

DISCURSIVIDADES

Revista do Departamento de Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 10. n.1. 2022 jan-jun





Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada ao Departamento de Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB, Brasil ♦ Vol. 10. n. 1
Janeiro-junho de 2022 ♦ ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com

<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>

Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Departamento de Letras e Artes, UEPB

Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário

Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500

Tel.: +55 (83) 3315-3300

Capa: Reprodução da obra “Palhacinhos na gangorra”
Cândido Portinari, 1957

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por





Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuhy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR



Sumário

Editorial - e-1012202

Universidade para Todos (UPT): uma política afirmativa para o ensino democrático de línguas estrangeiras de jovens e adultos - e-1012203

Kelly Barros Santos

Letícia Borges Góes

Arly Alef Araújo Santos

Entre *fakes* e fatos: efeito Pinóquio no discurso mobilizado pelo presidente Bolsonaro na ONU - e-1012204

Dalexon Sérgio da Silva

Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti

Linguística aplicada, letramentos e formação docente: desafios e perspectivas no contexto contemporâneo para o ensino de Língua Portuguesa - e-1012205

Gilmarques Lopes Gomes

A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal - e-1012206

Taísa Rita Ragi

Vanilda Aparecida Belizário

Letícia Fernanda Carvalho Silva



A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo - e-1012207

Rosiane M. Soares da Silva

Que histórias e imaginários sócio-discursivos são contados e mobilizados pelo discurso da ideologia carnista? - e-1012208

Fernanda Passos da Trindade Jorge Neres

Interações discursivas em aulas on-line de Língua Inglesa: relações dialógicas com serviços digitais - e-1012209

Wesley Pinto Hoffmann

Sumaya Feirreira Guedes

Programa Círculos de Leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular - e-1012210

Flávia Nicaele Sousa Silva

Sammya Santos Araújo

Práticas transidiomáticas em tempos de globalização e superdiversidade: o uso da língua inglesa em propagandas em língua portuguesa - e-1012211

Orlando Vian Jr.

Yan Borgens Alcântara

Violência verbal em discurso de posicionamento político em interação *online* - e-1012212

Jarbas Vargas Nascimento

Jonatas Eliakim

Creone Coutinho



Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018 - e-1012213

Joicyane Carolaine das Mercês Santos
Silvana Silva

Discursividades sobre metodologias ativas no material didático de ensino de língua materna - e-1012214

Elizabeth Amorim Coelho
Silvelena Cosmo Dias

Dos regimes discursivos da balbúrdia universitária: governamentalidade e constituição de sujeitos na luta - e-1012215

Rafaela Cláudia dos Santos
Francisco Paulo da Silva



Editorial

A revista **Discursividades** reúne nesta edição textos que tematizam questões diversas do campo dos estudos discursivos, da linguagem e ensino. Em cada trabalho, o objeto de estudo é projetado, por seus autores, à luz de perspectivas teóricas que o problematizam na rede dos discursos e formulações da história humana por meio da linguagem.

O texto inicial lança um olhar sobre a questão do ensino das línguas estrangeiras dentro do contexto da UPT, cuja composição é de alunos(as) jovens e adultos(as) oriundos do Recôncavo Baiano e da zona rural da mesma região, cujas idades variam entre 17 e 35 e, geralmente irão prestar a seleção do ENEM do ano corrente. Os questionamentos apresentados, são oriundos: das observações de aulas (realizadas pela coordenadora de monitoria); das práticas para um ensino democrático, do(a) monitor(a) (coautor(a) deste texto) e dos registros das falas dos(as) discentes. Além disso, para a construção desta narrativa.

Na sequência, somos apresentados ao texto *Entre fakes e fatos: efeito Pinóquio no discurso mobilizado pelo presidente Bolsonaro na ONU*. O trabalho tem como objetivo analisar discursivamente uma charge política que faz referência a três recortes com três enunciados que o presidente Bolsonaro fez na Organização das Nações Unidas (ONU). Tais enunciados contendo *Fake News*, foram divulgados no dia 21/09/2021, pelo site *G1*. Assim, por meio das concepções teóricas e metodológicas da Análise Materialista do Discurso, de vertente pecheuxtiana, o trabalho



analisa a posição-sujeito, o interdiscurso e as formações discursivas e imaginárias que, inscritas na historicidade constitutiva nos permitem observar como o presidente Bolsonaro se distancia dos fatos e se aproxima de inverdades, para fazer circular *Fake News*, mobilizando efeitos de sentido do personagem Pinóquio, conhecido pela proliferação de mentiras.

O artigo seguinte, *Linguística aplicada, letramentos e formação docente: desafios e perspectivas no contexto contemporâneo para o ensino de Língua Portuguesa*, investiga as contribuições da Linguística Aplicada para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva dos letramentos e para a formação continuada. Para tal propósito, o trabalho se ampara nos pressupostos teóricos de Moita Lopes (2006, 2013), Cavalcanti (2016), Bohn (2016), Rojo (2019), Soares (2006), Kleiman (2019), Freire (1997) e Kalantzis (2020). A pesquisa tem abordagem qualitativa e bibliográfica, apoiada em Marconi e Lakatos (2017) e Gil (2019). Os resultados apontam que a escola necessita promover uma educação transformadora com situações de aprendizagem significativas e plurais.

A leitura multimodal diz respeito a uma competência linguística de grande importância para a formação de um aluno/sujeito crítico e interativo. Diante disso, faz-se necessário o seu incentivo e ensino em sala de aula. Assim, o trabalho seguinte, *A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal*, tem como objetivo realizar uma contextualização histórica sobre a leitura e apresentar como a leitura de textos multimodais é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores, uma vez que por meio dessa habilidade é possível realizar um ensino respaldado na pedagogia dos multi-



letramentos, trazendo a realidade da área externa da sala de aula para dentro da mesma.

Na sequência, na seção *Autor convidado*, a pesquisadora Rosiane Xypas aborda como a leitura em língua estrangeira demanda estratégias específicas, diferenciadas daquelas de língua materna. No entanto, diversos aprendizes não têm nenhum conhecimento dos hábitos de leitura desencadeados durante a leitura em língua estrangeira. Diante dessa problemática, o artigo objetiva contribuir com a capacitação dos futuros professores de língua estrangeira no campo do ensino da leitura literária. Para tal, investiga os conhecimentos prévios de oito aprendizes sobre suas próprias atitudes diante da leitura literária, e propõe percursos didáticos em etapas para viabilizar um melhor desempenho do aprendiz durante a leitura. As análises apontam a necessidade de uma tomada de consciência dos futuros profissionais de língua estrangeira sobre seus próprios atos de ler, bem como de seus processos interpretativos para consolidar o aprendizado na língua alvo.

Objetivando discutir acerca dos imaginários sócio-discursivos mobilizados por um documento oficial sobre recomendações nutricionais, embalagens e peças publicitárias do discurso carnista, o texto, *Que histórias e imaginários sócio-discursivos são contados e mobilizados pelo discurso da ideologia carnista?*, traz uma reflexão sobre a maneira como o discurso da ideologia carnista em geral apresenta as carnes e os alimentos derivados de animais. Que seria, segundo a autora, de uma forma totalmente distanciada de suas origens, ou seja, dissociados de um animal que um dia foi vivente. Nos dias atuais o discurso vegano/vegetariano, devido à maior visibilidade conquistada, tem encontrado



mais espaço para reverberar e com isso tem trazido à tona essa associação entre alimento de origem animal e morte, fato que vai de encontro ao discurso carnista. Assim, é possível verificar que a ideologia carnista constrói imaginários que testemunham uma necessidade, normalidade e naturalidade de matar animais para o consumo humano.

O artigo seguinte deste volume aborda as interações discursivas mediadas por plataformas digitais no contexto de ensino de Língua Inglesa. Assumindo uma perspectiva dialógica, o trabalho objetiva desenvolver uma proposta de aula on-line de língua inglesa para o Ensino Fundamental com a utilização de plataformas digitais. A fundamentação teórica está alicerçada nas contribuições de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), acerca dos enunciados, gêneros do discurso e interação discursiva, respectivamente. Somam-se aos pressupostos da fundamentação teórica, orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), voltadas ao ensino de Língua Inglesa do Ensino Fundamental. Os resultados permitiram evidenciar que o reconhecimento da aula de língua inglesa como atividade dialógica propicia diferentes interações significativas na utilização de plataformas digitais.

Na sequência, *Programa Círculos de Leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular* analisa o Programa Círculos de Leitura, realizado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial (IFBE), para a formação de leitoras(es) reflexivas(os) que busquem ampliar o acesso ao conhecimento literário. Para tanto, o trabalho procura compreender como o



projeto dialoga com o paradigma da formação de leitores e com as competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular. Os resultados mostram a presença de diversas competências da BNCC nos relatos utilizados como *corpus* de análise. Também identificam como tais competências são desenvolvidas mediante à prática da leitura durante os encontros dos Círculos pela mediação dos participantes do Programa com o texto, estimulando a leitura e a subjetividade humana.

O artigo *Práticas transidiomáticas em tempos de globalização e superdiversidade: o uso da língua inglesa em propagandas em língua portuguesa* parte do processo de globalização e dos grandes fluxos de pessoas, culturas e textos propiciados pelos avanços tecnológicos para mostrar como uso de palavras da língua inglesa em propagandas veiculadas em português tornou-se comum. No campo da Linguística Aplicada, tais usos são caracterizados como práticas transidiomáticas (MOITA LOPES, 2013). Assim, o trabalho tem como objetivo coletar, analisar e caracterizar as ocorrências de práticas transidiomáticas na região do campus da EFLCH em Guarulhos. O *corpus* foi coletado por meio de fotografias para registro de usos reais de linguagem e depois distribuído em categorias de acordo com os temas. As práticas transidiomáticas no contexto estudado envolveram, em sua maioria, uma ou duas palavras de conteúdo em inglês em textos em português, constituindo usos linguísticos híbridos e superdiversos.

A pesquisa seguinte tem como tema o estudo da violência verbal em discursos produzidos em interação *online*. O fenômeno das redes sociais tem potencializado manifestações radicais de força, de agressividade e de dominação sobre o outro, particularmente, por meio de estratégias e expressões verbais reveladoras de vio-



lência. Com base nisso, o objetivo do artigo é examinar formas de violência verbal, sobretudo, em práticas discursivas em manifestações de interação política, na mídia. Para colocar a violência verbal em foco, apoia-se na Análise do Discurso de linha francesa (AD), nas perspectivas enunciativo-discursivas propostas por Dominique Maingueneau. Os resultados da análise apontam apagamento da dignidade do sujeito, marcado pelas condições da política na mídia que, como instância de produção discursiva, aciona uma contínua negociação de efeitos de sentido.

Em *Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018*, são analisados os aspectos linguísticos que circundam o processo da reescrita, desde 1998 até 2018, de alunos do nível superior através de artigos científicos que abordem a atividade de reescrita dos alunos imersos nesse contexto, a fim de suprir lacunas enunciativas relacionadas à refacção. O trabalho baseou-se na teoria enunciativa de Émile Benveniste (1989) e sua perspectiva de que a linguagem confere ao indivíduo o status de sujeito, e nos PCN's (1998) em que o ensino de produção textual foi normatizado, servindo de base para a escolha temporal aqui presente. As análises apontam mudanças significativas ao longo do período estudado, principalmente entre os anos de 2011 a 2013. Como resultado, a normatização exigida pelos PCN's trouxe avanços no processo da reescrita, a partir do momento que se inclui a visão do 'outro' no processo e supre as lacunas presente na refacção.

O próximo artigo analisa algumas discursividades sobre Metodologias Ativas (MAs) em um livro didático (LD) de ensino de língua materna do ensino médio, utilizado em uma escola pública, com o objetivo de problematizá-las. As MAs trazem estraté-



gias que prometem uma aula mais dinâmica, com participação ativa do aluno, posicionando-o no centro do processo de aprendizagem. O trabalho é sustentado no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso, com base em Foucault (1999). Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que o LD atua no contexto escolar como forma de poder-saber, impondo regimes de verdade. A análise permitiu observar uma sutil utilização das MAs; no entanto, como um pretexto para o ensino tradicional, mascaradas de ensino libertador, divertido e lúdico. A estratégia de maior destaque das MAs, no LD analisado, foi as Tecnologias de Informação e Comunicação, emanando delas os efeitos de sentido como se elas fossem de acesso fácil e familiares aos alunos.

O artigo derradeiro do presente número de *Discursividades*, ancorado nos estudos discursivos foucaultianos, analisa como a movência dos sentidos produzidos em meio ao dispositivo político e midiático do acontecimento discursivo da *balbúrdia universitária* possibilitou ações de contracondutas, de modo a verificar como os sujeitos se constituíram eticamente na luta por práticas de liberdade e demarcaram, no movimento de resistência, deslocamentos de sentido para tal acontecimento. As análises utilizam postagens disseminadas na rede social *Instagram*, especificamente nos perfis *ballburdiaufrn* e *midianinja* publicados em 2019 e 2021, respectivamente. A discussão mostrou que a luta de sujeitos em defesa da educação, no Brasil hoje, se materializa nos enunciados que enfatizam o papel produtivo da educação e da ciência e que os sujeitos assumem uma atitude crítica frente ao governmentamento que lhes é imposto, o que se configura como resistência às relações de saber-poder que produzem o acontecimento da balbúrdia.



Com esta edição de **Discursividades** reafirmamos nossa proposta, já dita nas edições anteriores, com o saber e o conhecimento: que nosso fazer científico torne possível gestos teóricos que contribuam para um diagnóstico do que somos hoje.

 José Domingos
Editor



Universidade para Todos (UPT): uma política afirmativa para o ensino democrático de línguas estrangeiras de jovens e adultos

University for everybody (UPT):
an affirmative policy for democratic youth and adult foreign
language education

 Kelly Barros Santos
Leticia Borges Góes

 Arly Alef Araújo Santos

Resumo: O objetivo deste texto é discutir a questão do ensino das línguas estrangeiras dentro do contexto da UPT, cuja composição é de alunos(as) jovens e adultos(as) oriundos do Recôncavo Baiano e da zona rural da mesma região, cujas idades variam entre 17 e 35 e, geralmente irão prestar a seleção do ENEM do ano corrente. Os questionamentos que serão apresentados, são oriundos: das observações de aulas (realizadas pela coordenadora de monitoria); das práticas para um ensino democrático, do(a) monitor(a) (coautor(a) deste texto) e dos registros das falas dos(as) discentes. Além disso, para a construção desta narrativa,

Kelly Barros Santos. Doutora - Língua e Cultura; UFRB; kbsantos@ufrb.edu.br;
Leticia Borges Góes. Graduada - Psicologia; UFRB; letibgoes@hotmail.com
Arly Alef Araújo Santos. Graduando - Agronomia; UFRB; ar-lyy@hotmail.com



utilizou-se um questionário, cuja aplicação resultou em trinta e uma respostas e, algumas delas serão expostas no artigo, para efeito de fundamentação teórica e para que o leitor compreenda de onde falamos, de quais sujeitos estamos tratando e para que esses mesmos indivíduos tenham suas vozes reconhecidas aqui nesse espaço acadêmico.

Palavras-chave: Línguas estrangeiras. Universidade. Democrático.

Abstract: The objective of this paper is to discuss the issue of foreign languages teaching within the context of UPT, whose audience is composed of young and adult students from Recôncavo Baiano and the rural area of the same region, their ages range from 17 to 35 and, generally, those students will take the ENEM exam of the current year. The questions that will be presented come from: the observations of the classes (made by the monitoring coordinator); based on the democratic teaching practices of the monitor (co-authors of this text) and the records of the students' speeches. Besides this, for the construction of this narrative, a questionnaire was used, whose application resulted in thirty-one answers, and some of them will be exposed in the article, for the purpose of theoretical foundation and so that the reader understands where we are talking about, which subjects we are dealing with, and so that these same individuals have their voices recognized here in this academic context.

Keywords: Foreign languages. University. Democratic.



Introdução

E viveram felizes para sempre: a academia e a comunidade?

Segundo Denzin e Lincoln (2006), no início do século XIX, os cientistas passaram a acreditar que, para legitimar as pesquisas, estas deveriam estar trancafiadas em laboratórios, separadas do conhecimento popular e, dessa maneira, as universidades assumiram o mesmo papel centralizador de quando foram fundadas no Ocidente, no século XI.

De acordo com Almeida Filho (2007) as primeiras universidades, situadas na Itália e na França, surgiram para substituir os monastérios que eram os principais “lôcus de produção e conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do renascimento, como alternativa de educação para a elite pensante da época” (ALMEIDA FILHO, 2007). Apesar do nascimento da universidade ocorrer no contexto de um dos maiores movimentos culturais da história, esta chega à Idade Média carregando algumas heranças como: práticas religiosas no meio universitário e o caráter escolástico que a fazia assumir o posto de geradora e guardiã das *doxas* (doutrinas).

Ainda de acordo com Almeida Filho (2007), toda educação universitária - doutrinária nessa fase inicial - era constituída pelos cursos de Teologia avançada, com base na Filosofia Escolástica, no Direito e nas Escolas Médicas, incorporadas mais tarde, uma vez que elas estavam anexadas aos hospitais e clínicas. É importante ressaltar que a reunião desses primeiros cursos pas-



sou a ser chamada de Faculdades Superiores, daí a origem do nome ‘educação superior’. Entretanto, o questionamento e a desacomodação provocada pelo racionalismo iluminista da época obrigaram as universidades a agregarem centros de formação científica, inicialmente disfarçados de Faculdades de Filosofia e, dessa vez, denominados de Faculdades Inferiores. Ironicamente, não por acaso, nem por mera coincidência, essa divisão ainda permanece, mesmo que seja no imaginário popular, ou de maneira categórica quando, estatisticamente, percebemos que os profissionais das ditas ‘faculdades superiores’ são melhor remunerados que os profissionais oriundos das ‘faculdades inferiores’, resultando na promoção de alguns cursos universitários como ciências maiores (Direito, Medicina, as Engenharias, etc.).

Em meio a essa cisma, a universidade chega ao início do século XX ainda empacotada na mesma estrutura dogmática, inaugurando a modernidade dentro de um esquema curricular rígido e se portando como se fosse a única detentora do ‘*ethos* universitário’¹. Possivelmente, seria a ausência desse contexto, responsável pelas **crises** citadas por Santos (2008), no texto *Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Segundo o autor, a crise universitária é resultado das contradições a respeito das funções institucionais que lhe foram atribuídas:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia.

1. Conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 40).



Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista” (SANTOS, 2008, p. 13).

No Brasil, a universidade começa a dar sinais de sobrevivência à(s) crise(s), quando em maio de 1968 seus muros são derrubados por representantes de segmentos sociais que se sentiam impedidos de ocupar os espaços acadêmicos. Desde então, os membros desses grupos passaram a pressionar o Estado e os governos para que estes estabelecessem planos políticos que lhes garantissem o direito de ter acesso a uma vaga nas universidades, dando, assim, os primeiros e vagarosos passos em direção à democratização do conhecimento científico.

Santos (2008) parece otimista em relação a essa caminhada. Para o autor, naquele instante, havia sido iniciado um processo de debates nos espaços públicos que forçaram o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos ancestrais, filosóficos, de senso comum, éticos e até mesmo religiosos. O autor atesta que esses confrontos marcaram a transição do conhecimento universitário para o pluriversitário, definido pelo autor como:

[...] conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre



ciência e sociedade que está em causa (SOUSA SANTOS, 2010, p. 41).

Todavia, a relação entre Ciência e sociedade pode ser estabelecida, quando nós, ditos intelectuais, voltarmos a ocupar uma função social onde costumávamos ser porta-vozes das demandas populares e agíamos como protagonistas das revoluções políticas do país. Essa reflexão é originalmente do texto *Intelectuais versus Marginais*, no qual a professora Heloísa Buarque de Hollanda discute a necessidade da integração entre acadêmicos e intelectuais da periferia. Hollanda (2020) destaca a inauguração de uma produção literária que tem crescido, vertiginosamente, sem a autorização da Academia de Letras e sem a pretensão de ser canônica.

Para tanto, a autora cita os exemplos de Paulo Lins, morador do conjunto habitacional que intitula a própria obra de *Cidade de Deus*; de Zuenir Ventura, escritor de *Cidade Partida* de 1994, um relato documental e literário das ações pós-massacres de Vigário Geral e, no ano de 2000, surge um livro de igual impacto aos anteriores, *Capão Pecado* de Férrez (codinome de Reginaldo Ferreira da Silva), representante comunitário que mais tarde se une a Mano Brown e publica o livro *Prática de Ódio*. Entretanto, antes de abusar do *intelectualês* para avaliar a obra de Férrez, Hollanda (2020) chama atenção para o fato do autor ter sido convidado para estudar literatura em uma universidade americana, mas que declinou do convite, alegando não poder abandonar sua favela, assim como fizeram os *sabidos* (leia-se intelectuais) e, principalmente, por ser ele uma voz representativa dos *parça* (parceiros da vida).



Por último, Holanda (2020) cita o exemplo e a importância da obra de Luiz Eduardo Soares, Celso Athayde e MV Bill, intitulada Cabeça de Porco. Este livro foi aplaudido de pé na Festa Literária Internacional de Parati de 2005 (FLIP 2005), “por ser uma leitura de um fôlego só” (HOLLANDA, 2020). Todos esses exemplos nos ajudam a compreender que já não cabe mais aceitarmos que o pobre pode sonhar com um celular de última geração, mas não pode citar Foucault e, para concluir, a mesma autora acrescenta: “tenho certeza de estarmos vivendo um momento bastante especial de acesso real e inédito aos sentimentos, *ethos* e demandas das classes de alto nível de pobreza. Percebi também como é precário nosso poder de tradução cultural entre classes e etnias” (HOLLANDA, 2020, p. 23).

Para Mello, Almeida Filho e Ribeiro² (2009), tal precariedade se deve aos três desafios que a universidade pública brasileira precisa encarar: (i) atingir um padrão de qualidade compatível com as exigências do mundo contemporâneo; (ii) transformar-se em uma universidade de acesso, se não para todos os cidadãos, mas acessibilidade para todos que querem e desejam a educação superior e (iii) desenvolver programas sociais relevantes “capazes de contribuir para a solução de problemas nacionais inadiáveis, superando distintas modalidades de exclusão ou carência social” (MELLO; NAOMAR DE ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p.18). O último se configura como sendo um elemento importante para este texto, uma vez que objetivamos o seu reconheci-

2. Os três autores, no dado momento que escreveram o texto referenciado acima, ocupavam o cargo de reitores: Alex Fiuza Mello na Universidade Federal do Pará, Naomar de Almeida Filho na Universidade Federal da Bahia e Renato Janine Ribeiro na Universidade de São Paulo.



mento não apenas como um estudo científico, mas acima de tudo como um trabalho social e político. Entretanto, faz-se necessário enfatizar que há sempre uma tentativa em desqualificar trabalhos que não apresentam inovações tecnológicas mirabolantes no campo das ciências exatas ou em pesquisas etnográficas com três mil entrevistados.

Portanto, acreditamos que esta narrativa ocupará seu devido lugar, uma vez que a universidade tem o dever de ser politicamente engajada, “pois, cumprir a Universidade a tarefa do Estado e da sociedade civil, não é uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo, de fato, esta é uma imposição de sua própria historicidade” (MELLO; NAOMAR DE ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 12). Nesse sentido, compreendemos que é preciso conceber pesquisas que articulem, de forma inovadora, ensino e contribuição social, viabilizando a relação transformadora entre a universidade e a comunidade. Afinal, nosso artigo consiste no planejamento e da execução participativa de um projeto, envolvendo a UFRB, as comunidades do recôncavo e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Para além da possibilidade de soluções, acreditamos que podem surgir resultados dessa parceria, que possam restabelecer o diálogo entre a universidade e a sociedade.

Uma Universidade para Todos (UPT): como assim, Brasil?

O Projeto Universidade para Todos (UPT)³, criado pelo Governo do Estado da Bahia e coordenado pela Secretaria da Educação (SEC-BA), é executado por meio de uma parceria entre as

3. As informações referentes ao programa foram retiradas do site <https://www.ufrb.edu.br/upt/>, para a preservação dos dados administrativos e burocráticos.



universidades públicas baianas (UNEB, UEFS, UESB, UESC e UFRB). Trata-se de uma iniciativa voltada para fortalecer a política de acesso à Educação Superior, direcionada a estudantes concluintes e egressos do ensino médio das redes públicas municipais e estadual.

O curso é presencial, porém, em 2020 e 2021, em virtude do isolamento social necessário no contexto da pandemia por Covid-19, está sendo realizado virtualmente, com atividades diversificadas desenvolvidas na modalidade remota. Dentro dessa nova configuração, são ofertadas aulas on-line e atividades das disciplinas Português, Redação, Matemática, Física, Química, Biologia, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e/ou Espanhol), História e Geografia, tendo como objetivo consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos pelos alunos, preparando-os para os processos seletivos de ingresso no ensino superior. Além das aulas on-line, são realizadas ações complementares como seminários, oficinas, simulados, atividades de orientação vocacional, *lives* e aulões. O UPT oferece também material didático e isenção da taxa de inscrição em processo seletivo das universidades estaduais aos alunos que apresentarem frequência igual ou superior a 75% das aulas ministradas. Assim como há propostas de políticas de permanência, nesse caso do não-pagamento da taxa, o UPT realiza uma política de discência⁴ (de admissão).

Em se tratando da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o Projeto Universidade Para Todos é coordenado pela Pró Reitoria de Extensão – PROEXT, que conduz os processos seletivos (das turmas, monitores/as e equipe de trabalho),

4. Ação de aprender; estado do que é discente.



ações administrativas e coordenação pedagógica. Conforme os editais 03 e 04/2021, a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia selecionou colaboradores para UPT: equipe de suporte administrativo, equipe de suporte pedagógico e estudantes de graduação ou pós-graduação da UFRB. Os participantes dessas equipes e os discentes-monitores recebem uma bolsa, cuja vigência é de 06 meses, com previsão para início em maio de 2021. Os estudantes selecionados devem prestar auxílio à coordenação geral do UPT – UFRB, e atuar em municípios da área de abrangência da Universidade. Os docentes, por sua vez, coordenam as áreas do conhecimento em que o UPT atua, e orientam os(as) monitores(as).

As línguas estrangeiras dentro das ações da UPT

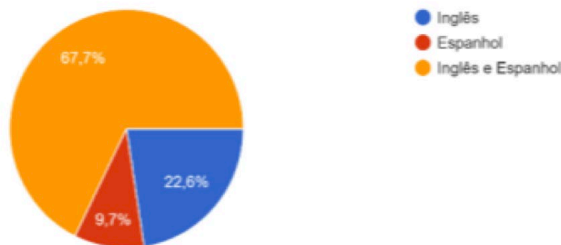
O programa oferece as línguas estrangeiras presentes nas provas de seleção para universidades e institutos federais, a saber: inglês e espanhol. É válido ressaltar que, mesmo não havendo uma política linguística que promova o ensino de espanhol, as ações pedagógicas do UPT são voltadas para um ensino de línguas democrático e para a garantia do direito de escolha dos(as) discentes. Dessa forma, o programa interrompe a hegemonia da língua da Rainha e do Tio *Sam* e coloca-se como sendo um espaço de aprendizado para um segundo idioma, cuja presença foi retirada do ensino governamental (essa questão será retomada a seguir), mas permanece nas escolas privadas. A esse respeito, nossos(as) alunos(as) parecem ter compreendido essa oportunidade civil de acessar tanto inglês quanto espanhol:



Figura 1 – Frequência nas aulas de LE

10. Na UPT, geralmente, você frequenta as aulas de

31 respostas



Fonte: Autoras e Autor (2021)

Por conseguinte, é importante registrar que os(as) alunos(as) podem escolher não frequentar às aulas das duas línguas, dessa maneira, fazendo a escolha por somente uma delas. No entanto, o gráfico sinaliza que, havendo um projeto educacional que viabilize a ‘licitação’ do ensino de dois idiomas/falas na escola pública, ações como essas do UPT, os(as) estudantes podem vir a desconstruir o pensamento quase fatídico que está mais próximo de um adágio popular do que de uma epistemologia progressista, que é essa ideia de ‘eles não sabem português, quiçá falar inglês/espanhol’.

Todavia, dentro desses velhos paradigmas cuja existência é reduzir esses(as) alunos(as) a massa de manobra de uma elite que viaja para a Disney e faz intercâmbio na Austrália, existe um clássico que circula como um mantra para convencer os(as) discentes de sua incapacidade de performar em outra língua: ‘eu só aprendi, mal, o verbo *to be*’.



To be or not to be: quem é o/a aluno(a) que está na UPT

Verbo To Be, adorado e demonizado por muitos, como haveria de ser? Se ser é a parte fundamental de existir e de se dizer quem é. Nós estamos do lado daqueles(as) que o adoram. Portanto, aproveitaremos a ocasião para, através do verbo ser, apresentar os/as sujeitos(as) que estão na sala de aula do UPT (2021), adiantando também que esses(as) são jovens e adultos(as) oriundos(as) de um século que não alimentam o anonimato, ao contrário disso, há um exibicionismo ostentoso em dizer quem se é e o que isso representa dentro de um universo de muitos iguais. Contudo, em lugar de expor esses(as) personagens através de nomes fictícios, de números ou combinações alfanuméricas (A1, A2 etc.), nós escolhemos apresentar alguns(mas) deles(as) através de frases que os(as) dizem para além de uma alcunha de batismo:

Tabela 1 – Quem é o(a) aluno(a) UPT

PERGUNTA 7: Se fosse para escolher uma frase que lhe definisse, seria:
Justa
Determinada
Nunca desistir dos meus objetivos, mesmo sendo difícil, eu consigo, eu posso, eu vou vencer
Resiliência
Se esforçar mais
Não é o mais forte que sobrevive, mas o melhor que se adapta às mudanças
Quanto maior a sua dedicação, menor a distância entre você e seus sonhos
Coragem
Lutando mesmo com toda dificuldade

Fonte: Autoras e Autor (2021)



Portanto, pensando na importância do perfil, do rosto, das corporeidades desses(as) discentes, fazemos reflexões sobre o texto ‘Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não’, de autoria de Moita Lopes (1996). O autor revela as questões de estereotipia existentes entre professores de inglês da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, relativos a si mesmo e aos membros das culturas americana e britânica. Durante a pesquisa, Moita Lopes (1996) pode constatar uma admiração quase que idólatra pelo que é estrangeiro e um desmerecimento ao que seria local. Dos 102 professores que responderam ao questionário da pesquisa, 45% atribuiu o adjetivo ‘mal-educado’ aos brasileiros e 0% aos povos de língua inglesa; enquanto 4% escolheram os adjetivos ‘trabalhador e esforçado’ para os brasileiros, 56% designaram os mesmos adjetivos para os estrangeiros.

Nesse sentido, o UPT poderia manter um padrão de aula de língua estrangeira baseada nos moldes dos cursinhos ou das aulas de inglês para as elites e, teríamos feito escolhas similares: tratar de uma cultura carnavalesca e desconsiderar o acervo axé-cultural; escrutinar o cenário de abandono do acervo da literatura baiana e/ou declarar que manifestações de culturas de massa como o pagode, por exemplo, são alienantes e emburrecem. Em vez disso, fizemos uma opção mais otimista no sentido de acreditar no orgulho de ser baiano; na riqueza do inventário cultural e nas paixões locais como elementos que favorecem o aprendiz durante as aulas de língua estrangeira que possuem uma dimensão intercultural e priorizam diálogos ausentes de estigmatizações de identidades nacionais e não criação de estereótipos.

Quando (i)limitadas as fronteiras, damos os primeiros passos em direção à “busca da compreensão mútua, onde cada pessoa



tenta ver o mundo através dos olhos do outro sem perder de vista a si mesmo. Para que não haja tal perda, faz-se necessário reconhecer a identidade do usuário de Inglês como Língua Franca (doravante ILF) como um construto socio-histórico por natureza, e por isso mesmo, um fenômeno essencialmente político, ideológico e em constante mutação. Acompanha-nos a crença de que é, sobretudo, em suas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado, porque é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades (MAHER, 2002).

Na elaboração de Maher (2002), certamente, encaixa-se a identidade dos usuários de ILF que buscam construir seu conhecimento calcado em abordagens de cunho internacional. Por essa razão, projetar a si mesmo na língua do Outro é uma forma de livrar o falante de ser colocado dentro dos clichês e generalizações ultrapassadas. Em virtude disso, torna-se necessário trazer os aspectos identitários para o discurso em outra língua de maneira que a presença do eu não sirva de elemento discriminatório por causa da pronúncia, por exemplo; quando, nesse instante, a prioridade é dizer “quem sou” e quanto a minha cultura pode intermediar o diálogo entre nativos (locais e estrangeiros). As redes sociais tornaram o indivíduo da contemporaneidade em um ser exposto e pouco anônimo, afinal poderíamos interpretar o comando ‘preencha seu perfil’ por simplesmente ‘identidade’. Além disso, estamos atravessando o momento em que a grande maioria mostra a sua ‘face’ em um livro virtual, que também poderíamos substituir esse rosto por uma identidade e, com certeza, estaríamos falando das mesmas coisas. É por conta disso que valem as palavras de Widdowson (1997, p. 144) quando ele afirma

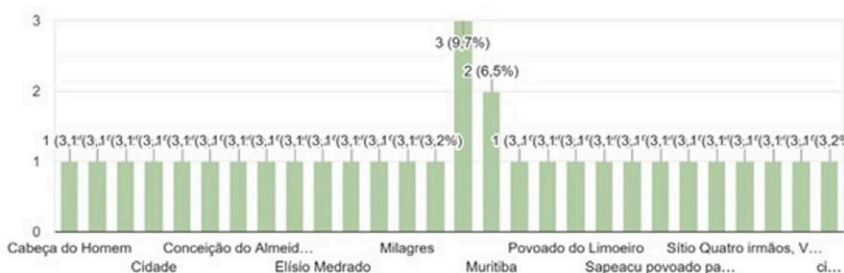


que “se você é um falante nativo da língua ou não, é irrelevante. O que importa é o que você **é** e de onde você **vem**”. Portanto, nossos alunos são⁵ de:

Figura 2 – Localização dos(as) alunos(as)

LOCAL ONDE MORA (cidade, povoado, comunidade quilombola, distrito)

31 respostas



Fonte: Autoras e Autor (2021)

Em se tratando de redes sociais, tais ferramentas nos certificam de que estamos lidando com a ausência de barreiras fronteiriças, o que, por sua vez, implica a necessidade de usarmos uma língua mundial para nos comunicar. Nessa linha de pensamento, Canagarajah (2005), entre outros, argumenta que ILF pode ser essa língua, uma vez que ela “pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais através de processos híbridos de comunicação que misturam o desejo de ser local com a possibilidade de fazer parte da rede mundial”. A favor dessa oportunidade, Pennycook (1998, p. 6) argumenta que, dentro do contexto de Inglês como Língua Franca, “os fluxos culturais nas fronteiras possibilitam performances identitárias cujos objetivos estão bem

5. Our students **are**... – olha o verbo *to be* aí, minha gente!



distantes de usos imperiais do inglês” e que, portanto, faz do falante um cidadão mais planetário”.

Essa capacidade de interação é resultado de um investimento feito pelo falante, em direção à apropriação (em termos bakhtinianos) de um capital que irá permitir sua participação de maneira plena ou mais efetiva na sociedade. Em concordância com esse argumento, Rajagopalan (2011, p. 58) defende que essa posse, acima de tudo, deve ser vista em termos de “direito de falar inglês” em prol do exercício da cidadania, ainda que estejamos falando de uma língua franca, como atesta.

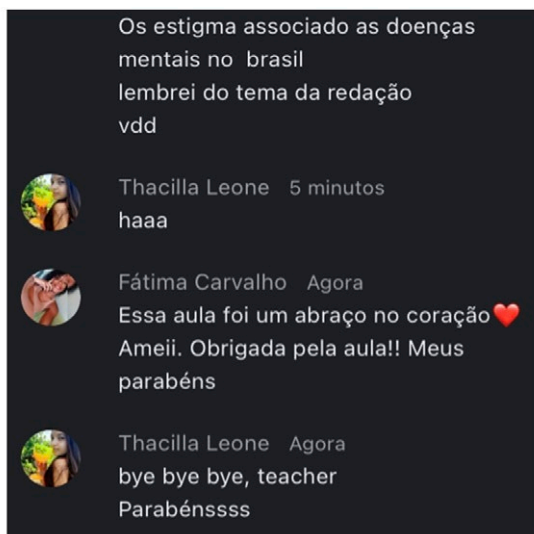
Para Gimenez (2009), esses direitos devem ser proporcionados a todos indistintamente. A autora diz ser a aprendizagem de inglês “uma forma de acesso a bens materiais e simbólicos que capacitam os indivíduos para participarem do que hoje é chamado de sociedade civil global” (GIMENEZ, 2009, p.2). Ela ainda acrescenta que, dentro desse macro-espço, as questões locais cedem lugar às preocupações mundiais que, por sua vez, demandam soluções através do exercício de “uma cidadania planetária que naturalmente requer o conhecimento de uma língua internacional” (GIMENEZ, 2009, p.6). Diante desses termos, para este texto, entendemos cidadania como um termo criado a partir dos discursos e na interação com outros para a “determinação do bem comum, através de uma sala de aula que encoraja o uso do inglês de maneira mais crítica.

Contudo, para que a participação do aluno seja efetiva de tal maneira, é preciso que o ensino de inglês, sob tal perspectiva, objetive um alargamento da compreensão de que “as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo,



possibilita a construção dos mais variados sentidos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p.92). Em decorrência dessa iniciativa, poderemos abordar o ILF a partir de um ensino que tenha uma natureza emancipatória e utilize práticas pedagógicas que tratam os alunos como “agentes críticos que possuem voz ativa em sua aprendizagem e relacionam a experiência pedagógica com a experiência cotidiana” (GIROUX,1997, p.162), por exemplo:

Figura 3 – Língua no cotidiano



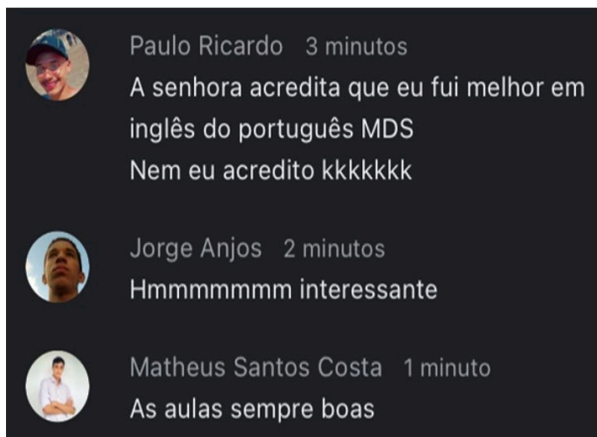
Fonte: Autoras e Autor (2021)

Antunes (2009) trata esse cotidiano como uma das principais ferramentas para determinar o valor entre o ensino de LE e cidadania. De acordo com o autor, é a vida fora dos muros da escola que precisa ser representada nos recursos materiais e curriculares na aula de língua estrangeira. Ele sugere que os profissionais ampliem suas práticas (em vez de simplesmente focar



habilidades linguísticas descontextualizadas) e estabeleçam “um contato crítico e indagador dos conteúdos, para a construção da cidadania do falante” (JORDÃO, 2010, p. 225). Por conseguinte, a esses profissionais, também é atribuída a responsabilidade de desenvolver um trabalho que, além de contribuir para a formação dos alunos como cidadãos que valorizam todas as culturas de maneira igualitária, também precisam assumir o compromisso de ser um(a) professor(a) que faça os/as discentes acreditarem que são sujeitos capazes de manipular, usar, dizer a língua (estrangeira), como nos exemplos abaixo:

Figura 4 – Língua e cidadania



Fonte: Autoras e Autor (2021)

Desse modo, acreditamos que, esses pressupostos podem contribuir para o diálogo entre culturas e para a formação de um “triângulo amoroso bem-sucedido, a saber – ensino de inglês, direito e cidadania” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 12). Princípios que balizam as propostas de uma Universidade para Todos.



Sou Frida, mas não me calo – espanhol para todos (as)

O ensino de língua espanhola no Brasil é uma questão de cunho político-educacional se atentarmos para as referências legais que orientam a (não) existência do idioma nas salas de aulas de escolas públicas brasileiras. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (BRASIL, 1961) não previa a disciplina no currículo.

Em virtude de conchavos políticos e do estabelecimento de acordos econômicos com países hispano-americanos, em 2005 é sancionada a Lei Federal 11.161/2005, que instituiu a oferta obrigatória de Espanhol nos currículos plenos do Ensino Médio e de cunho facultativo no Ensino Fundamental. Por conseguinte, ainda que essas justificativas tenham sido importantes no contexto macro, esse estabelecimento do espanhol nas escolas, representava um movimento de democratização do ensino da língua para os(as) estudantes da escola pública. À vista disso, associamos o ensino de espanhol à um caráter político que, parece estar sempre à mercê de uma gestão que valoriza grupos hegemônicos e flertam com os processos neoliberais de desvalorização das latitudes e dos inventários culturais localizados no sul global.

Isto posto, dentro desse contexto de intervenções legais, o espanhol é mais uma vez colocado para fora da sala e recebe um pontapé oficial através da Medida Provisória 746, doravante MP 746, de 23 de setembro de 2016. De acordo com o Art. 13, fica revogada a Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005 e, posteriormente, a MP 746 foi aprovada no Congresso Brasileiro, sendo publicada na forma de Lei 13.415 pelo Senado Federal em 16 de fevereiro de



2017 (COSTA JÚNIOR, 2019). Desse modo, o espanhol passa a não ser mais de oferta obrigatória no Ensino Médio, passando a ser uma disciplina optativa e de escolha da instituição. Essa descontinuidade de permanência do espanhol, nos remete ao passado, ou seja, a uma narrativa de retrocesso que pode ser verificada através do percurso histórico da implantação de línguas estrangeiras nas escolas públicas e, mais uma vez, a questão política em torno das demandas do ensino dessa língua.

Provavelmente, não é relevante revisar a conceituação da palavra ‘política’, mas para o argumento que será defendido neste instante, faz-se necessário registrar algumas observações preliminares. O termo ‘política’ corresponde ao mesmo conceito do inglês *policy*, em oposição a *politics*, que se refere genericamente a ‘fazer política’, incluindo a confrontação de interesses e valores em um dado contexto social e/ou institucional. A definição de *policy*, em contrapartida, pressupõe um debate político que definirá um certo número de medidas para solucionar problemas e atender demandas. Em se tratando deste último conceito, para contemplar as necessidades de um ensino de línguas estrangeiras satisfatório, pois a qualificação de ‘bom’ parece muito ambiciosa, foram tomadas algumas medidas em forma de leis e parâmetros que serão vistos a seguir. No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, como afirma Paiva (2003):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e



entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (PAIVA, 2003, p. 105).

Ao se observar o perfil dos alunos do período da sua inauguração, pode-se presumir que essa prática de manter o aprendizado de idiomas restrito à elite, como por exemplo, Washington Luís, Nilo Peçanha, Floriano Peixoto, Hermes da Fonseca, só para citar alguns nomes de personalidades que frequentaram o Colégio Pedro II, é coisa antiga. Felizmente, anos mais tarde, a instituição cumpriu com o seu propósito inicial, de atender tanto os filhos da casa grande e outros alunos destituídos de posses. Porém, além do prestígio da burguesia imperial, o pós-guerra também muda o status do inglês para a língua das negociações econômicas e culturais entre Brasil e Estados Unidos. Segundo Moura (1988, apud PAIVA, 2003), na década de 40:

[...] o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais (MOURA, 1988 apud PAIVA, 2003, p.98).

Por conseguinte, diante dessa parceria, estabeleceu-se aqui a Agência de Informação Americana, a fim de impulsionar as realizações da política externa dos Estados Unidos, “influenciando as atitudes públicas no exterior para apoiar esses objetivos, através de contatos pessoais, transmissões de rádio, bibliotecas, televisão, exposições, ensino da língua inglesa, e outros.” (PAIVA,



2003, p. 2). Afinal de contas, Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, já tinha até mesmo seu próprio garoto propaganda da divulgação massiva e despota da sociedade Brasil US&A, apesar de em propagandas norte-americanas, a mascote Zé carioca, aparecer falando em espanhol, e não na língua nacional⁶.

Mesmo diante das demandas citadas no parágrafo anterior, em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do ensino médio, que hoje corresponde ao ensino básico, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais a opção por sua inclusão, ou não, no currículo das disciplinas obrigatórias. Paiva (2003) chama atenção para o fato de, desde então, ter crescido a escolha pelo inglês e isto ter refletido na explosão de cursos particulares a partir do senso comum de que não se aprende inglês nas escolas regulares, muito menos ainda nas escolas públicas. Em 11 de agosto de 1971 é criada a nova LDB de número 5.692 que parecia trazer alguma esperança, se não fosse o texto do artigo: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento de condições para ministrá-la com eficiência. (LDB, 1971)”.

Condições com eficiência? Quais seriam essas? Quais instituições educacionais estariam aptas a oferecê-las? Seria uma dessas o Colégio Pedro II? Como declara Paiva (2003), o texto do artigo, além de minimizar a importância da língua estrangeira, apresenta também uma desculpa prévia para que o ensino de línguas estrangeiras não aconteça. A partir daí, a falta da obrigatoriedade

6. Ver figura no contexto histórico em <https://tokdehistoria.com.br/2017/03/19/ze-carioca-era-paulista/>.



revelou a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras em todo o país, além de incentivar, indiretamente, a desvalorização do professor de LE por parte dos dirigentes das escolas e dos alunos, fato que se estende até os dias de hoje.

Na tentativa de reverter a situação, em 1976 é criada a Resolução nº 58 de 1º de dezembro, que torna o ensino de LE obrigatório para o segundo grau. Contudo “recomenda-se a sua inclusão nos currículos de primeiro grau somente onde as condições o indiquem e permitam.” (ARTIGO, 1º de 1976). Insistir na indicação de um ensino condicionado é preocupante se pensarmos na estrutura física das escolas públicas, as quais nunca terão condições normais de temperatura, luz, tamanho, cor, e assim por diante, para as aulas de línguas. Criou-se, assim, a partir daí um fosso entre a educação das elites e das classes populares.

Para diminuir a distância desse fosso, parte dos especialistas, principalmente os professores responsáveis pelo projeto de Inglês Instrumental coordenado pela PUC-SP, passam a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com direcionamento exclusivo para a leitura. Esse movimento parece impulsionar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998: “Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato.” (BRASIL, 1998, p. 98).

Para muitos autores (PAIVA, 2003; GIMENEZ, 2005, LIMA, 2009, SIQUEIRA, 2011) os itens propostos por esse documento, não somente não resolvem os problemas relacionados à negligência governamental com o ensino de LE, como, além disso, reafirmam os preconceitos contra as classes menos favorecidas, indicando que



não estão aptas nem para ouvir, nem para escrever, quiçá merecem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, como preconizam os PCN (1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p.101).

Contrariando o pensamento dos autores citados anteriormente, cujos nomes representam pesquisas de grande valor para todas as conquistas no campo de ensino de LE, devemos concordar, na condição de professoras e professor do UPT, com os documentos oficiais, em especial quando estes, após listarem as condições reais da maioria das escolas públicas, tentam garantir que os alunos ao menos desenvolvam a habilidade da leitura. Porque, apesar de Paiva (2003) discordar veementemente dos PCN quando ressaltam a falta de “utilidade imediata do uso da comunicação oral das línguas estrangeiras” (PAIVA, 2003, p. 3), essa é a dura realidade do ensino público no Brasil.

Dito isto, aproveitamos também, para declarar que não coadunamos com o estado de carência a que a escola pública foi condenada. Como atestam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), “o discurso da ineficiência do ensino de língua estrangeira na escola

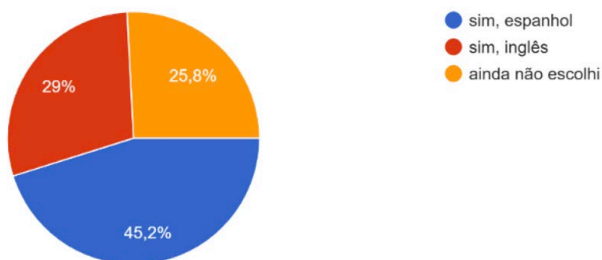


pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes, incluindo professores(as), alunos(as), pais-mães, diretores(as), coordenadores(as) e sujeitos sociais.” Esses deveriam ser os mesmos indivíduos a gritarem pelo retorno do ensino de espanhol nas escolas públicas⁷, afinal de contas, é preciso ser coerente com os fatos que levaram a integração dos países da América do Sul, cujos resultados favoreceram a criação de políticas linguísticas concernentes ao uso e ao ensino do espanhol, bem como a assinatura de tratados como o Mercosul e o Unasul. Assim, países sul-americanos como Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai aumentaram de maneira gradativa o ensino de português e espanhol como línguas estrangeiras em seus territórios em 1991. A demanda desse momento histórico e o brado por essa volta necessária do espanhol na grade curricular das instituições educacionais do governo, podem ser vistos no gráfico abaixo:

Figura 5 – Língua e cidadania

11. Vocês já escolheu a língua do ENEM?

31 respostas



Fonte: Autoras e Autor (2021)

7. Pesquisadores(as), professores(as), alunos(as) e linguistas aplicados, desde 2020 se organizaram e criaram o movimento #voltaespanhol.



Portanto, se hoje há uma ausência nesses currículos das escolas municipais e estaduais, é fato que estamos atravessando um retrocesso político, linguístico e cultural, realizado através de um governo que flerta com práticas neoliberais desenhadas para atender as necessidades de uma educação elitista. Contudo, afora a apresentação de números e de uma constatação quantitativa, concordamos que os exemplos de falas dos(as) discentes e as ações do UPT, servem para nos encher de possibilidades e esperança de que esses corpos podem e devem aprender, afinal “a esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas” (FREIRE, 1997, p.16). Na prática:

Tabela 2 – A importância do espanhol na UPT

PERGUNTA 18. Gostaria muito de ouvir sua opinião sobre a EXPERIÊNCIA de aprender língua estrangeira na UPT?
No meu colégio, estudo apenas uma língua estrangeira (Inglês) e espanhol está sendo uma experiência incrível, estou gostando muito.
A língua inglesa, já conhecia, porém, tenho dificuldade na pronuncia, tanto no espanhol quanto no inglês, mas tenho certeza que na UPT-UFRB, melhorei nesse aspecto. Mas, sou apaixonada nas duas línguas (Espanhol e Inglês) 👍👍👍
Amo a aulas do professor João (espanhol), ele é muito dinâmico, não consigo cochilar em suas aulas como acontece sempre no último horário, pois acordo muito cedo. As aulas de inglês tbm são maravilhosas, mais tenho encontrado dificuldades para aprender.
É divertido, as aulas são legais, sempre saio motivada a aprender mais.

Fonte: Autoras e Autor (2021)

Esse conjunto de ações, conhecido por ‘indignação’, configura-se como iniciativas que pretendemos tomar em favor do aprendizado de jovens e adultos, porque, de maneira muito objetiva,



“não se educa sem a capacidade de se indignar diante das injustiças” (FREIRE, 2000, p. 28). Porém, se nos faltar esperança, sonhos e indignação, que nunca nos falte o exercício da cidadania.

Considerações finais

Não troco meu oxente pelo OK de ninguém

Além da variedade de acepções aqui apresentadas, acreditamos no alinhamento das ideias sobre o ensino de línguas como recurso emancipatório estabelecido através de políticas afirmativas que possibilitem a atuação de alunos(as) da escola pública dentro de todos e quaisquer espaços. Por esse motivo, tratamos da importância dos documentos oficiais (LDB, PCN) na sua função de reguladores ao acesso democrático do aprendizado de uma língua estrangeira. Sobre a legalidade, salientamos a importância dos(as) aprendizes terem o direito de estudar inglês e espanhol e a relação desse aprendizado para o exercício da cidadania. O UPT aparece nesse cenário como sendo parte das pequenas revoluções realizadas através de políticas afirmativas que conseguem mudar o estado de afasia dos(as) alunos(as) da escola pública. Contudo, apesar de contarmos com alguns/algumas guerreiros(as), admitimos que a grande transformação ocorrerá através do fortalecimento do coletivo que une professores(as), universidade e representações políticas-educacionais.

Este artigo propôs a desconstrução de um mono-pensamento que destrói possibilidades de aprender línguas estrangeiras por partes desses discentes. Reconhecemos que foi a disseminação de conceitos incapacitantes como esses que alimentam a máquina



do sucateamento do ensino público e promoveram a ausência de um projeto político-linguístico e democrático. Salientamos que o começo para a derrubada desses paradigmas é visualizar a cultura do(a) aluno(o) do mesmo ponto de vista de Akbari (2008), que aponta essa cultura como ponto de partida para o ensino de línguas e, conseqüentemente, esta escolha que tornará os aprendizes criticamente conscientes e respeitosos do próprio inventário cultural. Desta feita, ainda de acordo com o autor, essa atitude “impede o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade” (AKBARI, 2008, p.279).

Em virtude disso, continuemos lutando por outros termos de aprendizados nos quais os corpos periféricos falem português, espanhol, inglês e outras línguas. Assim sendo, que sejamos surpreendidos(as) por esse *fuzuê* de termos, para (e por) uma escola pública plurilíngue, afinal de contas “*We are Carnaval / We are, we are folia / We are, we are the world of Carnaval / We are Bahia*” (NIZAN GUANAES, 1988).

Referências

AKBARI, Ramin. *Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms*. ELT Journal, v. 62, n. 3, p. 276-283, jul. 2008.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.

ALMEIDA FILHO, N. de. *A Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora UnB, Salvador: EDUFBA, 2007.



BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 maio, 2021.

CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

COSTA JÚNIOR, J.C. O ensino de espanhol em foco: políticas linguísticas e panorama de 12 municípios de Minas Gerais. *Letras em Movimento*, v. 9, n. 3, 2019.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, 2007, p.5-14.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006. p. 15-41.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: *Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE*, 7, 2009, Londrina. Anais. Londrina, PR: UNOPAR, 2009, p. 1-10.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOLLANDA, H. B. de. Intelectuais versus Marginais. *Revista Idiosincrasias*. Disponível em <http://www.portalliteral.com.br>. Acessado em 20 de maio de 2021.



JORDÃO, C. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista. Let, & Let.* Uberlândia-MG, v.26, n.2, 2010, p.427-442.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras: estudos linguísticos*, Vol. 8, n.14, 2007, p. 1-27.

MAHER, T. J. M. Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade. *Tese em Linguística Aplicada* – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2002.

MELLO, A. F. de; ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. *Atos de Pesquisa em Educação* – PPGE/ME FURB, v. 4, nº 3, p. 292-302, set./dez. 2009.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C. M.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 12-65.



RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1997.

Recebido em: 29/01/2022

Aceito em: 28/02/2022



Entre *fakes* e fatos: efeito Pinóquio no discurso mobilizado pelo presidente Bolsonaro na ONU

Between fakes and facts:
the Pinocchio effect in the speech mobilized
by president Jair Bolsonaro in UN

 Dalexon Sérgio da Silva

 Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti

Resumo: Promovemos, neste trabalho, uma análise discursiva de uma charge política acessada no dia 27 de setembro de 2021 do site *humor político*, que faz referência a três recortes com três enunciados que o presidente Bolsonaro fez na (Organização das Nações Unidas (ONU)). Tais enunciados contendo *Fake News*, foram divulgados no dia 21/09/2021, pelo site *G1*. Para isso, analisamos também três recortes com três enunciados que o presidente fez na ONU, contendo *Fake News*, que foram divulgados no dia 21/09/2021, pelo site *G1*. Assim, por meio das concepções teóricas e metodológicas da Análise Materialista do Discurso,

Dalexon Sérgio da Silva. Pós-doutor e Doutor em Ciências da Linguagem pela UNICAP com Doutorado-sanduíche no Exterior. Pesquisador do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa, Portugal. Membro do grupo de pesquisa do CNPq: Discurso, Sujeito e Sociedade. E-mail: dalexon@uol.com.br

Maria do Carmo Gomes Pereira Cavalcanti. Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Professora da Prefeitura da Cidade do Recife. E-mail: carmingpc@yahoo.com.br



de vertente pecheuxtiana, buscamos analisar a posição-sujeito, o interdiscurso e as formações discursivas e imaginárias que, inscritas na historicidade constitutiva nos permitem observar como o presidente Bolsonaro se distancia dos fatos e se aproxima de inverdades, para fazer circular *Fake News*, mobilizando efeitos de sentido do personagem Pinóquio, criado pelo autor Carlo Collodi, personagem que se tornou conhecido pela proliferação de mentiras. Para tal, ancoramo-nos nos estudos de Pêcheux ([1969] 2014, 1999, 2008, 2009, 2014), na França, de Orlandi (1998, 2007a, 2007b, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2013, 2017) no Brasil e demais estudiosos, para promovermos um gesto de leitura e interpretação de como o discurso mobilizado pelo presidente Bolsonaro funciona carregado de mentiras, produzindo deslocamentos, como unidade de sentido em relação à atual conjuntura do Brasil.

Palavras-chave: Efeitos de sentido; Discurso político; Formação discursiva; *Fake News*.

Abstract: We promote, in this work, a discursive analysis of a political cartoon accessed on September 27, 2021 from the website humor politico, which refers to three clippings with three statements that President Bolsonaro made at United Nations (UN). These statements containing Fake News were released on 09/21/2021, by the G1 website. Thus, through the theoretical and methodological conceptions of Materialist Discourse Analysis, through a Pecheutian approach, we try to analyze the subject-position, the interdiscourse and the discursive and imaginary formations that, inscribed in the constitutive historicity, that allow us to observe how President Bolsonaro distances himself from the facts and comes close to untruths to circulate Fake News in front of the international community, mobilizing in this way meaning effects of the character known as Pinocchio and that was created by the author Carlo Collodi, a character who became known for the proliferation of lies. For this purpose, we base our studies on Pêcheux ([1969] 2014, 1999, 2008, 2009), in France, Orlandi (1998, 2007a, 2007b, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2013, 2017) in Brazil and other scholars, to promote this gesture



of reading and interpretation and how the speech mobilized by President Bolsonaro works full of lies, producing displacements, as a unit of meaning in relation to the current situation in Brazil.

Keywords: effects of meaning, political discourse, discursive formation, *fake News*.

Efeito de início

No dia 21 de setembro de 2021, o site *Brasil de Fato* apresentou a manchete intitulada “Oito mentiras e uma verdade contadas por Bolsonaro na 76^a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em *New York*. A reportagem selecionou as principais informações falsas (*Fake News*) presentes no pronunciamento do presidente brasileiro na manhã da terça-feira, dia 21 de setembro de 2021 no encontro da ONU, em *New York*.

Neste mesmo dia, o site do jornal *Diário de Pernambuco* publicou a reportagem: “Delirante e mentiroso: políticos repercutem discurso de Bolsonaro na ONU”. A reportagem diz que o discurso de Bolsonaro foi classificado por políticos brasileiros como cínico e mentiroso, principalmente ao atacar prefeitos e governadores, por causa da tragédia pandêmica que assola o Brasil com a Covid 19.

Neste ponto, no que se refere ao discurso mentiroso do presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, na ONU, ainda no dia 21 de setembro de 2021, o site *G1* apresentou uma matéria de capa, para a qual retomaremos neste trabalho a fim de analisarmos a charge que faz menção ao discurso do presidente. A matéria foi intitulada: “Veja o que é #FATO ou #FAKE no discurso de Bolsonaro na 76^a Assembleia Geral da ONU”. Nela é apresentada uma



investigação sobre os enunciados que o presidente Bolsonaro apresentou na ONU, como fatos, mas que, na verdade, a reportagem os denuncia como notícias falsas (*Fake News*).

Diante do exposto, acerca do discurso mobilizado pelo presidente Bolsonaro, na ONU, buscamos em nosso gesto de leitura e interpretação, responder às seguintes questões de pesquisa: como funciona a posição-sujeito presidente do Brasil no discurso apresentado por Bolsonaro? Que efeitos de sentido são produzidos pelos enunciados mobilizados pelo presidente Jair Bolsonaro, na ONU? Como as formações discursivas e imaginárias se apresentam nestes enunciados? De que modo, a memória discursiva e o interdiscurso estão presentificados nos dizeres do presidente?

Para respondermos a tais questionamentos neste trabalho, apresentaremos no próximo tópico breves considerações sobre *Fake News* e sobre o discurso político, com a finalidade de situarmos o leitor sobre a forma material, composta por mentiras e pelo viés político, que aparecem no discurso mobilizado pelo presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Em seguida, traremos ao leitor importantes concepções teóricas e metodológicas da Análise Materialista do Discurso de vertente pecheuxtiana, para que o leitor possa compreender como se dá o desenvolvimento das nossas análises por meio dessas concepções teóricas e analíticas. Depois, apresentaremos o nosso gesto teórico-analítico, no qual mostraremos o funcionamento das concepções propostas da AD para este trabalho, por meio da análise de uma charge e de três notícias falsas expostas pelo presidente na ONU.

Com efeito de fim, apresentaremos os resultados obtidos nas análises após respondermos às questões de pesquisa aqui propostas.



Breves considerações sobre Fake News e discurso político

Em sua tradução para língua portuguesa, podemos compreender que *Fake News*, são *notícias falsas*, ou seja, informações noticiadas que buscam conduzir o leitor a acreditar num ponto de vista acerca de um determinado acontecimento, contudo, tais informações são parcialmente ou totalmente inverídicas. Essas notícias estão relacionadas ao fenômeno da desinformação disseminada pela internet e pode moldar o que tomamos como realidade (ALVES; MACIEL, 2020).

Somos sabedores de que a divulgação de notícias falsas existe desde os tempos mais antigos e ocupa o universo mítico universal, por exemplo, de acordo com a mitologia grega, o cavalo de Troia foi um símbolo da Guerra de Troia, responsável pela consolidação do conflito no imaginário popular. O conflito teve como causa o rapto de Helena, esposa do rei de Esparta, Menelau. Helena teria sido levada a Troia por Páris, príncipe troiano. Esse suposto presente dado pelos gregos aos troianos ao final da guerra fez parte de uma artimanha criada por Odisseu, grande estrategista, para que os gregos vencessem o conflito. Para tal, os gregos espalharam entre os troianos a notícia falsa que o cavalo era um símbolo da paz para unir os dois povos, contudo, na verdade, o cavalo representava uma cilada, pois estava cheio de homens do exército grego que pretendiam invadir o espaço troiano e vencer a guerra (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2006).

Observamos desse modo, que há muito tempo temos indícios de que notícias falsas são divulgadas nas sociedades com objetivos de enganar o outro, persuadindo-o, contudo, é possível afir-



marmos que com o passar do tempo, com o avanço da tecnologia, da internet, a circulação de notícias falsas tem ocorrido cada vez de forma mais veloz, pois embora o monopólio da informação ainda esteja nas mãos das grandes mídias, vemos, paralelo a isso, o proliferar de novos caminhos.

Com o avanço do acesso à internet, os novos fatos e notícias chegam muito rápido e dão voz a quem antes não tinha espaço. Portanto, não há mais a necessidade de esperar um jornal informar sobre algum fato ou acontecimento, basta acessar a internet. Um outro ponto importante a pontuarmos é que, hoje, qualquer pessoa pode gerar conteúdo e acabar sendo a pauta dos veículos de comunicação. A “crença” no anonimato faz pessoas propagarem (des)informações que conduzem os leitores à dúvida, ao “erro” e as próprias *Fake News* engendram dúvidas.

Ribeiro e Ortellato (2018) trazem contribuições em relação ao desenvolvimento de *Fake News*, que podem, por exemplo, incluir ao lado de notícias inverídicas, omissões, enganos, exageros e informações descontextualizadas.

Conforme Paganotti (2020), a mais ampla definição de *Fake News* abarca qualquer informação falsa, o que exclui a intencionalidade no enredo dela. Em suas pesquisas apoiado em Allcott e Gentzkow (2017), a definição de *Fake News* é ampliada e é verificado não apenas como inverdades, mas também como informações dispostas em um padrão que imitam o formato jornalístico e que foram intencionalmente produzidas para ludibriar. Existem sites criados especificamente para disseminar este tipo de notícia aparentando ser matéria jornalística. Essa definição exclui muito o que é considerado *Fake News* no senso comum como arquivos em áudio, memes, gifs dentre outras formas culturais em circu-



lação. Neste artigo trabalharemos a relação de *Fake News* com o discurso político.

É desse modo que “o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos [...]” (CAZARIN, 2001). O discurso é aberto, polissêmico, atravessado por outros discursos. O que se diz significa de uma forma ou de outra a partir do lugar de quem diz, da posição hierárquica que se ocupa numa formação social.

Assim, é relevante destacar que conforme Charadeau, (2015), a linguagem funciona como mediadora entre a instância cidadã e a seara política, assegurando a legitimidade da representação política. O discurso político é o sítio social do jogo de máscaras, disfarces que não se referem necessariamente a imagens enganosas, mas uma imagem, interpretação que constitui nossa relação com o outro. Toda palavra no discurso político deve ser concebida pelo que ela não significa, não devendo ser tomada literalmente, mas como produto de uma estratégia do enunciador. O sujeito sempre quer ter o outro do seu lado para que esse outro pense, aja conforme sua vontade, sob uma aparência de aprovação, na medida em que o embate de quem lhe apoia ou é seu opositor, já constitui um fundamento de legitimação, ou seja, ‘alguém me quer no poder’.

No discurso político, o representante em geral enuncia na primeira pessoa do plural, nós, posiciona-se como o porta-voz autorizado, a não pessoa discursiva como afirma Indursky (2013), que corresponde ao referente linguisticamente não especificado ao qual o eu se aproxima para constituir o nós. O pronome nós no



cenário político produz efeito de indeterminação e ambiguidade podendo referir-se ao papel institucional do político, como também a coletividade de interlocutores que vem a ele associar-se.

“[...] os discursos políticos, muito além de sua função de camuflagem e de autojustificação, constituem também um vestígio, uma rede de indícios para compreender concretamente como se chegou até aqui e, ao mesmo tempo, para reconstruir a memória histórica a partir deles [...]” (PÊCHEUX, 2009, p. 22).

No próximo momento, teceremos algumas considerações teóricas na Análise do Discurso de vertente pecheuxtiana.

Algumas concepções teórico-analíticas da Análise Materialista do Discurso

De imediato, é preciso pontuarmos, que o sujeito, a partir da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, não é empírico, uno, mas é compreendido a partir da concepção de sujeito clivado, considerando-se que Pêcheux ressignifica a noção de sujeito a partir de estudos althusserianos (1985) e releituras lacanianas (1998, 1999), tendo como referência Freud (1976). A partir de Althusser (1985), Pêcheux ([1969] 2014 2009), considera a ideologia como o momento em que o indivíduo é interpelado em sujeito e levado a ocupar uma ou outra posição na formação social. A partir de Althusser (1985) e Lacan (1998), Pêcheux ([1969] 2014, 2009) considera o sujeito não uno, não coincidente consigo mesmo, mas cindido pelo inconsciente.



O sujeito é trazido para o cerne da discussão em detrimento do homem. Não é qualquer sujeito, mas um sujeito específico para Análise do Discurso: o sujeito afetado pela ideologia, pelo inconsciente, descentrado (BRASIL, 2011).

Conforme Orlandi (1998, 2012a, 2013), o sujeito é um sítio de significação historicamente constituído, ou seja, uma posição. De acordo com Pêcheux (2009), a posição-sujeito caracteriza-se como um objeto imaginário que ocupa um espaço no processo discursivo. Essa posição não equivale à presença física e aos lugares empíricos numa estrutura social. Esses lugares são representações no discurso. O sujeito se constitui pela submissão à língua, pela interpelação ideológica, mas se acredita livre, fonte e origem do dizer. É atravessado pelo inconsciente, no entanto, acredita estar sempre consciente. Afetado por essas estruturas-funcionamentos como afirma Pêcheux (2009), o sujeito (re)produz o seu discurso. Pêcheux considera o discurso como efeitos de sentido entre os pontos A e B. Ao fazer uma releitura de Pêcheux ([1969] 2014), Orlandi (2007a, 2007b, 2008, 2012a, 2012b, 2012c, 2012, 2011, 2013, 2017), compreende o discurso como efeito de sentido entre locutores. Sendo Assim “[...] O sentido não tem origem. Não há origem do sentido nem no sujeito (onto) nem na história (filó). O que há são efeitos de sentido” (ORLANDI, 2008, p. 49). Nesse sentido

Compreender o que é efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos. É da relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis que se limitam reciprocamente) que se constituem os diferentes efeitos de sentidos entre



os locutores. Sem esquecer que os próprios locutores (posições do sujeito) não são anteriores à constituição desses efeitos, mas se produzem com eles. Importa ainda lembrar que o limite de uma formação discursiva é o que a distingue de outra[...] o que permite pensar[...] que a formação discursiva é heterogênea em relação a ela mesma, pois já evoca por si o “outro” sentido que ela não significa[...]” (ORLANDI 2007a, p. 21).

O efeito de sentido não está em nenhum lugar, mas se produz nas relações: dos sentidos, dos sujeitos, pois sujeitos e sentidos se constituem mutuamente, pela sua inscrição em várias formações discursivas (Orlandi, 2007a). O sujeito não é a origem do sentido e é sempre instado a significar. O sentido resulta de sua inscrição em uma formação discursiva, já que por exemplo, uma mesma palavra pode deslizar, deslocar de sentido a depender da formação discursiva com a qual o sujeito se identifica (ORLANDI 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2013).

Conforme Pêcheux (2009), a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva (FD) que o domina. A noção de formação discursiva é basilar neste trabalho. Pêcheux reelabora a noção de formação discursiva a partir de estudos de Foucault ([1969] 2014).

No que se refere a formação discursiva afirma Pêcheux (2009):

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, determinada pelo estado da luta de classes determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) [...] (PÊCHEUX, 2009, p. 147).



Neste plexo, segundo Pêcheux (2009); Pêcheux e Fuchs ([1975], 2014) as palavras, expressões, proposições recebem seu sentido a partir da formação discursiva em que são produzidas. A formação discursiva é lugar de constituição de sentidos e identificação dos sujeitos. É heterogênea, fluida, habitada por outras formações discursivas que advêm de outros lugares e está imbricada ao interdiscurso, que é uma concepção teórico-analítica importante neste artigo, pois é no interior do interdiscurso que estão dispersas diferentes formações discursivas numa relação de aliança, confronto. Conforme Pêcheux (2009), interdiscurso é um todo complexo com dominante das formações discursivas. É a exterioridade que determina a interioridade ou intradiscurso.

Como afirma Orlandi (2013), os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, mas efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições. Essas condições de produção referem-se ao contexto imediato de enunciação e ao contexto sócio-histórico e ideológico. Nas condições de produção estão as formações imaginárias, noção operatória relevante neste artigo. As formações imaginárias em seu funcionamento apresentam a relação de forças, a relação de sentidos e a antecipação conforme afirma Pêcheux ([1969] 2014). Na relação de forças, o que o sujeito diz ganha estatuto diferenciado conforme o lugar social que ele ocupa; as relações de sentido demonstram que um discurso é sempre atravessado por outros; na antecipação é a habilidade do orador experimentar o lugar do ouvinte a partir do próprio lugar. Esta antecipação é constitutiva de qualquer discurso. Nas formações imaginárias, há a representação do próprio lugar, do lugar do outro e do referente e os sentidos se constroem no embate com outros sentidos. Para significar, ter historicidade, ou seja,



produzir sentidos a língua se inscreve na história pela exterioridade constitutiva (o interdiscurso)

Adotamos neste artigo a noção de interdiscurso como diferente da noção de memória discursiva. Conforme Patriota e Turton (2004), a memória refere-se a recorrência de enunciados apartando e elegendo aquilo que, dentro de uma contingência histórica, pode emergir sendo atualizado no discurso ou rejeitado em um novo contexto discursivo. A memória permitirá numa infinita rede de formulações a rejeição, aparecimento ou transformação de enunciados que pertencem a formações discursivas situadas historicamente. Nesse direcionamento, entendemos que a memória discursiva corresponde a uma parte do interdiscurso. Prosseguindo com a noção teórica afirma Pêcheux (1999):

“[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível [...]” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Para Pêcheux (1999), a memória discursiva é o retorno do já-dito. Conforme Indursky (2011a, p.87-88), “a memória discursiva é regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma FD e, por essa razão, é esburacada, lacunar. Já o interdiscurso abarca a memória discursiva referente ao complexo de todas as FD”. O interdiscurso corresponde a uma memória totalizante. Conforme Pêcheux (2009), o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica e o faz tomar posições.



Pêcheux (2009), aborda as tomadas de posição como modalidades discursivas do funcionamento subjetivo. Na primeira modalidade, o sujeito identifica-se com a forma-sujeito da formação discursiva que o afeta. É caracterizado como o discurso do 'bom sujeito.' Posteriormente, ele observa que não existe identificação plena, pois a ideologia que interpela o sujeito é um ritual com falhas, enfraquecimentos, brechas. Mesmo na desidentificação não existe uma anulação das tomadas de posição anteriores a esta, mas uma transformação. O sujeito inscreve-se em outra formação discursiva, mas não de forma completa, pois carrega consigo resquícios de outras tomadas de posição e a incompletude, as falhas, derivas, furos são constitutivos dos sentidos e dos sujeitos.

Na segunda modalidade, o sujeito passa a questionar, contestar, distanciar-se da forma-sujeito e dos saberes que ela organiza no interior da formação discursiva, permanecendo nela, mas com ela se contraidentificando. É caracterizado por Pêcheux (2009), como o discurso do 'mau sujeito'. Na terceira modalidade, o sujeito desidentifica-se da formação discursiva que o domina e inscreve-se em outra formação discursiva. Existe uma transformação-deslocamento da forma-sujeito e não uma anulação.

Nesta terceira falha no ritual, há a instauração de uma nova posição-sujeito que traz para o interior da formação discursiva saberes que não apenas lhe eram alheios, mas também saberes interditados provocando um estranhamento nas fileiras dos sentidos da referida formação discursiva. (INDURSKY, 2011).

Agora, no próximo tópico analisaremos o *corpus* discursivo.



Um gesto teórico-analítico



Disponível em: <https://www.humorpolitico.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Bozonaro-na-ONU.jpg>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

Três fakes e fatos no discurso mobilizado pelo presidente Bolsonaro na ONU

Fake I

“Na economia, temos um dos melhores desempenhos entre os emergentes”

Fato I

Em 2020, no relatório “World Economic Outlook”, publicado pelo FMI em julho, a economia do Brasil encolheu 4,1% - pior do que a média mundial, de 3,2%, e do que a média das economias emergentes, de 2,1%. A economia brasileira foi menos impactada do que a da África do Sul (-7%), da Índia (-7,3%) e do México (-8,3%), mas Rússia (-3%), Nigéria (-1,8%) e China (crescimento de 2,3%) tiveram desempenhos muito melhores no ano passado. O desempenho durante este ano também decepciona, com uma queda de 0,1% no PIB no segundo trimestre deste ano. Isto colocou o país na 38ª posição em um ranking produzido pela Austin Rating com as 48 maiores economias do mundo - atrás de todas as economias emergentes.



Fake 2

“No último 7 de setembro, data de nossa Independência, milhões de brasileiros, de forma pacífica e patriótica, foram às ruas, na maior manifestação de nossa história”

Fato 2

Os atos de 7 de Setembro não foram os maiores já registrados no país. Apesar de não haver um balanço nacional, as imagens registradas no dia revelam uma manifestação muito menor que as registradas em 1984, no famoso comício do movimento Diretas Já, 1,5 milhão de pessoas se reuniram no Vale do Anhangabaú para pedir eleições para presidente no Brasil. Levando em conta os dados públicos disponíveis, o maior ato político já registrado no Brasil ocorreu em março de 2016, quando manifestantes foram às ruas em mais de 300 cidades para pedir o impeachment da presidente Dilma Rousseff. Houve, segundo a polícia, 3,6 milhões de pessoas no protesto. Para os organizadores, foram 6,8 milhões. Também não é possível afirmar que “milhões” participaram dos protestos no 7 de Setembro. Levantamento feito pelo G1 mostra que apenas sete estados têm estimativas de público. E o total não ultrapassa os 400 mil manifestantes.

Fake 3

“Os recursos humanos e financeiros, destinados ao fortalecimento dos órgãos ambientais, foram dobrados, com vistas a zerar o desmatamento ilegal. E os resultados desta importante ação já começaram a aparecer”



Fato 3

O orçamento destinado ao Ministério do Meio Ambiente em 2021 foi menor que o autorizado e executado em 2020 - que por sua vez já havia sido menor que o de 2019. Já o projeto de lei orçamentária para o próximo ano enviado ao Congresso Nacional prevê um valor nominal 77% maior do que o estabelecido no orçamento deste ano, mas o projeto ainda não foi votado pelo Legislativo. Segundo o portal Siga Brasil, a dotação orçamentária para o Ministério do Meio Ambiente em 2021 foi de R\$ 1,854 bilhão, 36% menor do que os R\$ 2,917 bilhões previstos em 2020 e praticamente metade dos R\$ 3,805 bilhões do orçamento de 2019. Os valores estão corrigidos pela inflação para o período. Para 2022, a proposta enviada pelo governo ao Congresso prevê um orçamento de R\$ 3,128 bilhões para a pasta. Se comparado ao valor corrigido para 2021, o orçamento do MMA no ano que vem pretendido pelo governo não chega ao dobro.

Dados apresentados pelo site *G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2021/09/21/veja-o-que-e-fato-ou-fake-no-discurso-de-bolsonaro-na-76a-assembly-geral-da-onu.ghtml>. Acesso em: 27 de setembro de 2021

É importante ressaltar que iniciaremos o nosso gesto teórico-analítico pelo nosso olhar analista que se estabelece sobre a charge, tomada como materialidade discursiva, pois possui uma forma material, uma forma que traz em si a historicidade constitutiva de todo dizer ao promover o encontro de uma atualidade (o discurso mobilizado pelo presidente Bolsonaro na ONU) e uma rede de memórias (já-ditos que circulam na memória do dizer sobre o desmatamento da Amazônia, sobre o governo de extrema direita ao qual o presidente Bolsonaro se filia e sobre a proliferação de *Fake News* mobilizada pelo presidente Jair Bolsonaro).

Em seguida, numa relação interdiscursiva acionada por meio da charge observada, analisaremos pontos do discurso mobilizado pelo presidente Jair Bolsonaro, na ONU, por meio do recorte de três enunciados que contêm *Fake News* e foram publicados no



site do *G1*, para que possamos mostrar como funciona o discurso no qual esse presidente se filia, a partir de sua identificação à formação discursiva de político de extrema-direita, que marca a sua posição como presidente do Brasil promotor de *Fake News*.

O título da charge, “Bozonaro na ONU”, já favorece a proliferação de sentidos ao apontar para a polissemia. O apelido de “Bozo”, atribuído ao presidente Bolsonaro já mostra como as formações discursivas e imaginárias acerca desse chefe da Nação brasileira funcionam inscritas numa rede de memórias. A memória discursiva faz circular que o batismo de “Bozo” vem desde a campanha eleitoral, quando militantes adversários não queriam escrever nas redes sociais o sobrenome Bolsonaro, sob a alegação de que o estariam promovendo. A alcunha também surgiu pelo fato de o candidato não demonstrar postura ética durante o processo eleitoral, aproximando-o de situações vexatórias, consideradas pelos seus oponentes como “palhaçadas”. E foi assim que o então candidato passou a ser chamado pelo nome do palhaço que foi campeão de audiência no SBT, de 1980 a 1982. E desse modo que a memória discursiva se mostra regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma formação discursiva e, por essa razão, é esburacada, lacunar.

É desse modo que a charge (d)enuncia o que, de fato, acontece na Amazônia, inscrevendo-se num interdiscurso, que abriga diferentes formações discursivas (FD). Isto é, (*FD de presidente do Brasil, FD de cidadão de extrema-direita, FD de político, FD de mentiroso*). E é nesse ponto que podemos analisar também que a charge promove o encontro entre uma memória atual e uma rede de memória que retoma o personagem da literatura infantil, criada por Collodi, o Pinóquio. Pinóquio é um boneco de madei-



ra que pensa, age, fala como criança e toda vez que mente, seu nariz cresce. Na charge, no nariz de Bolsonaro-Pinóquio crescem ramos de árvores que (d)enunciam a destruição da floresta amazônica., havendo, desse modo, uma reatualização de já-ditos.

Conforme site da *Folha* em manchete intitulada: *Queimadas na Amazônia impactam 90% das espécies de animais e plantas na floresta*, foi realizada uma pesquisa publicada na revista científica *Nature* que constatou uma diminuição da fiscalização e aumento de desmatamento, comprometendo a fauna e a flora².

Frente à miríade de acontecimentos funestos na Amazônia e em outros Estados, a característica circunscrita ao nariz passa a ser reatualizada, sendo responsável pelo deslocamento de sentido nos dizeres da charge. Ou seja, não é mais um menino feito de madeira que mente aleatoriamente, mas sim, um chefe de Estado, que ao depor na ONU, ao invés de mostrar os verdadeiros entraves do seu país e as estratégias de solução do seu governo para resolvê-las, demonstra preferir se posicionar de modo a enganar a comunidade internacional por meio da proliferação de notícias falsas.

Com efeitos de sentido de ironia, a charge é marcada pela relação estabelecida com o personagem Pinóquio (d)enunciado o que está ocorrendo e produzindo efeitos de sentido no país, ou seja, pela mobilização da memória discursiva e das formações imaginárias, algo não vem funcionando bem em relação à implementação e fiscalização de políticas públicas que salvaguardem o meio

2. Conforme site da Folha: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/09/queimadas-na-amazonia-impactam-90-das-especies-de-animais-e-plantas-da-floresta.shtml#:~:text=Os%20impactos%20de%20queimadas%20na,p%C3%ADfica%20Nature.&text=Ao%20to%2C%20foram%20mapeadas%2014.593%20esp%C3%A9cies>



ambiente. A charge permite apontar Bolsonaro como ludibriador e não preocupado com o reflorestamento.

Nas formações imaginárias acerca do chefe da nação há um deslocamento, já que estando na posição-sujeito de líder político e inscrito na *FD de presidente do Brasil* deveria prescrutar o porquê de tanto fogo e desmatamento, apresentando políticas públicas que equacionassem o problema. Tendo a exterioridade constitutiva inscrita na historicidade como possibilidade de um gesto de leitura, circula os efeitos de sentido de negligente, despreocupado com os biomas do país e de mentiroso, acerca de ações (não) realizadas em relação ao desmatamento e reflorestamento.

E é desse modo que o sujeito presidente do Brasil se posiciona perante a ONU, ao produzir *Fake News*, ocupando uma posição de descrédito em relação à grande parte da população do Brasil e do mundo. Essa posição é trazida nessa charge, ao apresentar o enunciado atribuído ao presidente Bolsonaro: “estamos trabalhando para o reflorestamento na Amazônia”. Parafrazeando Cazarin (2001), esse discurso produz o efeito de sentido de negação que circula na *FD* antagônica, buscando desqualificá-la.

Nesse ponto, o sujeito na charge redireciona seu discurso no sentido do que pode e deve ser dito em sua *FD*, num funcionamento em que a afirmação, recalca no interdiscurso, o discurso da *FD* divergente (despreocupada com o desmatamento), discurso esse que não pode e não deve ser dito, pois de acordo com Pêcheux (2014), é a identificação do sujeito a uma dada formação discursiva, que determina o que pode e o que deve ser dito por ele. Desse modo, a charge aponta, de forma irônica, que inscrito na formação discursiva de chefe da nação, o presidente Bolsonaro faz circular nas formações imaginárias da população, que uma



das grandes preocupações de um presidente deve(ria) ser a questão ambiental. Ou seja, a posição-sujeito de presidente do Brasil exige que ele faça algo, de fato, para melhorar as florestas do seu país, como não é o que realmente acontece, face aos noticiários que já apresentamos aqui, o presidente prefere se posicionar buscando a completude na mobilização do discurso apresentado por ele, recorrendo às notícias falsas.

Na charge, há o uso do pronome *nós* que de acordo com Indurky (2013), é um referente não especificado ao qual o eu se associa. No discurso apresentado na charge, o *nós* produz o efeito de sentido do governo estar trabalhando junto com os brasileiros. O discurso verbal e o não verbal acionam a memória discursiva acerca do desdém em relação às denúncias dos atos ilegais praticados na Amazônia. Nesse ponto, a imagem do presidente corporificado como Pinóquio produz o efeito de evidência de falácia e naturaliza os sentidos que na política há um funcionamento do discurso politicamente correto e/ou mentiroso. E é deste modo, que o sujeito presidente contraidentifica-se à formação discursiva de chefe de Estado e chefe de governo na medida que não deve disseminar *Fake News* sobre o que de realmente ocorre em seu país, devendo salvaguardar a preservação do meio ambiente através de implementação de políticas públicas e de fiscalização de seu cumprimento

Assim, ao observamos que na primeira *Fake News*, o sujeito presidente afirma que no Brasil “temos um dos melhores desempenhos” na economia, o termo linguístico “melhores”, de fato desloca-se para piores, pois recalca no interdiscurso o índice de desemprego, inflação, pobreza acentuados com a incursão pandêmica no Brasil. Na posição-sujeito presidente, Bolsonaro



busca em seu discurso apagar o efeito de descrédito que circula mundialmente sobre sua governabilidade, silenciando sentidos e saberes sobre a baixa popularidade, as denúncias de corrupção e a CPI da Covid que desgastam a cada dia mais a sua imagem no Brasil e na comunidade internacional, apontado o seu mandato como um desgoverno, sem credibilidade. E é dessa forma que a charge faz referência ao discurso promovido pelo sujeito presidente Bolsonaro, por meio da retomada dos dizeres, sendo possível diferenças no discurso a partir de um desnivelamento originado entre o dizer que se “apaga” e o dizer que sugere e sustenta novos atos de discursivização, tendo em vista que o nariz de Pinóquio é inserido em um novo acontecimento discursivo, como agora pertencente ao presidente do Brasil, que vive em 2021 e enuncia aos países na ONU.

É nesse sentido que entendemos o discurso como uma dispersão de textos e compreendemos o texto como uma dispersão de sujeitos. É nesse modo de significar que observamos que a charge aqui analisada, é composta por elementos distintos, que marcam as diferenças criadas pelo sujeito-autor Carlo Colloidi (criador de Pinóquio) e pelos sujeitos-autores Bira e Sérgio Oliver (os desenhistas da charge), pois eles possuem diferentes formações discursivas e ideológicas e representam épocas históricas e conjunturas sociais bem distintas; contudo, as formações discursivas que atravessam as imagens, na charge, favorecem o processo de produção de sentidos que o sujeito-leitor, ao se deparar com as pistas textuais que o autor expõe no texto, é levado a realizar, a recuperar já-ditos que circulam no interdiscurso acerca do presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro.



Na segunda *Fake News*, o termo linguístico *milhões* desloca para *milhares*, pois o discurso promovido pelo sujeito, com efeitos de sentido de hipérbole, confere à manifestação de 7 de Setembro uma dimensão muito maior do acontecimento. Pelo funcionamento do interdiscurso, é possível retomarmos a grande manifestação em prol das diretas já e pelo impeachment de Dilma Rousseff os quais marcaram a história e se inscrevem na historicidade, *que (d) enuncia que o discurso mobilizado pelo presidente Jair Bolsonaro, na ONU, marca a presença de Fake News.*

Na terceira *Fake*, que analisamos como recorte do discurso mobilizado pelo presidente, ao dizer que a fiscalização em seu governo aumentou em relação à fiscalização dos órgãos ambientais com o objetivo de zerar o desmatamento, a afirmação funciona como uma negação do aumento do índice de queimadas comprometendo a fauna e a flora.

Mas, então, precisamos refletir, como Bolsonaro funciona em sua posição-sujeito de presidente do Brasil, pelo viés da AD? Ele funciona interpelado pela(s) ideologia(s), ele inscreve-se em uma formação discursiva de extrema direita negacionista, tocado pela equivocidade, apresenta em seu discurso mobilizado, falhas, faltas, divagações. Desse modo, ele se posiciona constituído pelo esquecimento número 2, o qual Pêcheux (2009) atribui a ilusão referencial de o que foi formulado só pode ser feito de uma única forma e a impossibilidade de produção de sentido fora de uma dada formação discursiva, o que favorece a emergência de *Fake News* em relação ao Brasil. A forma como a memória é acionada nos remete às condições de produção do discurso, que segundo Orlandi (2013), compreendem os sujeitos e a situação. Nas condições de produção do discurso na ONU, na posição-sujeito presi-



dente e nas formações imaginárias do sujeito presidente deveria emergir em seus dizeres aspectos positivos do país que governa.

Nas três *Fake News*, o linguístico intervém como pressuposto apontando para a exterioridade constitutiva inscrita na historicidade e traz no imaginário da posição-sujeito presidente uma demarcação de um Brasil paralelo em relação ao país em que vivem os brasileiros. Neste Brasil paralelo e imaginário, a economia está equilibrada, funcionando de modo estável e a posição-sujeito presidente Bolsonaro tem o pleno apoio dos brasileiros, bem como o governo visto de modo pelos apoiadores do presidente, demonstrando uma grande preocupação com o meio ambiente.

No próximo tópico, traremos os resultados das nossas análises aqui propostas, ao respondermos as questões iniciais de pesquisa, que nos levaram a escrevermos este trabalho.

Efeito de fim

Em virtude do que já foi mencionado neste trabalho, por meio das análises realizadas acerca do discurso mobilizado pelo sujeito presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, mostramos que há um embate, tensão entre o que pode e deve ser dito na formação discursiva de chefe de uma nação e o que é dito na formação discursiva de um sujeito de extrema-direita cujo o epicentro de seus dizeres habita um discurso falacioso, tendencialmente autoritário.

Dado o exposto, em nosso gesto de leitura e de interpretação da materialidade chargística em referência ao discurso do presidente Bolsonaro, na ONU, aqui, analisado a partir do recorte de três enunciados falsos, dito pelo presidente e acessado a partir do site *G1*, focamos nosso trabalho em respondermos às seguintes ques-



tões propostas: *Que efeitos de sentido são produzidos pelos enunciados mobilizados pelo presidente Jair Bolsonaro, na ONU? Como as formações discursivas e imaginárias se apresentam nestes enunciados? De que modo, a memória discursiva e o interdiscurso estão presentificados nos dizeres do presidente?*

Assim, pudemos analisar que os enunciados expostos pelo presidente Bolsonaro, através do seu discurso mobilizado, fizeram circular no Brasil e no exterior, efeitos de sentido de mentira, descrédito, ludibriação, ironia, revolta, indignação, falta de compromisso com o Brasil, dentre outros.

Tendo em vista os aspectos observados, analisamos que as formações discursivas e imaginárias acerca do presidente Bolsonaro se mostraram funcionando de modo a apresentar o presidente Bolsonaro num processo de repetibilidade de construção discursiva de narrativas falsas. E dessa repetibilidade na posição-sujeito presidente, Bolsonaro, interpelado pela ideologia negacionista, buscou saturar os sentidos, produzindo um efeito de realidade/verdade paralela. Nas formações discursivas e imaginárias, o sujeito presidente se posiciona de modo a promover a antecipação do que seus ouvintes esperam que ele diga como o líder da nação brasileira.

A charge e os três recortes das *Fake News* acionam a memória discursiva (o que foi dito e (re)atualizado sobre Bolsonaro) e o interdiscurso o interdiscurso (que abarca a memória discursiva referente ao complexo de todas as formações discursivas). Nesse ponto, o interdiscurso corresponde a uma memória totalizante acerca dos sentidos cristalizados socialmente do que deve dizer e fazer o presidente de um país. Na posição-sujeito presidente, o regime de repetibilidade no *corpus* analisado busca produzir um



efeito de consenso sobre implementação e fiscalização de políticas públicas exitosas que beneficiam a economia, o meio ambiente, o povo. No entanto, a charge (d)enuncia o discurso falacioso acionando o interdiscurso de assemelhamento do sujeito presidente com o Pinóquio, personagem da literatura infantil conhecido por sempre o nariz crescer ao mentir. Inscrito no já-dito, a materialidade verbal e não verbal dos recortes analisados, reverberaram em outras práticas e representações sociais, deslocando-se num denunciamento irônico que compromete a seriedade no discurso, a partir da posição ocupado por Bolsonaro.

Como diz Orlandi, (2007a, 2007b, 2008, 2012a, 2012b, 2012c, 2012, 2011, 2013, 2017) quando os sentidos não podem ser produzidos num determinado espaço discursivo, eles aparecem em outro lugar, derivam para outro objeto simbólico e foi isto que observamos na charge. A charge emerge como resistência, ato político que junto às *Fake News* dividem os espaços de interpretação sobre o que é fato e o que é fake.

A atividade tensional que se mostrou na tessitura discursiva produziu efeitos de sentido negativos, pois, ao afirmar na posição-sujeito presidente que tudo no Brasil vai bem, ocorre a negação do que mundialmente se tem conhecimento. Ou seja, que a economia no Brasil está muito abalada, a credibilidade do governo fragilizada, e que no Brasil o índice de desmatamento e queimadas está em crescente expansão.

O Presidente Bolsonaro se projetou a partir de suas formações imaginárias com o discurso ‘otimista’ na ONU, visando produzir efeitos de confiança, seriedade, credibilidade, preocupação com questões preponderantes em num governo. Desse modo, O presidente busca a saturação, o efeito de completude. Nessa com-



preensão, como sujeito interpelado pela ideologia de extrema direita, o líder político se mostrou atravessado pelo “esquecimento nº 2”, no qual o sujeito tem a ilusão que o enunciado, por exemplo, só pode ser dito de uma única forma. Ele acredita que todo ouvinte compreenderá seu discurso da maneira que ele espera, contudo, nem o sujeito presidente, nem os ouvintes podem ter controle total sobre os efeitos de sentido que ocorreram em seu intradiscurso na ONU, precisamente porque sentidos indesejáveis foram mobilizados.

O interdiscurso se mostrou funcionando como defende Pêcheux ([1969], 2014, 1999)., pois todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já sedimentados socialmente. Pelo acionamento da memória discursiva, de modo regionalizado, foi possível observar o ressoar de ecos específicos acerca da posição-sujeito do presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro.

Referências

ALCOTT, H.; GENTZKOW, M. *Social media and fake News in the 2016 election*. Journal of economic. Perspectives, Nashville, v.31, n.2, p.211-236, abr-jun, 2017. Disponível em: <https://web.stanford.edu/~gentzkow/research/fakenews.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes; Lisboa, 1985.

ALVES, Marco Antônio Souza; MACIEL, Emanuella Ribeiro Malfeld. *Internet e Sociedade: O fenômeno da Fake News: definição, combate e contexto*, n.1, v.1, 2020. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2020/02/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto.pdf>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2022.



CAMARGO, C. M. dos S. *Memória discursiva e Análise do Discurso na perspectiva pecheuxtiana e sua relação com a memória social*. Saber Humano. Revista científica da Faculdade Antônio Meneghetti, v.9. n.4, 2019, p.167-181. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/341/405>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

CAZARIN, A. E. *Interlocução discursiva: a afirmação funcionando como negação*. In:ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Suzana B. A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas: Educat, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Leitura_e_a_Escrita.pdf. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Tradução de Fabiana Komisu e Dilson Ferreira da Cruz. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. *As 100 melhores histórias da mitologia*. Deuses, heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana. FNDE, 2006.

FERREIRA, E. S. *O discurso da mídia e seus jogos: questões sobre o silenciamento e a representação do outro*. Mestrado em linguística (Dissertação). Recife:UFPE,2015. https://www.pgletras.com.br/_documentos/acervo/dissertacoes/2015/linguistica/Erasmus_da_Silva_Ferreira.pdf. Acesso em 23 de setembro de 2021.

FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GADET, F; HAK, T. (orgs) (2014). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp,2014.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. 2ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. Memória e história na/da análise do discurso. In: INDURSKY, F. *A memória na cena do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 67-89.



INDURSKY, F. *Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva*. In: BARONAS, R. L. *Análise do discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2ed. Revisada e ampliada. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011, p.77-90.

LACAN, Jacques. *Os escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de Angelina Harari. Rio de Janeiro: Jorge Zahar [1966], 1998

LACAN, Jacques. *As formações do inconsciente*. Livro 5. Tradução Vera Ribeiro. Versão final Marcus André Vieira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1957-1958], 1999.

ORLANDI, E. P. *Discurso e argumentação: um observatório do político*. Disponível em: file:///C:/Users/PMRecife/Downloads/6915-Texto%20do%20Artigo-20890-1-10-20080923%20(1).PDF. Acesso em 30 out. de 2020. p. 1-9.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. 6ed. Campinas, SP: Editorada Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista: Discurso do confronto velho e novo mundo*. 2ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, E.P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2012a.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

ORLANDI, E.P. *Discurso em análise: Sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012c.

ORLANDI, E. P. *A questão do assujeitamento: um caso de determinação histórica*. Disponível em: <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>. Acesso em: 02 agosto de 2021.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 11ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.



ORLANDI, E.P. *Discurso e texto*: Formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012d.

ORLANDI, E.P. *Eu, Tu, Ele*: Discurso e real da história. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PATRIOTA, K. R. M.; TURTON, A.N. Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV. *Ciências & Cognição*, v1, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212004000100003. Acesso em: 24 de fevereiro de 2022.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F; HAK, T. (orgs) (2014). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. O estranho espelho da Análise do Discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. *O discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EduFscar, 2009.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: Estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni p. Orlandi. 5ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pucinelli Orlandi et al. 4ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F; HAK, T. (orgs) (2014). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Tradução introdução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

RIBEIRO, M. M.; ORTELLATO, P. *O que são e como lidar com as notícias falsas*. SUR: Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v.15, n.27, p.71-83, 2018.



SILVA, Dalexon Sérgio da. *LGBT (Q de Queiroz): deslizamentos de sentido em efeitos metafóricos no discurso do deputado Eduardo Bolsonaro no Twitter*. *Diálogo das Letras, pau dos ferros*, v.9, p.1-16, 2020 Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2491>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

Sites consultados

Fake News e negacionismo em tempos de pandemia: Entrevista com Ivan Paganotti. (por Marco Serelle com colaboração de Carolina Casse-se) <https://blogfca.pucminas.br/ccm/fake-news-e-negacionismo-em-tempos-de-pandemia-entrevista-com-ivan-paganotti/>. Acesso em 25 de setembro de 2021

PINÓQUIO. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/artigo/Pin%C3%B3quio/483465>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

Queimadas na Amazônia impactam 90% das espécies de animais e plantas na floresta. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/09/queimadas-na-amazonia-impactam-90-das-especies-de-animais-e-plantas-da-floresta.shtml>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

Revista Linguagem. Estudos e Pesquisas. BRASIL, Luciana Leão. *Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva*, Goiás v.15, n.1, 2011p171-182 Disponível em: [file:///C:/Users/Carminha/Downloads/32465-Texto%20do%20artigo-136767-1-10-20141023%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Carminha/Downloads/32465-Texto%20do%20artigo-136767-1-10-20141023%20(2).pdf). acesso em: 21 de fevereiro de 2022.

Recebido em: 29/01/2022

Aceito em: 01/03/2022



Linguística aplicada, letramentos e formação docente: desafios e perspectivas no contexto contemporâneo para o ensino de Língua Portuguesa

Applied linguistics, literacies and teacher training:
challenges and perspectives in the contemporary context
for teaching Portuguese

 Gilmarques Lopes Gomes

Resumo: Qual a essência da Linguística Aplicada? Qual a sua contribuição para o ensino de Língua Portuguesa e para a formação docente? Qual sua relação com os letramentos? Partindo destas questões objetivamos investigar as contribuições da Linguística Aplicada para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na perspectiva dos letramentos e para a formação continuada. Para tal propósito, nos amparamos nos pressupostos teóricos de Moita Lopes (2006, 2013), Cavalcanti (2016), Bohn (2016), Rojo (2019), Soares (2006), Kleiman (2019), Freire (1997) e Kalantzis (2020). Nossa pesquisa tem abordagem qualitativa e bibliográfica, apoiada em Marconi e Lakatos (2017) e Gil (2019). Os resultados apontam que a escola necessita promover uma educação transformadora com situações de aprendizagem significativas e plurais.

Palavras-chave: Ensino. LA. Contemporaneidade.

Gilmarques Lopes Gomes. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino na Universidade Federal da Paraíba. gilopesq@gmail.com.



Summary: What is the essence of Applied Linguistics? What is your contribution to Portuguese language teaching and teacher training? What is your relationship with literacies? Based on these questions, we aim to investigate the contributions of Applied Linguistics to the teaching and learning of the Portuguese language from the perspective of literacies and continuing education. For this purpose, we rely on the theoretical assumptions of Moita Lopes (2006, 2013), Cavalcanti (2016), Bohn (2016), Rojo (2019), Soares (2006), Kleiman (2019), Freire (1997) and Kalantzis (2020). Our research has a qualitative and bibliographic approach, supported by Marconi and Lakatos (2017) and Gil (2019). The results indicate that the school needs to promote a transforming education with meaningful and plural learning situations.

Keywords: Teaching. LA. Contemporaneity.

Introdução

Na década de 1940, no cerne de seu surgimento, a Linguística Aplicada (LA) demonstrara interesse pela compreensão e busca para soluções referentes aos problemas de usos sociais da língua. O que se modificou de lá até o momento presente, foram as perspectivas, pois o que surgiu como “ferramenta de guerra”, agora se debruça sobre modos de ensino, de fazer pesquisa, de concepção da linguagem, assim como seu ensino e aprendizagem.

No Brasil, segundo Kleiman (2019), a expansão da linguística aplicada combina três aspectos: a interdisciplinarização, a transdisciplinarização e a disciplinarização. Este construto deve-se ao grau de importância que ela adquiriu com o passar dos tempos,



pois, se dantes, seu objeto de pesquisa e análise abarcava a Linguística e a Educação, ao passar pela sua afirmação enquanto teoria, agora, ela considera questões referentes ao discurso, identidades, etnia, sexualidade, gênero, migrações, empoderamento e letramentos, ou seja, vai caracterizar-se pela expansão dos dados que estuda.

Mas afinal, qual a essência da LA? Qual a sua contribuição para o ensino de língua portuguesa e para a formação docente? Qual sua relação com os letramentos? Partindo destas questões, temos como objetivo central, investigar quais são as contribuições da linguística aplicada para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva dos letramentos e para a formação docente. É importante deixarmos claro que, de acordo com Monteiro (1999), a LA não se configura apenas como teoria ou método a ser aplicado na resolução de problemas com a língua, sua contribuição está direcionada para a solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem.

Para auxiliar nas discussões acerca da LA, nos amparamos em Moita Lopes (2006, 2013), Cavalcanti (2016), Bohn (2016), entre outros teóricos. Os postulados acerca dos letramentos são apresentados por Rojo (2019), Soares (2006), Kleiman (2019) e Kalantzis (2020). Esse estudo apresenta cinco tópicos, a contar com esta introdução. No segundo, abordamos a relação da LA e o ensino de língua materna. No terceiro trazemos uma discussão acerca da relação entre a LA e os letramentos, no quarto, discutimos a formação docente na perspectiva da LA e, no último, trazemos nossas considerações finais encerrando as discussões.

Nossa pesquisa parte de uma abordagem qualitativa e bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2017), a abordagem qualita-



tiva tem como objetivo a análise e a interpretação mais profundas, nesse sentido, descrevem a complexidade do comportamento humano e ainda fornecem dados detalhados sobre as investigações, atitudes e tendências. Segundo Gil (2019), o principal ganho, a partir da abordagem bibliográfica, está na cobertura ampla do fenômeno investigado.

Ensino de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada: um entrelaçamento viável e necessário

Para vincularmos linguística aplicada ao ensino, reafirmamos que ela não se configura como aplicação de quaisquer teorias linguísticas ou o aprimoramento técnico metodológico que visa ao ensino e a aprendizagem de língua materna ou estrangeira. Seu objetivo é proporcionar, segundo Oliveira (2012), o estudo prático de usos da linguagem em situações específicas. Nesse sentido, Marcuschi (2008) explica que a LA direciona sua intervenção, partindo da concepção de língua como fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia de acordo com o tempo e com os falantes.

Assim, considerando a escola como um desses espaços de múltiplos dizeres, em que os sujeitos sociais se revelam através da língua em suas mais diversas formas, constituindo também como território da LA. Entendemos que é nesse espaço, que ela subsidia professores e alunos na direção de um ensino-aprendizagem mais colaborativo e significativo. Contudo, esse processo comunicativo estabelecido, é falho, pois não é raro presenciar comentários de professores afirmando que há desinteresse dos alunos em entender sua língua materna.



Entretanto, o que leva esse aluno a não ter interesse em estudar sua própria língua? Quais são as bases que estabelecem esse comportamento, ou seja, em que consiste esse desinteresse? Não à toa, os documentos oficiais que regem o sistema educacional brasileiro, orientam o ensino de língua, tendo a linguística aplicada como viés, há décadas. Mesmo assim, esses questionamentos se perpetuam e continuam a causar preocupação entre todos os envolvidos do contexto educacional.

É justamente para responder a essas perguntas que recorremos mais uma vez a LA, pois, de acordo com Kleiman (2019), o ensino de línguas está diretamente relacionado com a LA. Nesse sentido o papel desempenhado por ela é analisar, refletir e compreender esses problemas de ordem social, intermediados pela comunicação e suas respectivas resoluções. Visa-se nessa verdade a redefinição para um novo conjunto de problemas, pois assim como o mundo muda, as relações sociais mudam, as questões interrelacionais mediadas pela linguagem se transformam e nesse construto a LA adquire autonomia e vai sendo justificada.

Contudo, para além desta perspectiva, segundo Bohn (2016), está o papel do professor, que ainda consiste em apontar as deficiências do aluno, os erros de conteúdo, a inadequação comportamental, além de impor um poder atestado por uma coletividade dominante. Assim se perpetua a ineficiência da escola, a falta de interesse do aprendiz, sendo esse, apontado como único culpado, permanecendo o diálogo assimétrico entre escola-professor-aluno, respectivamente.

Nessa mesma direção, Kleiman (2019) declara que é necessário o professor rever sua *práxis* para além da escola e, uma dessas formas seria buscar novas formas de atuação em sala de aula e que, ao



cogitar essas mudanças, ele oportunizará ao aluno, o uso de uma leitura e uma escrita que cumpram seus objetivos sociais. Portanto, um ensino pautado apenas na fragmentação linguística, não vai instrumentalizar o aluno para fazer uso da língua eficazmente, tampouco vai mostrar interesse em aprendê-la. Segundo a autora, ninguém gosta de fazer o que não tem sentido ou propósito.

Para Cavalcanti (2016), o enfoque social dado ao ensino da língua, no fazer pedagógico, desenvolve as competências necessárias para que o aluno se reconheça enquanto sujeito agente do processo educativo, deixando a condição de assujeitado, sendo corresponsável pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos estudados. Desse modo, estaria de acordo com o dizer de Freire (1997), ao se tratar de formar integralmente os alunos, o educador deve promover novas experiências que desnudem o mundo e, que seu ensinar, considere os problemas e as necessidades de cada um, para que, no fim, eles sintam-se realizados.

É assim que a LA, nas palavras de Kleiman (2019), aponta seu foco na direção da produção de novos saberes num processo transformacional que vai do global para o local. Com isso, cabe ao professor e as demais instâncias escolares, estabelecer parâmetros metodológicos para que o aluno tenha acesso, vivencie estas materialidades linguísticas e entenda que elas fazem parte de contexto de uso, questionando o porquê de estar lendo determinado texto. Desse modo, a LA adentra a sala de aula e vai, nas palavras de Miller (2013), redefinindo o ensino-aprendizagem a partir das necessidades sociais, já que tudo está relacionado às práticas textuais situadas na escola, na família, na rua e na comunidade, ou seja, saber interagir através da linguagem.



Letramento e Linguística Aplicada: desatando os nós

Para continuar a conversa sobre os problemas de comunicação associados ao uso da língua no cotidiano escolar, é necessário que pensemos na associação indissolúvel entre linguagem e sociedade. Também, se faz necessário entender que essas práticas leitoras e suas experiências não dizem respeito apenas a uma leitura e uma escrita baseadas no código linguístico, alfabético, ortográfico, mas em seu uso enquanto linguagem como intervenção social. Nesse sentido, o que significa ler? Segundo Paulo Freire (1997), não é apenas decodificar, é compreender o mundo que se vive, é fazer uso dos letramentos à nossa volta.

De acordo com Moita Lopes (2013), os letramentos são espaços constitutivos que nos realoca e nos transforma. Nascemos, vivemos, imergimos no mundo letrado, e antes de entrarmos na escola, aprendemos a lidar com as várias situações através da linguagem, para posteriormente, sermos alfabetizados. Por isso, nas palavras de Soares (2006), a escola não se configura como a única agência de letramentos. Nossa perspectiva, Soares (2006) enfatiza que letrado não é apenas àquele que sabe ler e escrever, mas sim aquele que faz uso destes saberes de forma social e interventiva. Posto dessa forma, de acordo com Rojo (2019), os letramentos são múltiplos podendo ser entendidos sob a ótica da multiculturalidade.

Com base nos diversos contextos de agenciamentos dos letramentos e a partir da vivência com todos os grupos sociais é que construímos nosso repertório linguístico. É justamente, a partir desse conjunto de práticas sociais, ligadas à leitura e à escrita que



os indivíduos se envolvem socialmente, daí a percepção de língua como atividade social e dialógica. Pois, à medida que vamos nos envolvendo nas diferentes situações intermediadas e permeadas pela leitura e a escrita, ampliamos nossas práticas de letramento. Ideia, que segundo Miller (2013), coaduna com a LA, pois, na contemporaneidade, questões de transformação sociais, éticas e identitárias perpassam por seu crivo.

Nesse viés, assim como Santos (2014), entendemos que os estudos dos letramentos, associados à LA, devem ser vistos em seu contexto plural, pois abraçam muitas possibilidades de intervenção dentro de contextos escolares, por abordarem relações de cunho social, histórico, cultural e pessoal. Nesse âmbito, o entrelaçamento entre a LA e os letramentos configuram novas significações atribuídas ao ler e ao escrever dentro de uma perspectiva interativa de língua, através da interface entre saberes. É o que afirma Moita Lopes (2013, p. 111), “os novos caminhos na construção do saber, possuem características participativas e inclusivas” e, se inserem no campo da LA, assim como dos letramentos.

Relacionar os letramentos à LA, é entender que o processo de interação humana perpassa pela linguagem e suas diferentes materialidades e funções, pois de acordo com Moita Lopes (2013, p. 237), “os letramentos são lugares de construção de quem somos no mundo social”, portanto, refletem a epistemologia da LA. Nessa perspectiva, pensar as práticas de letramentos e suas significações construídas por e através da leitura e da escrita, assim como suas vivências nos usos práticos que fazemos da língua, é também pensar na abordagem da LA voltada para o chão da escola.

Rojo (2019) parte da perspectiva de um letramento intermediado pelo uso da leitura e da escrita, pensando apenas em textos



escritos, verbais, textos não verbais. Contudo, ainda de acordo com as palavras da autora, por existir muitas vertentes do letrar, atualmente, falamos em letramentos digitais, multiletramentos e letramentos multissemióticos. Nesse sentido, são vertentes que se modificam e agregam-se ao escopo da LA, por se constituírem como novas questões de pesquisa, pois, manter todo o processo escolar baseado no que já existe, é no mínimo, equivocado (MOITA LOPES, 2006). Nesse viés, a LA possibilita novos fazeres pedagógicos, ressignificando práticas antigas e possibilitando novos sentidos ao ensino-aprendizagem da língua.

É preciso deixar claro que o processo e aquisição dos letramentos associados à LA, parte da compreensão de que a língua é histórica e socialmente situada, ela é viva e sofre mudanças, variações de acordo às condições de uso de cada indivíduo e esse entendimento deve estar presente na prática docente. Além disso, é preciso entender também, que a língua, atualmente, é atravessada pelas tecnologias que são sua mais nova materialidade, e que, é nesse contexto que estamos inseridos. Portanto, as técnicas de escrita são apenas uma fase de um processo longe de acabar, pois começou há séculos e vem apenas se reconfigurando. Nesse sentido, Kalantzis (2020), afirma que o foco do letramento, assim como da LA, é o reconhecimento de que toda representação e toda comunicação envolvem identidades humanas, uma vez que os letramentos e identidades e língua estão inextricavelmente interconectados.



LA e formação docente: relações que deveriam, mas não se entrelaçam

Infelizmente, em pleno século XXI, após tantas reflexões do ponto de vista teórico historiográfico, a percepção de uma práxis que ancora o processo de ensino da leitura e da escrita apenas na decodificação como se fosse o único meio de acesso a linguagem, ainda se faz presente no chão de nossas escolas. É o que ressalta Freire (1997, p.13), ainda no século XX, “não se pode reduzir o ensino da língua ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras”. Olhando por este prisma, o ensino se distancia das necessidades de uso real da língua.

Nesse sentido, é importante entendermos de acordo com Soares (2006) que as experiências permeadas pela leitura e a escrita começam cedo em nossa vida, mesmo antes de sermos alfabetizados. Contudo, o processo de alfabetização ao iniciar-se, “deleta” tudo que vem antes, desconsiderando todo o contexto de uso linguístico da criança. A esse respeito, Schmitz (2006), afirma que ao adentrar os portões da escola, o aluno é enxergado como alguém que precisa começar o treino e a memorização dos códigos linguísticos, para escrever seu livro da vida. Assim, abre-se espaço para uma discussão pertinente, na qual valores passam a ser invertidos, porque se constrói um conceito de educação baseada na obrigatoriedade de a criança decorar e repetir gestos identificatórios de letras.

Feita essa abordagem, buscaremos discutir as implicações da LA para o processo de formação docente, assim como sua importância nesse processo. Como já dito, nas palavras de Kleiman



(2019), a Linguística Aplicada a partir de sua transdisciplinaridade, indisciplinaridade e interculturalidade, tem por interesse a investigação e a busca de soluções para problemas que se relacionem ao uso da linguagem na vida real. Contudo, a comunicação estabelecida entre docente e aluno, na escola, recorrentemente, é atravessada por aspectos culturais, metodológicos e teóricos que estão para além dos usos sociais da língua.

Esse comportamento docente está atravessado pelo seu processo formativo, é o que afirma Gatti (2016). Para essa autora, as universidades públicas e privadas falham ao ofertar um ensino disciplinar em que futuros docentes não conseguem associar teoria à prática, pois este é um movimento de interdisciplinaridade, difícil até para os doutores que estão nas faculdades, pois a formação deles não é interdisciplinar. É um processo que se retroalimenta. O professor que está na base ensinando de forma incoerente, também foi formado pelo professor formador de uma maneira incoerente. De acordo com a autora, a universidade estabelece um currículo ainda amparado por postulados teóricos, e como consequência, não forma professores, forma teóricos.

Seguindo essa perspectiva, Cavalcanti (2016, p. 226), explica que “a educação do professor de línguas, não pode ser apenas linguística, teórica, ela precisa ser transdisciplinar e socialmente engajada e plural”. Nesse sentido, entendemos assim como a autora, que apenas a teoria não sustenta o fazer pedagógico e seus aspectos metodológicos, ela tem seus méritos no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, uma formação docente que priorize os aspectos teórico-prático, instrumentalizando os professores, se faz necessária.



Nessa mesma abordagem, Cavalcanti (2016), nos diz que o professor precisa saber mais do que ensina e é também necessário que ele vivencie o que ensina, porque, não é de hoje que o discurso é mais avançado que a ação e, portanto, o professor precisa tirar a máscara da atuação, tendo em vista que, a adoção de uma perspectiva pós-colonialista¹ para o ensino de línguas é condizente com o mundo contemporâneo. De acordo com a autora, o currículo que embasa a formação docente, ainda reverbera narrativas pautadas na modernidade.

À luz da linguística aplicada, Oliveira (2012) defende que ensinar a língua está diretamente correlacionado com formação docente, cujo objetivo deveria ser o de tornar esse professor reflexivo, que repense sua prática e sua ação docente. Levá-lo a questionar sobre quem é, o que sabe e o que não sabe. De acordo com a autora, é essa a proposta da LA, pois ela ultrapassa o nível do “local”, a ponto de responder questões solicitadas pelo “global”, pois pensar numa LA que responda questões contemporâneas, significa olhar para seu objeto de estudo, com outro ponto de vista para poder ressignificá-lo.

Neste contexto, os linguistas-professores devem estabelecer um processo de ensino multidisciplinar em busca de problemas relacionados à língua e sua materialidade, para posteriormente, dar suporte a outros aspectos linguísticos. É o afirmam Kleiman

1. De acordo com Almeida (2012) o pós-colonial constitui redes de pesquisa que procura dar visibilidade aos problemas que dos centros hegemônicos não interessa ver, verdadeiros pontos cegos que parecem resolvidos quando uma expressão é retirada de circulação – “terceiro mundo”, “periferia” – ou quando uma nova categoria redistribui novas relações – “império” e não mais “imperialismo”. Disponível em: <file:///C:/Users/gillo/Downloads/8753-16310-1-PB.pdf>. Acesso em: 06/02/2022.



(2019) e Cavalcanti (2016), ao explicarem que os trabalhos que investigam crenças, atitudes, estratégias, análise de texto, de gêneros mobilizam diversas situações de uso da língua, sejam extremamente amplos e voltados para o ensino de língua materna, estrangeira ou segunda língua, é o que postula a LA.

Considerações finais

De acordo com as discussões propostas, entendemos que a linguística aplicada tem o compromisso com a produção de conhecimentos que sirvam de norte para a formação docente, discente e demais membros da comunidade escolar. Consideramos que se faz necessário o incentivo e o desenvolvimento linguístico dos alunos. Entretanto, como já apontado em nosso estudo, a escola insiste em manter suas práticas pautadas na fragmentação da língua e que toda essa mudança é oriunda do ler e escrever como práticas sociais inclusivas.

Nesse sentido, entendemos que fatiar a língua não permite ao aluno se apossar e agir sobre seus aspectos e materialidades. Pois o fatiamento linguístico não contribui para o desenvolvimento, a capacidade de pensar e formar sentidos a ponto de tornar-se um sujeito atuante. Entendemos, também, que a escola não precisa preparar o aluno, ela precisa promover situações de aprendizagem que o desenvolva como sujeito crítico-reflexivo.

É importante que o professor crie situações de leitura e reflita junto com seus alunos, as possibilidades do emprego da língua. Construindo saberes coletivos baseados na concepção da relação entre língua e letramento construídos na prática dialógica. Desse modo, a relação ensino-aprendizagem ganharia novos contornos



e, conseqüentemente faria sentido para quem aprende e para quem ensina.

Porque compreendemos que a LA em sala de aula, busca mostrar uma língua passível de uso sem as atribuições do certo ou errado, e que merece atenção por parte de professores e demais membros da comunidade escolar, dado seu grau de importância. Por isso, é importante que o docente desenvolva uma concepção de linguagem que se adeque a sua práxis. Essas discussões são valiosas e contribuem para que, enquanto formadores, reflitamos sobre esses aspectos.

No tocante ao entrelaçamento da LA com os letramentos, observamos que ambos devem ser pensados de forma plural, uma vez que a comunicação humana perpassa pela linguagem e pelos significados produzidos por ela. Cabe, também, à escola, oferecer um ensino engajado, entendendo a língua na perspectiva social, promover eventos de letramentos que contemplem as situações reais de uso da língua. Ela precisa trazer a escrita na dimensão social, de forma que faça sentido para o aluno, potencializando as práticas de letramentos na sala de aula e para além dela. Nesse sentido, ela cria espaços para que o estudante possa efetivamente, vivenciar as experiências de leitura e de escrita que culminem em sua formação crítico-reflexiva.

Com relação à lingüística aplicada e à formação docente é importante ressaltar que, o professor deve basear sua prática docente em um contexto de língua que não subjogue seus alunos. É necessário que ele atue na condição de mediador entre conhecimento e linguagem, que ensine seus alunos a serem questionadores, a buscarem, a partir da língua, desempenharem seus papéis sociais com discernimento, ousadia e protagonismo.



Referências

BOHN, Hilário I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. IN: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, 2016, p. 79-98.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. IN: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, 2016, p. 211-226.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete. *Nossas faculdades não sabem formar professores*. Entrevista concedida a Flávia Yuri Oshima. Revista Época. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso em: 10/11/2021.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 7ª edição, São Paulo, Atlas, 2019.

KALANTZIS, Mary. Et al. *Letramentos*. Tradução: Peterson Pinheiro. Campinas, São Paulo: Editora da Unicap, 2020.

KLEIMAN, Ângela. Et al. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. In: *Calidoscópio*, 2019, v.17 n° 4, p. 724-742. Disponível em:



<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04> . Acesso em: 10/10/2021.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 8a Ed. São Paulo, Atlas/GEN, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da deficiência à reflexão crítica e ética. IN: Lopes, Luiz Paulo da Moita. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, 2013, p. 99-122.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo da linguística aplicada. IN: Lopes, Luiz Paulo da Moita. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. IN: LOPES, Luiz Paulo de Moita *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, 2013, p. 15-37.

MONTEIRO, Rosemeire Selma. A linguística aplicada e o processo de letramento. IN: *Revista de Letras*, nº 21, v. 12, 1999. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2161>. Acesso em: 20/10/2021.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino de língua materna. In: *Revista Odisseia*, nº. 03, 2012.



ROJO, Roxane Helena R. *Letramentos, mídias e linguagens*. São Paulo: Parábola editorial, 2019.

SANTOS, Raimunda Valquíria de Carvalho. Et al. Os estudos de letramento no âmbito da linguística aplicada: diálogos que se entrelaçam. IN: *XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de América Latina*. 2014. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0753-1.pdf>. Acesso em: 20/10/2021.

SCHMITZ, L. L. Paradigmas do conhecimento: os percursos e descaminhos da educação ao longo da história. *Revista Divisa. Revista da Fai Faculdade de Itapiranga*. nº 4, v. 3, p. 80, 2006. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES27.pdf>. Acesso em: 27/10/2021.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

Recebido em: 01/02/2022

Aceito em: 21/02/2022



A leitura em sala de aula: implicações sobre o gênero multimodal

Reading in the classroom:
implications for the multimodal genre

 Taísa Rita Ragi

 Vanilda Aparecida Belizário

 Letícia Fernanda Carvalho Silva

Resumo: A leitura multimodal diz respeito a uma competência linguística de grande importância para a formação de um aluno/sujeito crítico e interativo. Diante disso, faz-se necessário o seu incentivo e ensino em sala de aula. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo realizar uma contextualização histórica sobre a leitura e, em seguida, apresentar como a leitura de textos multimodais é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores, uma vez que por meio dessa habilidade é possível realizar um ensino respaldado na pedagogia dos multiletramentos, trazendo a realidade da área externa da sala de aula para dentro da mesma. Para isso, a presente pesquisa adotará uma metodologia bibliográfica. Conclui-se, que os estudos que envolvem a formação de professores aliando teorias e práticas e seus

Taísa Rita Ragi. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Lavras - UFLA

Vanilda Aparecida Belizário. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG.

Letícia Fernanda Carvalho Silva. Doutoranda em estudos Afro-americanos pela University of Massachusetts-Amherst



resultados na formação de leitores proficientes são cruciais para a revisão de currículos dos cursos de licenciatura e outros voltados para a formação docente.

Palavras-chave: Leitura multimodal. Formação. Pedagogia dos multiletramentos.

Abstract: Multimodal reading is a linguistic competence of great importance for the formation of a critical and interactive student. Therefore, it is necessary to encourage and teach it in the classroom. Thus, this research aims to carry out a historical contextualization about reading and, then, to present how the reading of multimodal texts is an important tool in the teaching-learning process of students and teachers, since through this ability it is possible to carry out a teaching based on the pedagogy of multiliteracies, bringing the reality of the external area of the classroom into it. To do so, this study will adopt a bibliographic methodology. It is concluded that studies that involve teacher training, combining theories and practices and their results in the training of proficient readers, are crucial for the review of curricula of licensure courses and others aimed at teacher training.

Keywords: Multimodal reading. Formation. Pedagogy of multiliteracies.

Introdução

A leitura é uma importante habilidade linguística presente no contexto social e educacional dos sujeitos, uma vez que contribui não apenas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, mas também para a comunicação cotidiana, visto que a atualidade é marcada pela comunicação em rede que em muitas situações ocorre por meio de textos de caráter tradicional e multimodal. Nesse viés, elencamos, na presente pesquisa, a impor-



tância do incentivo à leitura nas instituições de ensino de forma a empregá-la como um processo de formação de docentes e alunos em leitores ativos, que se posicionam diante dos enunciados produzidos pelos textos multimodais em sociedade.

Nesse sentido, a pesquisa tem como foco a leitura multimodal, que vai além da leitura do texto escrito, analisando assim os recursos semióticos/visuais presentes em tais obras advindas dos novos recursos tecnológicos da sociedade globalizada a qual vivemos. Faz-se importante que as instituições de ensino levem em consideração os recursos midiáticos no cotidiano dos alunos, assim como os textos multimodais no momento de realizar o ensino-aprendizagem da leitura, para que desse modo, possa proporcionar um letramento digital para os alunos, ou seja, proporcionar aos alunos conhecimentos que permitam que eles sejam capazes de lerem e realizarem atividades advindas das ferramentas tecnológicas da mesma forma que eles realizam tais atividades sem elas. Proporcionando assim que o sujeito/leitor desenvolva outras habilidades leitoras que vão além de ler o texto escrito.

Ademais, vale ressaltar que “compreender as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” – Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC (BRASIL, 2018, p.71), são de grande relevância para a prática de um ensino multiletrado, coeso e que contribua ativamente para a formação crítica dos sujeitos alunos. Desse modo, a leitura é importante no desenvolvimento escolar e na formação integral do aluno, visto que essa habilidade é um “instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p. 21).



Nesse viés, o presente trabalho possui como justificativa de pesquisa o estudo dos textos multimodais e sua contribuição para o desenvolvimento da leitura dos alunos, assim como a instigação da formação continuada dos docentes. Tal justificativa se deu pelo fato que com o grande desenvolvimento tecnológico o qual estamos vivendo, as interações sociais textuais, ocorrem cada vez mais por meio dos textos multimodais, sendo assim, se faz necessário compreender como que eles contribuem para o ambiente escolar, tanto como ferramenta de leitura como de formação ativa de docentes e alunos.

A pesquisa tem como objetivo realizar uma contextualização histórica sobre a leitura e, em seguida, apresentar como a leitura, de textos multimodais, é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e para a formação continuada dos docentes. Uma vez que tal habilidade linguística contribui para com a formação ativa de alunos por meio de diferentes gêneros textuais, tornando-os leitores ativos, capazes de ler, significar e ressignificar os textos lidos, posicionarem-se e produzirem novos textos.

Perspectivas históricas sobre a leitura

Na presente seção, contextualizaremos algumas das concepções de leitura em uma perspectiva histórica, entendendo que tais estão intrinsecamente ligadas aos princípios da linguagem que, por sua vez, interferem no trabalho com a leitura em sala de aula. Dessarte, salientamos que o entendimento da historicidade do trabalho com a leitura no âmbito educacional é essencial para



a implementação de epistemes que contemplem tal prática linguística visualizando a formação de leitores competentes.

Dentre as três perspectivas que dizem respeito à leitura, destacamos, a priori, a visão que enquadra esta prática como um processo de decodificação: a concepção tradicional. Nesta abordagem, o texto é tomado equivocadamente como elemento puramente estrutural, oportunizando o ensino exclusivo de gramática e leitura oral, isto é, ler de maneira constante sem apresentar falhas vocais e/ou pronunciar vocábulos de maneira distinta à norma padrão. Tal viés coloca em xeque o potencial do texto enquanto “produto de forças ideológicas e sociopolíticas” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p. 19) e, somado a isso, suprime possibilidades de trabalho com a criticidade. No tocante a tal concepção, Colomer e Camps (2002, p. 30) ratificam que:

A concepção tradicional da leitura constituiria o que foi definido como um modelo de processamento ascendente. Tal modelo supõe que o leitor começará por fixar-se nos níveis inferiores do texto (os sinais gráficos, as palavras) para formar sucessivamente as diferentes unidades linguísticas até chegar aos níveis superiores da frase e do texto. Para seguir esse processo, o leitor deve decifrar os signos, oralizá-los mesmo que seja de forma subvocálica, ouvir-se pronunciando-os, receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.) e uni-los uns aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global.

Nesse sentido, em segunda instância, encontra-se a visão que concebe a leitura como uma atividade de decifração, ou seja, o texto é meramente um artefato para a disseminação não dialógi-



ca do projeto de dizer do enunciador, vetando a possibilidade de interação dos estudantes com o texto estudado. Só para ilustrar, é possível elencar atividades que exigem a extração de respostas claramente explicitadas no texto.

Em terceira instância, concernente à concepção da linguagem que percebe a língua como um instrumento dialógico e interativo, ressaltamos o viés interativo. Em tal perspectiva, a atividade leitora transcende a decodificação linguística e alcança âmbitos extralinguísticos. Logo, a leitura de textos é percebida como uma construção de semanticidades no eixo leitor-texto-autor. A esse respeito, Marcuschi (2004, p. 36) pontua que:

[...] as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sócio-interativo. Assim, o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

Reiterando a supracitada tríade: leitor-texto-autor, lançamos luz sobre a concepção discursiva. Neste modelo, entendemos que autor, texto e leitor estão perpassados por relações discursivas que orientam as (im)possibilidades de produção de sentido. As plurissignificações que emergem a partir dos lócus discursivos de autores e leitores ditam e justificam seu caráter enquanto abordagem discursiva.

Reiteramos que as concepções de leitura estão emaranhadas às concepções de linguagem. Sendo assim, para orientar de maneira significativa suas práticas docentes em relação à leitura, é importante que os docentes realizem exercícios reflexivos com o



intuito de estabelecer relação entre sua prática pedagógica e as concepções de linguagem que o mesmo adota. Embora seja crucial ressaltar que distintas concepções de linguagem atendem a diferentes demandas linguísticas, não havendo relação de demonização de determinadas abordagens em relação a outras, essas concepções precisam ser adotadas a fim de propiciar o desenvolvimento da criticidade e emancipação dos alunos enquanto leitores competentes.

Partindo da conjuntura apresentada, uma das estratégias para a suscitação de leitores competentes está na instituição de práticas de letramento crítico, como sugerido por Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 19):

Uma abordagem de letramento crítico coloca em primeiro plano as questões de poder e atende explicitamente às diferenças de raça, classe, gênero, orientação sexual e assim por diante. Também é essencial apontar que os educadores do letramento crítico examinam essas diferenças não como ocorrências isoladas, mas como parte de desigualdades ou injustiças sistêmicas. Consequentemente, os professores críticos consideram “as formas como os sistemas (por exemplo, de privilégio racial, dominação de gênero, interesses corporativos) estão implicados em ações, textos ou situações específicas” (Edelsky, 1999, p. 5). Além disso, com a consciência crítica como uma meta proeminente da aprendizagem da alfabetização, os alunos não apenas leem textos criticamente, mas também se tornam atores para transformar a sociedade [...].

Em síntese, esquadrihar o histórico epistemológico da leitura é relevante, pois tal resgate possibilita o estabelecimento



de aproximações e distanciamentos em relação a nossa prática pedagógica, principalmente considerando a complexidade dos textos que circulam na sociedade contemporânea e, para além disso, as demandas estabelecidas pelos documentos norteadores educacionais, como a BNCC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Concepções de leitura nos PCNs e na BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018) é resultado de trinta anos de estudos e legislações¹ que buscaram regulamentar a educação básica no Brasil. A BNCC (BRASIL, 2018) trouxe propostas diferenciadas para a área de linguagens, em especial, para a área de Linguagens e o componente curricular da Língua Portuguesa. Mas, os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 8) já propunham novos olhares e objetivos para a Educação Básica ao afirmar que o propósito dos PCNs é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. Para alcançar tal objetivo, o documento aponta que

só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios

1. A BNCC (BRASIL, 2018) é resultado de uma longa trajetória percorrida até seu documento final. Para a elaboração da BNCC, foram considerados outros documentos importantes para a educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996 - a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE).



do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto às preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (BRASIL, 1997, p. 8).

Embora os PCNs sejam documentos de orientação para apoio do professor no planejamento e estruturação de propostas pedagógicas, eles não têm peso de lei, ou seja, não são de aplicação obrigatória, somente documentos pedagógicos direcionadores. Essa é uma diferença substancial entre os PCNs e a BNCC que, por sua vez, é um documento homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que, em seu Artigo 1º, a define

como documento de caráter formativo que define o conjunto orgânico e progresso de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017).

Neste sentido, a BNCC (BRASIL, 2018), segundo o Capítulo II, art 5º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tem força de lei que ressalva que a:

Referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e



municipais para construírem ou revisarem seu currículo (BRASIL, 2017, p. 5).

Na área de Linguagens, a BNCC (BRASIL, 2018) assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a mesma já assumida em documentos que a precederam, como os PCNs (BRASIL, 1997) que definem a linguagem como uma maneira de ação individual direcionada para um fim específico ou uma sequência de interlocução que acontece nas práticas ou condutas sociais de uma sociedade, em momentos específicos de sua história. Assim, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 67), a Língua Portuguesa, enquanto componente curricular,

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 67) afirma que a proposta apresentada tem em seu foco central o texto como uma “unidade de trabalho” como as,

Perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos.



Diante disso, é possível afirmarmos o surgimento de um novo olhar para o texto e, conseqüentemente, um olhar renovado para a leitura, uma vez que para a realização dessa habilidade linguística, aderimos o uso da pedagogia dos letramentos ou os multiletramentos, com relação aos textos multimodais. São novas perspectivas para a leitura num mundo digital e contextualizado, conforme o próprio documento afirma ao considerar os novos e multiletramentos, assim como

as práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixar, transformar, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição (BRASIL, 2018, p. 70).

Assim, tem-se que o contexto cultural, digital hipermediático, não contribui apenas para a interação social de maneira coesa e crítica, mas para com a propagação de informações com maior facilidade e de uma forma que atinja uma maior parcela da sociedade, uma vez que essa comunicação se dá pelos textos multimodais. Assim, a BNCC (2018, p. 70) busca “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde



aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.” Outra questão importante é a diversidade cultural, uma das premissas dos multiletramentos. Essa é uma das questões que envolvem a importância do contexto de produção textual e de leitura. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 70) complementa afirmando que “é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, [...] de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 40) definem leitura como

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.



No contexto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 72), por outro lado, a leitura apresenta um sentido mais abrangente, o qual diz respeito não apenas a textos escritos, como também a imagens, sejam elas “estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p.72), “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.” A seguir, listamos as práticas leitoras destacadas pelo referido documento.

Leitura: dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.
Dialogia e relação entre textos.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e sobre a validade das informações.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.
Estratégias e procedimentos de leitura.
Adesão às práticas de leitura.

Fonte: Adaptado pela autora a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 72-74)



A leitura assume, então, um sentido mais amplo, envolvendo novos modos que contribuem para a construção de significados e ressignificação dos textos lidos que não se resumem a textos escritos impressos ou não, mas a textos que trazem elementos semióticos em sua estrutura que corroboram para a elaboração do texto e influenciam diretamente na construção dos significados, de acordo com a experiência pessoal, cultural, familiar ou comunitário na qual o sujeito-leitor esteja inserido. Para a formação desse sujeito-leitor dentro e fora do espaço escolar, o professor também necessita ser preparado, formado.

Formação de professores e leitura de gêneros digitais

Devido à evolução e acesso às tecnologias da informação e comunicação que estão em constante mudança, os gêneros textuais também se modificam e assumem um caráter de gêneros multimodais, tendo em vista a demanda de adequação à nova sociedade tecnológica e às necessidades das pessoas de se comunicar através dos novos recursos e plataformas digitais. Diante disso, Mesquista, Oliveira e Ragi (2021, p.312), pontuam que as,

[...] interações multimodais, as linguagens audiovisuais tornaram-se tão onipresentes nas nossas vidas que permeiam o nosso imaginário de modo a formatarem muitos dos modelos que construímos acerca dos fatos, acontecimentos, fenômenos, seres e coisas.

Nesse viés, deparamo-nos com o surgimento dos leitores nativos digitais (BACALÁ, 2014), que nada mais é que pessoas que nasceram na grande era digital e fazer uso de recursos tecnoló-



gicos como, computadores, celulares tablets para realizar as suas leituras, ao invés de livros, revistas, jornais etc. Diante disso, Prensky (2001), propõe que os jovens/crianças estudantes sejam ‘falantes nativos’ das tecnologias pelo fato de usarem ela como ferramentas que contribuem para atividades do cotidiano, logo os leitores nativos digitais são aqueles que fazem uso de recursos digitais para realizarem suas leituras.

A linguagem utilizada no ciberespaço é a mediadora das interlocuções e interações entre os sujeitos que compõem a atual sociedade digital. Sendo assim, a necessidade de conhecer essa linguagem remete à necessidade de o sujeito possuir letramento digital, ou seja, possuir a capacidade de ler textos multimodais presentes nas plataformas digitais e compreendê-los. Então,

As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidos na medida em que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação ilimitada, mas é também o modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de ultrapassar ou deslocar (SANTOS, 2010, p. 543).

Para que isso fosse possível, os modelos educacionais e as práticas de leitura em sala de aula sofreram mudanças a fim de se adequarem às novas ideologias da modernidade propostas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e pela necessidade de que os alunos tenham aulas que contribuam efetivamente para a compreensão dos gêneros textuais que regem os novos modelos de comunicação.



A BNCC (BRASIL, 2018, p. 71) afirma que a leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” Assim, em conformidade com este documento que regulamenta o currículo da Educação Básica, a leitura não diz respeito apenas aos textos escritos, mas também a textos que fazem uso da linguagem não verbal e de diversos elementos multissemióticos.

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), a leitura não se restringe apenas aos textos escritos, ela vai além abrangendo os diferentes formatos de textos multissemióticos, ou seja, textos multimodais que facilmente são encontrados em circulação na sociedade, dentro e fora das plataformas digitais. Além de apresentar o eixo temático da habilidade de leitura, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a proposta dos multiletramentos, trazendo para o interior da escola a multiplicidade de modos (linguagens presentes na constituição dos textos) e a valorização da diversidade cultural que permeia os grupos sociais que constituem a comunidade atendida pela escola.

A formação de sujeitos/alunos em leitores nas instituições de ensino está diretamente ligada aos multiletramentos, visto que tal abordagem de ensino compõe a estrutura dos textos multimodais que circulam na sociedade através das tecnologias da informação e comunicação. Ferreira, Melo e Ragi (2020, p. 193) ressaltam como ocorre a formação de leitores nas escolas e como ela se faz importante para as diferentes interações sociais.

A formação de leitores na escola está, de forma dialética, ligada à formação de leitores para atuarem na socieda-



de, o que implica, necessariamente, a inserção de textos multimodais/ multissemióticos no cotidiano escolar e, por extensão, uma reflexão acerca da concepção de letramento(s). Nesse viés, a participação efetiva nas práticas sociais contemporâneas é marcada pela diversidade cultural, linguística e tecnológica, o que exige múltiplos conhecimentos, habilidades e procedimentos de natureza diversificada. Para que essa reconfiguração didático-pedagógica passe a integrar as práticas de ensino, é necessário compreender o que essa perspectiva demanda em termos socioculturais e, sobretudo, definir os aspectos que fundamentam a abordagem dos multiletramentos.

A leitura de textos multimodais, neste novo contexto, se torna fundamental para a consolidação da habilidade de:

Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (BRASIL, 2018, p. 263).

Destarte, a leitura de textos multimodais, os quais fazem uso de recursos audiovisuais em conjunto com a escrita, é uma habilidade fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, uma vez que esses gêneros circulam pela sociedade e, ao serem inseridos no contexto educacional, possibilitam que as atividades sejam multiletradas, ou seja, que sejam elaboradas levando em consideração “[..] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meios dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012,



p. 13). Assim, os assuntos trabalhados no interior da escola fazem sentido para os alunos que, por sua vez, se deparam com elementos do seu cotidiano inseridos no espaço escolar.

A partir do desenvolvimento da habilidade de leitura de textos multiletrados dentro ou fora do ambiente escolar, o aluno terá mais possibilidades de ler crítica e conscientemente, sendo capaz de posicionar-se crítica e responsivamente.

Em conformidade com Braga (2007), os diferentes recursos oferecidos pelas novas tecnologias da informação e comunicação têm contribuído substancialmente para o incentivo de propostas de ensino menos centradas nos professores. Em outras palavras, as novas propostas de ensino estão voltadas para a interação e o diálogo entre professores e alunos, uma vez que tais recursos possibilitam:

Reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados (MARCUSCHI; XAVIER, 2005, p. 16).

Visto isso, é possível especificar que tais recursos trouxeram novas possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem que poderão ser exploradas pelos professores, de maneira contextualizada, trazendo a cultura do aluno para o espaço escolar. Mas, para que isso seja possível, é necessário que os professores sejam preparados para utilizar tais recursos em sala de aula, não apenas como ferramentas tecnológicas, mas como instrumentos pedagógicos.

Dessa forma, a partir das mudanças necessárias no processo de ensino e aprendizagem, em parte, devido aos textos multimodais, é preciso um novo olhar docente para



alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 12)

Diante disso, cabe aos docentes a tarefa de possibilitar acesso aos alunos aos textos multimodais em sala de aula, a fim de que eles desenvolvam habilidades fundamentais de leitura que possibilitem que eles compreendam tais textos, não apenas em sala de aula sob a orientação de um professor, mas também nas interações dia a dia. Afinal, a leitura em sala de aula não pode ser limitada aos textos escritos, uma vez que não são somente eles que integram a sociedade. Neste sentido, Barros (2009, p. 162) explica que “o ato de ler não deve se centralizar apenas na escrita, já que esta se constitui como um elemento representacional que coexiste com a presença de imagens e de diferentes tipos de informação”.

Mas para que seja possível que o aluno leia textos multimodais de maneira letrada, ou seja, que compreenda o conteúdo, a intencionalidade do texto e se posicione com relação a informação que é abordada, é necessário apresentar estratégias que envolvam tais obras, apresentando sua estrutura e orientando os alunos acerca dos elementos constitutivos e a função de cada um deles na compreensão do texto. Pensando nisso, Barros (2009, p. 166) apresen-



ta aos seus leitores estratégias que podem ser aplicadas aos textos multimodais com o objetivo de compreendê-los. Assim, o autor elenca quatro estratégias fundamentais para tal ação:

1. Seleção e verificação das informações verbais - refere-se à ativação das capacidades de compreensão e apreciação da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significação do texto como um todo.
2. Organização das informações da sintaxe visual - trata-se da observação dos elementos pictóricos de modo a selecionar e organizar as informações relevantes à construção da significação.
3. Integração das informações verbais e não verbais - trata-se da capacidade de observar e conjugar as informações da materialidade verbal à pictográfica, relacionando-as no ato de construção dos sentidos dos textos.
4. Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais - trata-se da ativação de diversas capacidades linguístico-discursivas e de leitura aliadas à organização e observação das informações, através das quais o leitor constrói um todo de significação.

As estratégias acima são fundamentais para o professor orientar o aluno durante a leitura do texto multimodal, a fim de que ele compreenda o que está lendo e quais são as relações estabelecidas nos textos multimodais. As estratégias apresentadas são de grande importância para a formação inicial e continuada dos professores. O conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres em 1996, é importante



não somente como conhecimento teórico dentro do currículo de formação de professores, como também como prática que possibilite ao aluno e futuro professor uma formação em que ele seja participativo, na qual teoria e prática caminhem juntas.

Os futuros professores são também alunos a serem multiletrados tanto quanto os professores em formação continuada. Por vezes, os professores participam de cursos de formação, nos quais aprendem novas teorias pedagógicas a partir de práticas tradicionais e arcaicas. Assim, tem-se que:

A formação dos docentes tem a possibilidade de se refletir em sua prática pedagógica com os alunos, os quais devem ser considerados sujeitos ativos e atuantes na construção do saber e não relegados a receptores de informações ou espectadores no espaço escolar (BELIZÁRIO; SOUZA; RAGI, 2021, p. 381).

Nesse sentido, a formação de professores necessita ser repensada não somente pelo ponto de vista curricular, mas também a partir de uma prática coerente com as teorias estudadas, possibilitando ao professor ou futuro professor vivenciar novas experiências pedagógicas que poderão servir de referências para seu trabalho, enquanto docente.

Considerações finais

No decorrer do tempo, a definição de leitura se modificou, partindo de uma proposta simplista de decodificação de signos em textos verbais impressos para uma proposta que envolve toda uma gama de informações, desde o contexto do autor da obra até



a realidade do leitor, daquele que ressignifica não somente textos verbais impressos, mas também aqueles que envolvem elementos semióticos na sua constituição.

Esses novos gêneros digitais, em grande parte, permeiam a sociedade contemporânea e, a partir da homologação do texto final da BNCC (BRASIL, 2018), tornaram-se conteúdos obrigatórios na Educação Básica. Assim, o trabalho com leitura de gêneros multissemióticos nas escolas, numa perspectiva multicultural, passa a ser regulamentado no referido documento legal e justificado pela presença e utilização desses gêneros nas diversas interações ocorridas na sociedade contemporânea.

Para que esses gêneros sejam desenvolvidos em sala de aula, é importante que os professores tenham conhecimento da BNCC (2018) e conhecimento a respeito dos diferentes gêneros multimodais presente na sociedade. Dessa forma, entendemos que é fundamental que os cursos de formação inicial de professores revejam não somente seus currículos como também suas práticas, uma vez que elas serão importantes na formação do docente, já que ele vivenciará diferentes metodologias de ensino que servirão também de referência para a sua atuação.

Nesse sentido, é importante que olhemos também para o professor como um aluno que necessita conhecer e desenvolver aptidões para a leitura de textos multimodais, visto que esse professor multiletrado irá trabalhar com seus alunos para a formação de cidadãos capazes de criar, recriar, interagir e transformar a comunidade da qual fazem parte. Assim, podemos depreender que, a formação continuada de professores refletirá em seu trabalho pedagógico, possibilitando oportunidades aos alunos de desenvolverem habilidades de leitura em todos os gêneros apre-



sentados, inclusive nos gêneros digitais. Cabe, então, ressaltar que pesquisas e estudos que envolvam a formação de professores aliando teorias e práticas e seus resultados na formação de leitores proficientes são importantes para a revisão de currículos dos cursos de licenciatura e outros voltados para a formação docente.

Referências

BACALÁ, Valéria Lopes de Aguiar. A Leitura de novos gêneros digitais: Multiletramentos em construção. In: IV SIELP-Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2014, Uberlândia. *Anais do SIELP*. Uberlândia: EDUFU, 2014. v. 3. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1686.pdf>>, acesso em 16 de fev. de 2022.

BARROS, Cláudia Graziano P. Capacidade de leitura de textos multimodais. *POLIFONIA*, Cuiabá: EDUFMT, p.161-186, 2009.

BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SOUZA, Teciene Cássia de.; RAGI, Taísa Rita. Hipermídia: contribuições para o processo de formação de professores. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, CE, v. 10, n. 8, 2021, p. 180-190. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3894>>, acesso em: 26 jan. 2022.

BUZATO, Marcelo E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: o caso Thereza - *trabalho sobre letramento digital apresentado por Marcelo Buzato no 11º Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada*, São Paulo, em maio de 2001

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre Cadernos do CNLF, Vol. XVI, Nº 04, t. 1 – *Anais do XVI CNLF*, pág. 681 possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO. Júlio César. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 181-195.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>, acesso em 12 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC, 2017. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2021.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy>. Acesso em: 16 out. 2020.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Título original: Enseñar a leer, enseñar a comprender - 1996)

FERREIRA, Helena Maria; MELO, Guilherme; RAGI, Taísa Rita. O design de textos multissemióticos: implicações para o processo de produção de sentidos. *Revista Signos*, Lajeado, v. 2, n. 41, p. 190-208, jun. 2020. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2586>>. Acesso em: 23 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; JÚNIOR, J. Z. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação - Língua Portuguesa*. Vol.2. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hiper-texto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MESQUITA, Lucimara Grando; OLIVEIRA, Leonardo; RAGI, Taísa Rita. Multiletramento audiovisual: a constituição dos sujeitos pela linguagem nos espaços de cineclube. *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 299-315, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/article/view/1889>>, acesso em 20 de fe. 2022.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena.; MOURA, Eduardo. (Org.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, v. único, p. 11-32.

PRESNKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. De On the Horizon. *NCB University Press*, Vol. 9, No. 5, out., 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Ocidente não-ocidentalista? A Filosofia à Venda, a Doutra Ignorância e a Aposta de Pascal. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P.(Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 519-562.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 27/01/2022

Aceito em 08/03/2022



A leitura literária no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira (FLE): modos de ler e de aprender lendo

Literary reading in the teaching-learning of French as Foreign Language (FFL): ways of reading and learning by reading

 Rosiane M. Soares da Silva

Resumo: No âmbito do ensino-aprendizagem de língua-cultura estrangeira, temos igualmente observado que a leitura em língua estrangeira demanda estratégias específicas, diferenciadas daquelas de língua materna. No entanto, diversos aprendizes não têm nenhum conhecimento dos hábitos de leitura desencadeados durante a leitura em língua estrangeira. Diante dessa problemática, o objetivo deste artigo, é contribuir com a capacitação dos futuros professores de língua estrangeira no campo do ensino da leitura literária. Para tal, investigamos os conhecimentos prévios de oito aprendizes sobre suas próprias atitudes diante da leitura literária, e propomos percursos didáticos em etapas para viabilizar um melhor desempenho do aprendiz durante a leitura. Resultados da análise apontam a necessidade de uma tomada de consciência dos futuros profissionais de língua estrangeira sobre seus próprios atos de ler e a tomada de consciência de seus processos interpretativos para consolidar o aprendizado na língua alvo. Fundamentando-nos nas teorias da compreensão em língua estrangeira com Gaonac'h e Fayol (2003) e os conhecimentos anteriores Cyr (1998) e Xypas (2017); com

Rosiane M. Soares da Silva. Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Letras e Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Email: rosiane.mariasilva@ufpe.br



as metodologias de ensino de línguas com Germain (1993) e atividades de ensino de leitura literária com Giasson (1990) e Xypas (2020).

Palavras-chave: Aprendizagem. Ensino. FLE. Leitura literária.

Abstract: In the context of teaching and learning a foreign language-culture, specialists claim, and we have equally observed, that reading in a foreign language requires specific strategies, different from those used for the mother tongue. However, many learners do not know their reading habits triggered while reading in a foreign language. Faced with this issue, this paper aims to contribute to the training of future foreign language teachers in the field of teaching literary reading. To this end, we investigated the prior knowledge of eight learners about their attitudes towards literary reading and proposed didactic pathways in stages to enable the learner to perform better during reading. Results of the analysis point to the need for future foreign language professionals to be aware of their acts of reading and their interpretative processes that consolidate learning in the target language. Based in theories of foreign language comprehension with Gaonac'h & Fayol (2003) and previous knowledge with Cyr (1998) and Xypas (2017); with languages methodologies with Germain (1993) and activities for teaching literary reading with Cornaire (1999) and Xypas (2020).

Keywords: Learning. Teaching. FFL. Reading literary.

Introdução

A leitura literária não é uma atividade separada que estaria em concorrência com a vida, ela é uma dessas condutas pelas quais, cotidianamente, damos uma forma, um sabor, e mesmo um estilo a nossa existência.

Modos de ler, maneiras de ser.

(M. Macé, 2011, p. 10)



Macé (2011), na epígrafe acima, sugere a leitura como uma atividade inseparável da vida, uma representação da leitura literária como atividade atravessada na vida social e íntima do sujeito-leitor. No entanto, para que haja esta representação no campo do ensino-aprendizagem, a atividade de leitura literária deve provocar movimentos de foco de aproximação e de afastamento no ato de ler. O foco de aproximação é compreender o que se passa na cabeça do leitor quando ele lê, e o de afastamento é, às vezes, entender que a leitura é implosão e abandono.

Integrando-a no campo do ensino-aprendizagem da leitura em língua estrangeira, dois grandes princípios podem ser anunciados: o primeiro releva do saber que os processos interpretativos do sujeito-leitor originam-se dos conhecimentos anteriores em leitura utilizados em língua materna; e o segundo, da tomada de consciência no agir professoral que deve dar conta da leitura individual de cada aprendiz. Desse modo pensar sobre os processos interpretativos, os conhecimentos anteriores e as atitudes de leitura favorecem a elaboração de um ensino de leitura literária que faça avançar a ciência da leitura. De fato, compreender definitivamente que “um dos grandes prazeres da leitura [é] aprender coisas novas” (WILLINGHAM, 2021, p. 30).

No âmbito das didáticas de língua-cultura, doravante DLC, as competências de ler, escrever, falar e ouvir devem ser desenvolvidas no ensino, e não serem apenas avaliadas, como tem sido constante, por exemplo, com a leitura na escola. Geralmente, parte-se do princípio que o aprendiz sabe ler em língua materna, doravante LM, e que o que se aprendeu na LM pode seguir um fluxo natural em língua estrangeira, doravante LE. Entretanto, o



ato de ler se apoia em saberes relativos, não somente da língua oral e escrita, mas de todos os domínios de saber (WEIL-BARRAIS, 2014). Nesse sentido, a aprendizagem pode desestabilizar o aprendiz, a depender dos conhecimentos anteriores adquiridos na língua-cultura materna.

Na DLC, como afirma Xypas (2021), o texto literário faz experimentar pela leitura, a liberdade criativa do autor no surgimento de representações diversas de qualquer tema que seja atrelado *à vida*, como o amor e o ódio; *ao tempo* eterno e breve e *à morte*, dor, sofrimento, negação, proibição, ressurreição. Com efeito, cabe ao leitor compreender não apenas *o que* o texto diz, mas *como* diz através daquilo que ressoa na pessoa que lê. Nesse sentido, a dimensão intercultural da leitura em língua estrangeira não deve ser negligenciada no ensino. O papel dos conhecimentos anteriores é fundamental nesse aspecto. Ora, em se tratando de compreensão de textos, “sujeitos-leitores leem mais rápido os textos que tratam de suas próprias culturas e retêm melhor a informação” (GIASSON, 1999, p. 170).

Nesse sentido, como promover um ensino-aprendizagem de leitura literária em língua estrangeira eficaz para o campo profissional do futuro professor de língua estrangeira? A proposta de ensino pode ser voltada para a compreensão do saber do aprendiz sobre suas próprias representações de leitura literária, como ele lê textos literários em língua estrangeira, descobrir seus limites e dificuldades e como ultrapassá-los.

O objetivo deste artigo é contribuir com a formação da leitura literária dos futuros professores de língua estrangeira no que tange aos conhecimentos anteriores do aprendiz adulto. Para tal, dois percursos foram seguidos: no primeiro, investigou-se o lu-



gar da língua materna na história das metodologias de línguas no tocante à leitura literária; no segundo, elaborou-se um questionário com objetivo de compreender as representações da leitura literária dos iniciantes em Literatura de língua francesa.

Este artigo está dividido em quatro partes: a primeira apresenta noções de leitura literária e de conhecimentos anteriores; a segunda, o lugar da língua materna e estrangeira na história das metodologias de línguas; a terceira apresenta a metodologia escolhida e os modos de ler dos futuros professores de FLE, e a última, a análise das respostas obtidas pelo questionário intitulado *Acolher os conhecimentos anteriores em leitura* para entender as representações do aprendiz sobre a literatura e seus elementos, como também para conhecer as atitudes de leitura dele, e por fim, para promover a explicitação dos hábitos de leitura incluindo os espaços e os gestos de quem lê consolidando a aprendizagem.

Noções de leitura literária e de conhecimentos anteriores

Uma pergunta que não é rara, no meio acadêmico, é se leitura literária existe. Todavia, lê-se uma placa de sinalização de trânsito e um poema do mesmo modo? Pensa-se que não. Dessa maneira, o acréscimo do adjetivo literária à palavra leitura é natural na DLC, quando se trata de leitura de textos de literatura. Xypas (2020) afirma que leitura literária é atividade mental e dinâmica, e que por mais que o corpo daquele que lê pareça estático, a dinâmica não deixa de existir nos dois polos do leitor: o psicológico e



o físico. Entende-se com isso, que no agir professoral é *sine qua non* a observação das manifestações mentais e físicas daquele que lê: a observação das manifestações psicológicas (choro, riso, satisfação, desprezo) e as manifestações físicas (jogar o livro na parede de raiva, abandoná-lo para sempre no meio da leitura). Com efeito, a leitura literária desencadeia a personalidade profunda do leitor para assentar o conhecimento adquirido através do texto. Willingham (2021) afirma que adultos com um amplo conhecimento prévio adquiriram-no por meio da leitura. Precisamos de conhecimento para ler e a leitura nos traz conhecimento.

O sujeito-leitor deve entender com a afirmação acima, o valor da indissociabilidade da LM na LE. Segundo Gaonac'h (2003), pode-se pensar que o que já foi adquirido em língua materna pode ser facilmente transferido para a língua estrangeira. Mas nem sempre é assim. Entende-se que os processos desencadeados durante a atividade de leitura favorecem seleções dos elementos privilegiados por aquele que lê. Essas seleções garantem o sucesso da compreensão de texto porque há uma luta cognitiva e afetiva entre a consolidação dos novos conhecimentos em detrimento aos conhecimentos anteriores encontrados na cabeça do sujeito-leitor. A DLC amplia a noção mesma de leitura voltada para um ensino e não apenas para avaliação. A leitura é vista “como processo e não só como produto” (XYPAS, 2020, p. 13).

Valorizando a leitura como processo e em se tratando dos conhecimentos adquiridos pela língua materna do leitor, Blanc e Brouillet (2005) afirmam que eles representam uma fonte de ativação determinante na produção de inferências que são manifestações do processo mental permitindo ao leitor chegar a conclusões partindo de premissas, ativando seus conhecimentos de



mundo. Segundo Xypas (2017), os conhecimentos anteriores devem levar o leitor a uma tomada de consciência no tocante a sua relação com a língua estrangeira, tomada de consciência necessária para entender a construção identitária bilingue rica tanto dos conhecimentos da língua materna, como também dos adquiridos na língua alvo.

No campo do ensino-aprendizagem, deve-se igualmente lançar mão de interações entre os sujeitos-leitores durante a leitura em sala de aula porque o leitor lê em língua estrangeira com a dimensão linguístico-cultural oriunda de sua língua materna. Desse modo, seria bom que o agir professoral levasse em conta a dimensão intercultural que se instala durante o processo de leitura literária em língua estrangeira. No campo do ensino da literatura em FLE pensa-se em um ensino-aprendizagem da alteridade enquanto via de acesso à cultura antropológica e mediação intercultural. Desse modo, o ensino da literatura favorece um espaço de encontros entre as diferenças, um percurso necessário construído por transformações, acréscimos e supressões oriundas de experiências vividas pela ficção e das experiências vividas pela vida real do sujeito-leitor. A literatura vista como uma via de acesso antropológico, defende o encontro de usos e costumes do mundo-singular e único do leitor com o mundo do autor presente na obra.

Castellotti (2001) afirma existir diversos problemas advindos das representações da língua materna dos leitores durante sua aprendizagem. Assim, é crucial o “papel central das aquisições linguísticas anteriores tanto para o acesso aos novos conhecimentos quanto para a construção social e identitária dos locutores” (CASTELLOTTI, 2001, p. 19). Nesse sentido, a leitura literária apresenta uma construção social e identitária fundamentada na



dimensão interativa despertada pelos conhecimentos anteriores do leitor entre experiência e resistência. Entende-se, desse modo, que a leitura literária não depende exclusivamente de estratégias empregadas pelo leitor para compreender o que lê. Para fazer avançar a ciência da leitura de texto de ficção, pensa-se em posturas profissionais que permitam reflexões sobre a leitura para além das estratégias empregadas que, às vezes, definem sucintamente como o sujeito-leitor lê. Dito em outras palavras, faz-se necessário pensar em atividades que viabilizem as experiências efetivamente realizadas pelo leitor no âmbito psicológico e/ou fictício.

Só através das experiências, segundo Xypas (2020), pode haver o desenvolvimento da sensibilidade no ensino da leitura literária favorecendo uma aprendizagem diferenciada, por exemplo, daquela do ensino da leitura de textos informativos. Essa distinção é essencial, pois não se lê da mesma maneira todos os gêneros textuais. Por isso, o avanço no domínio da leitura literária deve ser dado em tópicos, indo além de estratégias para a compreensão dos processos interpretativos desencadeados durante a atividade de leitura. Desse modo, a explicitação do que se passa na cabeça do leitor-lendo é o fio condutor da proposta de um ensino inovador. Procura-se saber quais os processos construídos para edificar os sentidos do texto. Se por um lado, o futuro professor de língua estrangeira deve ler todos os tipos de textos sobre diferentes suportes, por outro, não se pode excluir do plano de ensino, a diversidade de textos que poderão contribuir para um melhor desenvolvimento linguístico-cultural do leitor no ensino da Literatura.

Entende-se que a leitura está longe de ser considerada uma competência fácil de ser adquirida, e em se tratando da literária em língua estrangeira considerada como recepção autêntica,



é preciso propor um ensino de leitura pautado no indivíduo que lê. Vale ressaltar que desde 1980, o ensino da leitura literária se concentra sobre a leitura individual da literatura” (GODARD, 2015, p. 39). Porém, como o professor poderá dar conta da leitura individual de seus aprendizes? Isso depende, dentre outros fatores, do lugar da língua materna de quem aprender?

Breve panorama da língua materna no ensino do francês como língua estrangeira

Na história das metodologias do ensino de línguas, segundo Germain (1993), no século XVI, constata-se que a língua visava a fins comunicativos, ao aperfeiçoamento do estilo e aos estudos linguísticos. É então “ao aperfeiçoamento do estilo que objetivavam sobretudo os futuros escritores” (GERMAIN, 1993, p.75). Porém, no século XVII, o lugar da língua materna foi visto como um princípio de aprendizagem “porque uma vez a língua materna aprendida, a criança pode se liberar para o estudo de outra língua” (GERMAIN, 1993, p. 86-77).

Mas no século XVII, o método de Comenius - fundador da didática das línguas enquanto disciplina científica autônoma – aponta que “de agora em diante é necessário aprender mais de uma língua” (GERMAIN, 1993, p. 85) para se instruir. Com efeito, a língua é vista antes de tudo “como um instrumento servindo para designar as coisas e para representar os pensamentos antes de ser considerada como um instrumento de comunicação” (GERMAIN, 1993, p. 86). Assim, a língua deve ser ensinada, os erros imediatamente corrigidos e as ocasiões de falar devem ser asseguradas.



No *ensino tradicional* das línguas, ele é dedutivo, ou seja, a regra vem primeiramente, e depois a aplicação. A língua, nesse tipo de ensino, serve aos aprendizes para ler “obras literárias escritas na língua estudada [...]” (GERMAIN, 1993, p. 102). A aprendizagem é apreciada porque a leitura é vista como uma atividade intelectual.

No tocante à *abordagem natural*, deve-se compreender que ela é fundada sobre a observação da aprendizagem da língua materna do aprendiz. A corrente mais antiga, é a do *método direto*. Neste, a concepção da língua é a seguinte: Se se “aprende a utilizar a língua para comunicar [deve-se aprender] a questionar” (GERMAIN, 1993, p. 127). Nesta abordagem, privilegia-se sobretudo, o uso da língua considerada como fenômeno oral e escrito de comunicação. A língua levada em conta, é a língua de todos os dias, a língua falada pelos locutores nativos.

No século XX, e com ele entramos na Era científica, engloba-se a corrente integrada dos métodos centrados na natureza da língua e sua aprendizagem. Destaca-se o processo e /ou condição dos processos da aprendizagem. No século em questão, surgem os *métodos áudio-oral*, que apresentam uma concepção da língua tendo como objetivo geral, a comunicação na língua estrangeira aprendida. Eles priorizam as quatro competências tais como as da compreensão oral e escrita, e a expressão oral e escrita. A situação da comunicação visa à vida de todos os dias; é o *método estrutural global audiovisual (SGAV)* que visa à aprendizagem da língua para comunicar destacando, por exemplo, a correção da pronúncia e a aprendizagem da gramática. *As abordagens integradas e a corrente linguística* contêm os métodos centrados sobre a natureza da língua.



Ainda uma outra abordagem do século XX, ela considera a língua como forma de comunicação e estamos falando da *abordagem integrativa*. Esta leva em conta o domínio das formas linguísticas. Com efeito, a língua é ao mesmo tempo um sistema de comunicação e um código linguístico. Como seu nome indica, este método visa a integrar as quatro competências, porque “a compreensão ajuda a leitura, a leitura ajuda a memorizar a aprendizagem, e conseqüentemente, [...] a abordagem em questão destaca a comunicação oral utilizando a leitura como suporte do oral, sobretudo no início da aprendizagem” (GERMAIN, 1993, p. 170).

Nos anos 70 do século XX, a *abordagem comunicativa* nasce, visando ao desenvolvimento das quatro competências, mas tudo depende das necessidades linguísticas do aprendiz. A língua ainda é vista como um instrumento de comunicação, mas tem algo a mais, ela é também vista como um instrumento de interação social. Os defensores da *abordagem comunicativa* consideram que “uma comunicação eficaz implica uma adaptação das forças linguísticas que devem ser ligadas ao mesmo tempo à intenção e à situação de comunicação” (GERMAIN, 1993, p. 203).

No campo das abordagens do ensino-aprendizagem de línguas, encontramos ainda a *abordagem natural* que visa a “valorizar a ausência de todo ensino de ordem gramatical assim como a ausência de recurso à L1 do aprendiz e [...] o foco é colocado na compreensão [...] sem que seja necessário recorrer à análise ou às regras gramaticais” (GERMAIN, 1993, p. 243-245). No tocante à concepção da língua neste método, ela favorece uma exposição da mesma em um meio natural e de fato com isso vai tornar a sala de aula inútil. O objetivo dessa abordagem é promover os processos de compreensão e de comunicação e as duas



competências mais visadas são as das compreensões oral e escrita. O postulado é o seguinte: “uma língua não se adquire nem por diversos exercícios de produção nem por listas de vocabulários aprendidos de cor, mas pelo que entendemos e compreendemos” (GERMAIN, 1993, p. 244). A presente abordagem concebe a língua “*antes de tudo* (está destacado em itálico no texto de Germain) como um conjunto de palavras e enunciados significantes. [...] um conjunto de elementos lexicais, de estruturas e sobretudo de mensagens” (GERMAIN, 1993, p. 245). Constatamos assim que os recursos são nulos à língua materna.

Já a *corrente psicológica* com os métodos centrados sobre a aprendizagem, como a da abordagem natural de Kashen-Terrell e a centrada no eixo da compreensão, como a focada na compreensão, segundo Germain (1993) se caracteriza por diversas modalidades do ensino da compreensão, de modo a assegurar um prazo entre a fase de compreensão oral, precisamente, a da produção oral, como também a da compreensão e a da produção escrita. É o mecanismo de compreensão da leitura que são destacados por essa corrente. A língua não é vista como um conjunto de hábitos, porém como um meio de interação social. É, com efeito, a compreensão e não a análise sistemática que é privilegiada na corrente psicológica. Couchêne et Pugh apud Germain (1993) asseveram que o foco é nitidamente posto na significação, ao invés de ser nas formas linguísticas propriamente ditas.

Compreendemos assim que a história das metodologias do ensino da língua francesa centraliza uma língua de comunicação, de interação social e privilegia a compreensão oral e a escrita ao invés da produção. A língua materna foi posta de lado em vários métodos, depois priorizada em outros, como na abordagem



comunicativa dos anos 70. Nos dias de hoje, com a *perspectiva acional* no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, qual é o lugar da língua materna? Para tal, foi feito um levantamento da ocorrência da palavra *materna*, no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas, doravante – (QECRL, 2005).

No Quadro (2005), o termo aparece quarenta e quatro vezes, todavia, destacam-se neste artigo, apenas algumas delas consideradas mais apropriadas para o tema em questão. A primeira ocorrência aparece no âmbito da formação de professores. Se o Quadro preconiza o plurilinguismo, a língua materna é vista como essencial, pois o aprendiz de uma segunda língua (L2), (ou língua estrangeira) não perde a competência em sua língua e cultura *maternas* (QECRL, 2005, p. 40). Destaque para um outro contexto do termo *materna*, é o da formação dos professores da Europa (QECRL, 2005, p. 05), para facilitar a comunicação e as trocas entre europeus de *língua materna* diferentes (QECRL, 2005, p. 10). Destacam-se ainda, a relação entre saberes e competências para comunicar e os conhecimentos anteriores dos aprendizes oriundos de sua *língua materna* atentamente (QECRL, 2005, p. 16).

A língua materna se encontra nas competências gerais e essas competências englobam saberes, tais como a cultura geral (conhecimentos do mundo) dos adultos. Estes possuem certa imagem do mundo e de mecanismos extremamente desenvolvidos, claros e precisos, em uma aproximação estreita com o vocabulário e a gramática da *língua materna*. De fato, em *imagem do mundo e língua materna* pode-se ler no Quadro que a língua materna é importante porque se desenvolve em interação, inclusive no âmbito da correção gramatical. É destacado ainda que “o



aprendiz de nível B1 comunica corretamente e de modo suficiente para ser entendido em contextos familiares; em regra geral, ele tem um bom controle gramatical apesar de claras evidências da *língua materna*” (QECRL, 2005, p. 90). Enquanto o aprendiz de nível B2, é “o domínio da ortografia que se torna evidente. A ortografia e a pontuação são relativamente exatos, mas podem sofrer ainda a influência da *língua materna*” em suas produções (QECRL, 2005, p. 93). Ressalta-se que a *língua materna* está presente na capacidade de estruturar o plano do texto, e que uma grande parte do ensino da *língua materna* é consagrado à aquisição das capacidades discursivas (QECRL, 2005, p. 96).

A língua materna é alicerce no aprendizado em geral da língua estrangeira. Mas, quais saberes podem ajudar no agir professoral para fazer avançar o ensino-aprendizagem da leitura literária? Os conhecimentos anteriores dos futuros professores de francês sobre a leitura; as atividades de pré-leitura, de leitura e pós-leitura a fim de que o aprendiz seja mobilizado, e as estratégias existentes de aprendizagem, tais como as que Cyr (1998) categorizou como diretas que relevam das estratégias mnemônicas, as cognitivas e as compensatórias e as indiretas, ou seja, as metacognitivas, as afetivas e as sociais. Todavia, raramente os conhecimentos anteriores em leitura dos aprendizes são levados em conta no âmbito do ensino, muito menos as estratégias que emprega o leitor no ato de ler. Mas, no tópico *Pilotar a progressão com flexibilidade* do QECRL (2005), emite-se a hipótese segundo a qual, o essencial daquilo que é colocado sob “conhecimento do mundo releva de um saber anterior, presente na competência geral do aprendiz graças a sua experiência de vida ou do ensino recebido em língua materna” (QECRL, 2001, p. 103).



Por fim, embora a *perspectiva acional* indique caminhos sobre atitudes de aprendizagem advindos da língua materna do aprendiz, constata-se que na história das metodologias das línguas, a língua materna foi afastada e depois reintroduzida no ensino-aprendizagem como mencionamos anteriormente. Além disso, a língua materna deve ser utilizada tanto em contextos de comunicação quanto na interação social durante a aprendizagem. Nessas condições, não se pode mais dissociar a língua materna do ensino-aprendizagem em língua estrangeira inclusive no campo do ensino da leitura literária que é a competência aqui em estudo. Para além da tomada de consciência relativa ao emprego de estratégias de leitura ou de compreensão, ou ainda do princípio do conhecimento sobre o lugar da língua materna em leitura, deve-se conhecer os futuros professores enquanto leitores e se seus modos de ler para a elaboração de dispositivos inovantes do ensino-aprendizagem da leitura de textos de literatura.

Metodologia de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira: análise dos modos de ler e de aprender de futuros professores de FLE

A adoção de uma metodologia de ensino se voltou para aquela que permite reflexões sobre um ensino de leitura literária levando em conta, primeiramente, as representações dos futuros professores de FLE, aprendizes que tinham acabado de entrar na disciplina de Literatura contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Levou-se igualmente em conta saberes teóricos sobre a leitura como processo e não apenas como produto. Isso demanda conhecimento do docente sobre as estratégias



de transferências advindas da língua materna aliadas a outras aprendidas pela língua estrangeira.

Nesse aspecto é importante mobilizar no leitor a criação e a adaptação às novas estratégias de leitura do texto na língua alvo, ou seja, o aprendiz será obrigado a desenvolvê-las durante sua aprendizagem em Língua estrangeira, e entender que os conhecimentos anteriores - os que ele já tem em sua memória de longo termo - são fundamentais no ato de ler em língua estrangeira porque permitem a evocação dos fatos e sentimentos transfigurados em imagem do que lhe é familiar. Eles servem de estratégias para adquirir novos conhecimentos e ressignificar outros mais antigos. Com efeito, é a atividade leitora que permite adquirir e integrar novos conhecimentos, e é nisso que se destacam os conhecimentos anteriores do aprendiz, porque “determinam não somente o que ele aprende, como também o que ele efetivamente aprenderá, e como os novos conhecimentos serão adquiridos” (CYR, 1998, p. 110).

Na voz de Cornaire (1999), essa aquisição pela tomada de consciência dos conhecimentos anteriores dos aprendizes deve ser vista como uma linha de força para assegurar um melhor ensino-aprendizagem da leitura. Em outras palavras, se os conhecimentos anteriores estão na memória de longo termo do aprendiz, não somente o ensino deve levar em conta isso, como também o aprendiz deve disto ter consciência.

As questões do questionário que foram elaboradas para descobrir o futuro professor de FLE como sujeito-leitor não visam a trabalhar as estruturas dos textos encontrados no currículo, mas sobretudo as representações do aprendiz sobre a disciplina, e o que o que está em seu entorno, como também os seus saberes so-



cioculturais e o saber-ser de quem lê. O presente método de ensino dar valor aos primeiros contatos entre professor e estudante universitário, pois a tomada de consciência da compreensão dos processos interpretativos do leitor é vista como fundamental. O que se propõe, de fato, com o método, é conhecer o aprendiz enquanto leitor para ajudá-lo durante sua formação. A premissa é que a tomada de consciência de hábitos de leitura do sujeito-leitor favorece uma aprendizagem significativa crítica da atividade de leitura literária nas línguas estrangeiras lidas.

No âmbito do ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira, sobretudo nos cursos de literatura na universidade, a formação dos professores em Letras-Francês (Licenciatura) no Brasil, conta com mais de três mil horas de ensino (quatro anos divididos entre disciplinas de línguas, culturas, metodologias, pedagogia, entre outras) cujas horas destinadas ao ensino-aprendizagem da Literatura e inferior ao de língua. Na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, os futuros professores cursam disciplinas de Literaturas contemporâneas XX^e, XIX^e, XVIII^e, XVII^e-XVI^e e as da Idade Média (60 horas para cada uma) nesta ordem decrescente atingindo um total de 360 horas.

Na UFPE, os futuros professores de francês começam seus estudos literários no segundo ano e vão até o quarto ano em sua formação em Letras-Francês (Licenciatura). Ressalta-se que a disciplina de Literatura só é ofertada para os estudantes que tem cento e oitenta horas de curso de língua com nível B1 do QECRL (2005). Nessas condições, leva-se em conta, durante a preparação do curso de Literatura, os conhecimentos anteriores em leitura dos aprendizes no intuito de aprimorar o domínio de leitura de textos literários em francês língua estrangeira.



Partindo do princípio que não se lê da mesma forma em língua estrangeira como em língua materna, entende-se que a aquisição da leitura em língua estrangeira é feita por transferência de competências adquiridas na atividade de leitura em língua materna, razão pela qual deve-se ainda mais se levar em conta os conhecimentos anteriores de cada aprendiz no agir professoral. Desse modo, não se dissocia jamais a leitura em língua estrangeira daquela vivida em língua materna até que o aprendiz distinga por si só quando emprega estratégias para ler cada vez melhor em uma ou outra língua.

Já sabemos que ler em língua estrangeira difere da leitura em língua materna, e é essa tomada de consciência que vai implicar o aprendiz em um percurso inovador no qual ele reflete sobre seu ritmo de leitura, sua compreensão e seus processos interpretativos durante a leitura literária nas línguas que ele lê. Segundo Séoud (1997), e tem-se constatado igualmente em sala de aula, que a leitura depende menos do que há no texto do que aquilo que se encontra na cabeça do leitor. Nesse sentido, desde o primeiro contato em sala de aula, cada aprendiz foi convidado a responder um questionário a fim de compreender suas atitudes diante da leitura.

Ressalta-se ainda que o questionário é tido como um dispositivo de ensino-aprendizagem, mais especificamente, um dispositivo de apropriação íntima do leitor, para conhecimento de si na atividade de leitura. Em didática da língua-cultura, *dispositivo* é palavra empregada como “uma articulação de elementos heterogêneos, materiais e simbólicos [...] um conjunto de meios postos à disposição em um objetivo explícito de leitura” (VAN BEVEREN, 2020, p. 58). Além disso, o dispositivo releva do plano da interação didática, e se atualiza nesta situação podendo se tornar



objeto de uma avaliação mensurada eficazmente nas relações entre objetivos obtidos, fixados e executados.

Voltando a falar sobre o questionário, ressalta-se que ele foi concebido para conhecer o modo de ler dos oito estudantes inscritos na disciplina eletiva de Literatura contemporânea em Letras-Francês (Licenciatura) na UFPE. O questionário foi intitulado *Acolher os conhecimentos anteriores em leitura*. ele foi respondido pelos futuros professores de FLE do semestre de 2018.2. Dividido em três partes, a primeira intitulada - *Entrada em literatura* - visou a compreender as palavras associadas na cabeça dos aprendizes do termo literatura. Nesta buscou-se entender o tipo de literatura que os aprendizes mais gostavam; seus gêneros literários preferidos; se já tinham lido uma obra literária integralmente em língua francesa, e se sim, qual; por fim, quais eram seus escritores preferidos.

Na análise feita, o *termo literatura* foi associado à leitura, à criação, à arte, aos livros, ao prazer, aos sentimentos, aos ressentimentos, à vida, às pessoas, ao conhecimento, à aprendizagem, à esperança, à tomada de consciência, às emoções, aos hábitos culturais de uma sociedade, à liberdade, à felicidade, ao saber e à magia. Entende-se que tais representações do *termo literatura* é bem rica e diversificada. Os aprendizes concordam assim com uma representação social e individual, pública e privada da literatura apresentando elementos que relevam tanto da cognição quanto da emoção desses sujeitos-leitores.

Quanto à *leitura de literatura francesa em língua francesa*, dentre os oito aprendizes inscritos na disciplina de Literatura contemporânea francesa, seis tinham lido uma obra literária em língua francesa contra dois que nunca tinha lido nenhum texto



literário em francês. E no tocante ao *tipo de literatura* que mais gostam, responderam que se tratava da literatura contemporânea de língua inglesa envolvendo os gêneros romance e a poesia.

Quanto aos *escritores preferidos*, os aprendizes mencionaram os autores franceses do século XIX e os do século XX. A única escritora, Simone de Beauvoir aparece entre Victor Hugo, A. de Saint-Exupéry, H. de Balzac, É. Zola, Stendal, A. Dumas, G. Flaubert, depois C. Baudelaire, A. Rimbaud et P. Verlaine. Constata-se, assim que a cultura literária dos futuros professores de FLE é ainda insuficiente e limitada, pois não se deve pensar que a literatura escrita em língua francesa concerne apenas aos únicos autores mencionados por eles. Por isso, a formação dos professores deve ampliar estes simples conhecimentos, cada vez mais por que é um conhecimento superficial que eles têm dos escritores citados. Nenhum deles estudou as obras em profundidade destes escritores.

A segunda parte do questionário intitulada – *Tu, leitor* – teve como objetivo conhecer as atitudes do leitor diante da leitura no que concerne: determinação de ler ou não uma obra até o fim; seu gosto pela leitura literária; se eles procuravam palavras no dicionário durante a leitura; se pensavam que a leitura serve para ampliar seu vocabulário na língua estudada. Destaca-se que dos oito aprendizes, cinco responderam que continuam sua leitura mesmo se não gostam do livro e os outros param suas leituras se desgostam da história do livro. Quanto ao saber sobre a existência ou não de um liame entre leitura e desenvolvimento do léxico, todos os aprendizes procuram no dicionário palavras desconhecidas, notadamente os substantivos, verbos, adjetivos, quer dizer, as categorias das palavras plenas da língua estudada. Mas, nenhum aprendiz escreveu se durante a leitura de texto literário, tentaria adivinhar as palavras



desconhecidas pelo conteúdo do texto! Nesse sentido, foi feito um trabalho com eles durante o ensino de leitura literária para que aprendessem a inferir sobre o significado da palavra desconhecida a partir do contexto. A última questão da segunda parte releva da aquisição do vocabulário, ou seja, se a leitura favorece ou não essa aquisição de vocabulário na língua alvo. Os aprendizes afirmam que adquirem vocabulário na língua alvo lendo textos literários; dizem ainda que amam ler, pois, é normal que existam palavras que não conheçam, e por isso, durante a leitura, descobrem novas palavras cada vez mais. Para eles, a leitura literária enriquece igualmente a oralidade e a aquisição em geral da língua. Outro afirma que a leitura o ajudou a construir um vocabulário mais diversificado no tocante ao que ele tinha antes da leitura.

Entende-se, com a análise das respostas desse pequeno *corpus* de estudo, que a leitura de textos literários, não somente poderá enriquecer o vocabulário da língua alvo, como também, segundo os aprendizes, desenvolver outras competências como a da oralidade. No que concerne a aprendizagem de vocabulário, a fundamentação advém com Cellier (2015) que afirma que um percurso de aprendizagem de vocabulário pode se apresentar em três tempos: o da contextualização da palavra; o da sua descontextualização, e o texto literário é bem propício para isso, e por fim, o da ressignificação da palavra aprendida no contexto do texto lido. É nesse movimento mental triplo que pode se renovar a aprendizagem das palavras e a capacidade de consolidá-las em uma proposta de aprendizagem de leitura literária na qual são deslocados os sentidos de origem do termo de referência aprendido. Observa-se igualmente que o vocabulário se torna específico no contexto do texto literário, pois “se o vocabulário da morte



na medicina revela denotação, na Literatura, ela visa atrasá-la, denunciá-la, renegá-la ou sublimá-la. E a Literatura faz sem nenhum constrangimento. Sua preocupação não é com a verdade, mas com a possibilidade de vê-la de modo diferente aquilo que pensamos conhecer” (XYPAS, 2021, p. 183).

Desse modo, ainda no tocante ao ensino de estratégia para aquisição de vocabulário, foi pedido para que eles sublinhassem excertos lidos e anotassem em um pequeno caderno ou até mesmo no texto as palavras desconhecidas. Em seguida, que tentassem primeiramente adivinhar cada uma delas pelo contexto em que se encontram, e secundamente, fossem ao dicionário etimológico, e por último a um de sinônimos. A estratégia favorece a elaboração para a ampliação do pensamento evocando a imaginação através da criação de uma nova frase ou até mesmo, a cópia da mesma frase que mais gostou, e conseqüentemente sublinhou no texto, à condição que o aprendiz altere a palavra desconhecida incluindo sinônimos dela. Desse modo, espera-se contribuir com a consolidação da palavra estudada que precisa deixar de ser desconhecida para ser integrada no aprendizado e estocada na memória de longo prazo.

Chega-se então na terceira e última parte do questionário intitulada – *Espaços e tempos na cabeça do leitor* –. Nesta procura-se saber o que se passa na cabeça de cada aprendiz durante a atividade da leitura íntima ou pública que ele faça ou em casa ou na escola. Desse modo, considera-se como objeto de estudo, os hábitos de leitura, os gestos, a presença dos paratextos das obras e suas funções em leitura literária e, por fim, se procurou saber também quais as obras literárias são inesquecíveis para cada aprendiz.



Ao ser considerada a tomada de consciência dos conhecimentos anteriores como essencial no campo do ensino da leitura literária, vinculam-se tais conhecimentos aos *hábitos de leitura* de cada aprendiz. No tocante aos hábitos de leitura deles, da análise das respostas ao questionário entende-se que não há leitura em língua francesa ouvindo música. Infere-se que em língua materna, eles leem ouvindo música. Um aprendiz diz ainda que ele precisa de um silêncio absoluto para ler. Um outro escreveu que lê sempre em voz baixa, porque em voz alta, ele se sentiria perturbado por causa do seu sotaque. Isso suscita talvez que a má pronúncia pode influenciar negativamente na compreensão do texto lido, afirmando que lê silenciosamente para compreender melhor o texto.

Sobre os *espaços da leitura* lê-se respostas que remetem a uma leitura vivenciada na cama, na rede, sentados ou em pé. De fato, ler desse modo pode constituir para cada um deles, hábitos, espaços e gestos de leitura pessoais. E porque não levar em conta tudo isso no campo do ensino-aprendizagem da leitura literária? Por exemplo, parece ser relevante pensar no espaço rede que se acaba de mencionar. E não seria a rede um espaço totalmente cultural do brasileiro que lê? A rede como entendemos no Brasil, não há na França, logo por esse espaço cultural é manifestada uma leitura indissociável à vida e não separada dela como sugere a epígrafe mencionada no início deste artigo.

Em se tratando da questão dos *gestos de leitura*, a atividade demandada foi o ato de sublinhar ou não trechos da obra lida. Um dos oito aprendizes afirma que sublinha trechos da obra para destacar palavras desconhecidas; um outro, para se lembrar dos excertos mais significativos para ele; outro ainda, para refletir sobre esses trechos e revisitá-los mais tarde; e por fim, um outro,



para sinalizar que tal palavra, frase, parágrafo inteiro, o tocou. Mas um outro escreveu que não sublinha *nunca* as obras literárias. Entre o ato de sublinhar ou não uma obra encontra-se a dimensão afetiva desencadeada pelo ato de ler. Este gesto de leitura, o ato de sublinhar é uma estratégia de leitura literária que pode servir como proposta didática executável em sala de aula. Assim, sublinhar é ação visual de valorização de partes da obra pelo leitor, daquilo que ele seleciona porque lhe faz sentido. E o que se sublinha em leitura? Tudo que chama muito a atenção do leitor, sublinhar é um passo para a apropriação do lido, apropriação feita através das repercussões mentais no leitor oriundas dos excertos sublinhados compostos tanto por palavras e expressões quanto por frases, parágrafos que fazem sentido para o sujeito-leitor. Quando se sublinha há um fragmento da obra que não se pretende esquecer, porque tal fragmento os toca, os representa constituindo-os de algum modo. Assim, a análise do ato de sublinhar o lido não deve se perder no campo do ensino da leitura literária. Ele pode ser considerado um meio didático eficaz a fim de ajudar o aprendiz diante das descobertas de seus processos interpretativos na atividade de leitura literária.

Embora se entenda o valor do ato de sublinhar, no entanto, este gesto não concerne a três dentre as respostas analisadas dos oito aprendizes. Três escreveram que *nunca* sublinham seus livros literários, porque seus livros são um tesouro (...) o ato de sublinhar está reservado para os livros científicos. Desse modo, essa resposta desvenda a dimensão sacralizada que alguns leitores dão à literatura, à leitura literária e ao livro em si. Aqui entra a questão do livro como um fetiche, livro literário que não se risca ou a sacralização da leitura ou do livro. Por fim, a última questão



do questionário concerne aos *livros inesquecíveis* dos aprendizes. Estes relevam que as obras inesquecíveis se encontram nas literaturas americanas (nenhum aprendiz citou autores brasileiros!). Destas respostas entende-se a construção da biblioteca interior conceituada como a “apropriação singular, um espaço de elaboração da linguagem estética” (XYPAS, 2019, p. 70). Por fim, as análises das respostas do questionário demonstram um retrato do futuro professor de FLE em sua formação inicial no que tange aos aspectos da literatura francesa e revela uma fonte rica para pesquisas sobre a leitura literária.

Considerações finais

No âmbito do ensino-aprendizagem da leitura literária, tema rico e inesgotável, muito se tem ainda a dizer para tentar dar conta da leitura individual do futuro professor de língua estrangeira. E, conforme os resultados obtidos do questionário analisado, cada aprendiz tinha certa experiência da atividade de leitura literária apresentando suas representações de literatura, demonstrando certo conhecimento sobre uma parte representativa da literatura francesa e da ação da leitura literária na aquisição do vocabulário da língua alvo. A proposta didática visou a sensibilizar os futuros professores de FLE em uma tomada de consciência de seus conhecimentos anteriores e a entender o que precisa ser ensinado, aprofundado ou ampliado na formação da leitura literária em língua estrangeira.

Para o ensino da leitura literária, o docente pode partir das representações positivas do aprendiz no tocante à literatura para revitalizar o ensino; ampliar os conhecimentos culturais



do aprendiz no tocante aos escritores da língua alvo; promover o ensino de estratégias de leitura de textos literários em que cada leitor compreenda o funcionamento de sua cabeça leitora, e por fim, estabelecer pontos interativos entre os modos de ler em língua materna e os modos de ler em língua estrangeira para ultrapassar as dificuldades em leitura e consolidar o aprendizado.

Enfim, a tomada de consciência dos conhecimentos anteriores do sujeito-leitor pode desencadear diversas pistas para o campo do ensino-aprendizagem da leitura literária. Por fim, para fazer avançar este ensino-aprendizagem, por que não promover a leitura individual, singular, subjetiva no aprendiz. Entende-se que é tempo de pensar em um ensino de leitura literária,

Longe dos modelos semióticos ou narratológicos (que tendem a descrever a atividade de leitura como uma operação fechada em si mesma, valorizada e separada, penalizando a entrada da leitura na vida), a experiência literária se alinha sobre as outras artes e sobre todos os momentos práticos nos quais ela é concretamente solidária em nossas vidas (MACÉ, 2014, p. 15).

Referências

BLANC, N. e BROUILLET, D. *Comprendre un texte – L'évaluation des processus cognitifs*. Paris: Éditions in Press, 2005

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE- International, 2001.

CELLIER, M. *Le vocabulaire et son enseignement: des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*, éducol, nov. 2011. Disponível em https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Dossier_voca-



bulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf. Acesso em 12 de junho de 2020.

CORNAIRE, C. *Le Point sur la lecture*. Paris: CLE-Internacional, 1999.

CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE- International, 1998.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 mille ans d'histoire*. Paris: CLE-International, 1993.

GAONAC'H, D. Comprendre en langue étrangère. In: GAONAC'H, Daniel e FAYOL, M. *Aider les élèves à comprendre*. Paris: Hachette éducation, 2003, p. 137-154.

GIASSON, J. Le rôle des connaissances du lecteur dans la compréhension. In: *Compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan, 1990, p. 170-197.

GODARD, A. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier, 2015.

MACÉ, M. *Façons de lire, manières d'être*. Paris: Gallimard, 2011.

QECRL. *Quadro europeu comum de referências para as línguas*. Porto: ASA, 2005.

SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Didier, 1997.

VAN BEVEREN, J. Dispositif. In: (Dir.) RANNOU, Nathalie et all. *Un dictionnaire de didactique de la littérature*. Paris: Honoré Champion, 2020, p. 58-60.

WEIL-BARAIS, A. *Les apprentissages scolaires*. Paris: Bréal, 2014.

WILLINGHAM, D. T. *Crianças que leem – o que pais e professoras podem fazer para ajudar*. Trad. Bruno Alexander. 1ª Edição, Campinas-SP: Kírion, 2021.

XYPAS, R. Construction langagière héritée et décidée dans Lettres parisiennes - histoire d'exil: le rapport à la langue française de Nancy Huston. *Revista Lettres Françaises*, v. 1, p. 146-158, 2017.

_____. A Biblioteca interior como prática contemporânea no ensino da literatura. *Revista Ecos*, vol.27, Ano 16, n. 2, p. 70-91, 2019.



_____. Perguntas e processos para um ensino de leitura literária inovador. Revista *Investigações*, Recife, Vol. 33, n. 1, p. 1-27, 2020.

_____. Representações da morte nas obras *Une Femme* (1987) de Annie Ernaux et *Une Mort très douce* (1964) de Simone de Beauvoir, Revista *Lettres Françaises*, n. 22, vol. 1, p. 183-197, 2021.

Recebido em: 26/01/2022

Aceito em: 16/03/2022





Que histórias e imaginários sócio-discursivos são contados e mobilizados pelo discurso da ideologia carnista?

What stories and socio-discursive imaginaries are told and mobilized by the carnist ideology discourse?

 Fernanda Passos da Trindade Jorge Neres

Resumo: O discurso da ideologia carnista em geral apresenta as carnes e os alimentos derivados de animais de uma forma totalmente distanciada de suas origens, ou seja, dissociados de um animal que um dia foi vivente. Nos dias atuais o discurso vegano/vegetariano, devido à maior visibilidade conquistada, tem encontrado mais espaço para reverberar e com isso tem trazido à tona essa associação entre alimento de origem animal e morte, fato que vai de encontro ao discurso carnista. O objetivo deste artigo é descrever os imaginários sócio-discursivos mobilizados por um documento oficial sobre recomendações nutricionais, embalagens e peças publicitárias do discurso carnista. Essa análise é baseada nos conceitos de ideologia (ALTHUSSER [1970]1980, PECHÉUX [1975] 1997), carnismo (JOY, 2010), discurso propagandista (CHARAUDEAU, 2010) e imaginários sócio-discursivos (CHARAUDEAU, 2017). É possível verificar que a ideologia carnista constrói imaginários que testemunham uma necessidade, normalidade e naturalidade de matar animais para o consumo humano.

Palavras-chave: Carnismo. Discurso. Imaginários sócio-discursivos.

Fernanda Passos da Trindade Jorge Neres. Doutoranda pela Universidade Federal do Ceará. Email: adnanref1978@gmail.com



Abstract: The carnist ideology discourse, typically, features meat and other animal-derived food totally detached from its origins, in other words, disconnected from an animal that once lived. Nowadays, the vegan/vegetarian discourse, due to its greater gained visibility, has achieved a wider space to reverberate what entails the association between animal-derived food and death, a fact that conflicts the carnist culture discourse. The objective of this paper is to describe the mobilized socio-discursive imaginaries of an official document on nutritional recommendation, labels and ads of the carnist culture. This analysis is grounded on the concepts of ideology (ALTHUSSER [1970] 1980, PECHEUX [1975] 1997), carnism (JOY, 2010), advertising discourse (CHARAUDEAU, 2010) and socio-discursive imaginaries (CHARAUDEAU, 2017). It is possible to verify that the carnist ideology constructs imaginaries that testify a necessity, normality and naturality of killing animals for human consumption.

Keywords: Carnism. Discourse. Socio-discursive imaginaries.

Introdução

Ao longo da história ocidental, a carne parece ter sido considerada uma iguaria que evocava sucesso social e riqueza pessoal já que ela não era acessível à população menos favorecida economicamente. Com a revolução industrial, a carne ingressou na dinâmica produtivista e consumista do sistema capitalista e, conseqüentemente, com a sua democratização, infiltrou-se gradativamente nos regimes alimentares de todas as classes sociais, principalmente com o surgimento e crescimento da comunicação de massa e da sociedade de consumo (CELKA, 2016). O consumo de carne animal acabou se tornando uma prática social hegemônica na qual não é preciso fazer nem ao menos uma escolha já que “é assim que as coisas são” (BUTTNY e KINEFUCHI, 2020, p. 5, tradução nossa).



Apesar desse papel relevante do consumo de carne animal na alimentação de humanos, de acordo com Benningstad e Kunst (2020), há uma relação dúbia dos consumidores de carne com a necessidade de ter que matar os animais para o seu consumo. Os autores afirmam que a maioria das pessoas, apesar de apreciar o gosto das carnes, contrapõem-se ao sofrimento ocasionado aos animais que a produção de carnes inevitavelmente incorpora. Esse fenômeno tem sido tratado como o “paradoxo da carne” (LOUGHNAN, HASLAN, BASTIAN, 2010, p. 156). Uma solução para esse conflito é deixar de comer carnes, que é o caminho tomado por grande parte dos vegetarianos e veganos. Outra saída para tal conflito, segundo os autores, é deixar de reconhecer o sofrimento e morte dos animais, ou seja, surge um estado de negação tácita, no qual se deixa de associar o pedaço da carne ao sofrimento e morte do animal de origem.

Essa separação categórica entre as carnes e os animais na cultura moderna, de acordo com Cook e Ancardo (2019), leva a uma naturalização da cultura carnista que é reforçada pela mídia do mercado de carnes e produtos animais. O produto comercializado, geralmente, se apresenta ao consumidor na forma de pedaços prontos para cozinhar envoltos em embalagens com pouca ou nenhuma lembrança de seu animal. Adicionalmente, termos amplamente utilizados socialmente, como picanha, filé entre outros, da mesma forma não apontam para o animal que deu origem ao alimento a ser consumido. Todas essas questões acabam por promover uma dissociação entre o produto que se compra para consumir e o animal que um dia já foi um ser vivente (BENNINGSTAG, KUNST, 2010).

De acordo com Alves Filho (2020), a indústria publicitária da carne, no intuito de atingir seus objetivos, “produz discursos que



euforizam o produto pronto evidenciando a sua qualidade e os benefícios nutricionais e sociais do seu consumo” (ALVES FILHO, 2020, p.117). Esse destaque no produto pronto acarreta uma desindividualização e objetificação do animal como matéria prima, processos esses que silenciam a produção de certos sentidos possíveis. Para que os comerciais e peças publicitárias de alimentos de origem animal produzam sentidos positivos de corpos bem nutridos, momentos de união familiar com alegria em ambientes refinados “os guinchos de animais intoxicados, chutados, apunhalados, desmembrados, eviscerados e escaldados para produzir o produto de tanto regozijo” (p.117) precisam ser apagados.

Ao longo do texto iremos tratar da história da origem da carne que a mídia sempre nos contou e que imaginários são testemunhados por esse discurso carnista. O pedaço de carne que colocamos no prato, o leite que damos para nossos filhos e até mesmo o ovo que usamos para fazer aquela omelete de claras *super fit* são comprados no supermercado, embalados em embalagens lindas e coloridas de tal forma que nenhum desses produtos alimentícios está associado à crueldade e morte de animais. Na verdade, é uma história muito alegre e feliz que a indústria publicitária da carne sempre contou.

Objetivando ilustrar essas histórias tão contraditórias, um documento oficial sobre recomendações nutricionais, imagens de algumas embalagens e peças publicitárias de produtos alimentícios de origem animal serão apresentadas e analisadas dialogando com os conceitos de ideologia (ALTHUSSER [1970]1980, PECHEUX [1975] 1997), imaginários sócio discursivos (CHARAUDEAU, 2017), carnismo (JOY, 2010) e discurso propagandista (CHARAUDEAU, 2010).



A história que o discurso da ideologia carnista sempre contou

Partindo do pressuposto de que a comida é uma voz que comunica, que manifesta significados, emoções e visões do mundo, e assim como a fala, “ela pode contar histórias” (AMON, MENASCHE, 2008, p. 17), podemos concluir que cada alimento que escolhemos para colocar em nossos pratos vai ter uma história diferente para nos contar. Essas histórias podem estar associadas à nossa própria história, construindo e manifestando os mais diversos significados e emoções, podem estar associadas à história de um grupo social, de uma nação e até da humanidade, mas também podem contar a sua própria história, ou seja, a trajetória percorrida desde a sua mais remota origem até chegar ao nosso prato.

Segundo Joy (2010), o ato de colocar um animal em nosso prato não está associado a uma escolha, muito pelo contrário, é visto como o jeito natural de ser, como as coisas sempre foram e sempre serão. Nós comemos animais sem refletir sobre essa ação, pois o sistema de crenças que embasa esse comportamento é invisível. Joy denomina esse sistema de crenças invisível de carnismo, ou seja, “o sistema de crenças no qual comer determinados animais é considerado ético e apropriado” (JOY, 2010, p.30, nossa tradução). Essa invisibilidade se instaura exatamente pelo fato de o carnismo ser uma ideologia dominante e, “aparentemente”, nunca ter sido questionado.

Barreto et al (2016) afirmam que são os aspectos culturais e ideológicos e não os biológicos os responsáveis por definir quantos bilhões de seres sencientes e vulneráveis que morrem ao redor do planeta nas mãos de gigantes organizações são vacas, ca-



chorros, galinhas, gatos, porcos etc. Os autores ainda afirmam que essas práticas são sustentadas por esse aparato ideológico carnista que fortalece as relações de dominação entre e intra espécies. Sendo assim, torna-se essencial compreender o que é ideologia e a atuação invisível da ideologia carnista.

Ideologia na concepção de Althusser é a “representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência” (ALTHUSSER, [1970] 1980, p. 77). Contudo essa representação não permanece no mundo das ideias, de acordo como o autor

a representação ideológica da ideologia é obrigada a reconhecer que todo o «sujeito», dotado de uma «consciência» e crendo nas «ideias» que a sua «consciência» lhe inspira e que aceita livremente, deve «agir segundo as suas ideias», deve portanto, inscrever nos actos da sua prática material as suas próprias ideias de sujeito livre (ALTHUSSER, [1970] 1980, p. 86-87).

Pêcheux se apropria dessas ideias e as amplia sustentando a ideia de que os sentidos são constituídos a partir das “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (reproduzidas)” (PECHEUX, [1975] 1997, p.160). Segundo o filósofo, fundador da Análise do Discurso de linha francesa, não é a linguagem enquanto sistema que permite a produção de sentidos, mas sim a ideologia que interpela esse sujeito de linguagem.

Sendo assim, é essa ideologia manifestada na linguagem “que fornece as evidências pelas quais todo mundo sabe” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p.160) algo, ou seja, a ideologia carnista dominante



sustenta o dizer de que carne é um alimento vital, e assim incorporamos esse discurso naturalmente em nossas vidas. É tão natural, ou melhor dizendo, é tão “normal” usar os animais na alimentação que somos inseridos nessa ideologia desde muito cedo, ainda bebês, já no momento da introdução alimentar. O Guia Alimentar para Crianças menores de 2 anos do Ministério da Saúde (BRASIL, 2019), ao tratar da introdução alimentar, inclui os alimentos de origem animal como parte integrante e importante do cardápio diário. Segundo esse guia o grupo das carnes e ovos

inclui carnes bovina, de suíno (porco), cabrito, cordeiro, búfalo, aves, coelho, pescados, frutos do mar, ovos de galinha e de outras aves. Também inclui vísceras ou miúdos de animais (fígado bovino e de aves, estômago ou bucho, tripa, moela de frango) e outras partes internas de animais. Esses alimentos contêm **proteína, gordura, ferro, zinco e vitamina B12** e, no caso do fígado, também muita vitamina A. **Todos esses nutrientes são muito importantes para o crescimento e desenvolvimento da criança** (BRASIL, 2019, p. 86, grifo nosso).

A análise desse material suscita uma reflexão sobre as possíveis construções de sentidos. O texto ressalta, conforme o trecho em destaque, que determinados nutrientes, entre eles, a proteína e o ferro, são importantes para o crescimento e desenvolvimento, e esses nutrientes tão essenciais, segundo o texto, estão presentes no grupo alimentar em questão das carnes e ovos. Contudo, o guia alimentar está organizado não por nutrientes, mas sim por alimentos que são agrupados por possuírem em sua composição nutricional algumas semelhanças. O grupo de alimentos em



questão é o das carnes e ovos, que de acordo com o próprio manual, são reunidos por possuírem teores relevantes de proteína, gordura, ferro, vitamina B12 e zinco.

Essa forma de agrupar os alimentos promove uma exclusão de diversos outros alimentos que também são ricos em proteína e ferro simultaneamente. Por exemplo, a lentilha e a castanha de caju possuem teores de proteína e ferro, vide tabela 1, superiores a alguns alimentos do grupo das carnes, contudo, fazem parte de outros grupos, leguminosas e oleaginosas, respectivamente. Vale ressaltar, que apesar de existir a informação no guia alimentar de que o grupo das leguminosas é fonte de proteínas e ferro não há um destaque para essa informação, assim como também não há no texto dessa seção a indicação de que esses nutrientes são muito importantes para o crescimento e desenvolvimento da criança, como existe no grupo das carnes. Além disso, no texto do grupo alimentar em que as castanhas de caju estão inseridas não há nem mesmo a informação de que essas são fonte de ferro e proteínas.¹²

1. De acordo com a *American Dietetic Association* uma dieta diversificada a base de plantas, quando adequada em calorias, é capaz de suprir os requerimentos de proteínas em todas as fases da vida (ADA, 2009) não havendo a distinção da origem da proteína.

2. Se há alguma dúvida quanto à digestibilidade e valor biológico de proteínas, os estudos atuais vêm determinando o teor de nitrogênio que chega ao íleo terminal e não às fezes, pois a ação bacteriana sobre as fibras vegetais no cólon pode aumentar a síntese de nitrogênio e dar a falsa impressão de que a proteína vegetal foi menos digerida” (SLYWITCH, 2012, p. 22). Além disso, é esclarecido que “o valor biológico não é uma medida adequada para a avaliação da qualidade proteica da dieta mista, pois avalia alimentos ingeridos separadamente. O que importa é o valor biológico da soma das refeições (somando todos os aminoácidos) e não dos alimentos separadamente (SLYWITCH, 2012, p. 22).



Tabela 1 - Teores de proteína e ferro de alguns alimentos

Alimento (100g)	Proteína (grama)	Ferro (miligrama)
Castanha crua sem sal	18,2	6,68
Lentilha crua	23,5	7,06
Carne de boi filé mignon cru	21,60	1,92
Ovo inteiro cru	11,30	1,79

Fonte: Tabela Brasileira de Composição de Alimentos – TBCA, 2020

Nessa análise também há uma reflexão a ser feita no que concerne aos efeitos de sentidos produzidos pelo processo metonímico que ocorre entre os nutrientes e alimentos quando nos referimos ao grupo das carnes, ou seja, quando se fala em carne se fala em proteínas e ferro, ou quando o foco são as proteínas e/ou ferro logo se pensa nas carnes. Tendo como base o silogismo aristotélico, que é um argumento constituído de proposições das quais se infere uma conclusão, podemos construir o seguinte entimema: 1. Proteínas são importantes para crescimento. 2. As carnes são fontes de proteínas. 3. Logo, carnes são importantes para o crescimento.

Na obra *A Retórica*, Aristóteles afirma que “o verdadeiro e o verossímil são apreendidos pela mesma faculdade” (ARISTÓTELES, 2019, p. 39) e que é a retórica, ou seja, o poder argumentativo do discurso que vai permitir que alguém acredite que algo seja verdadeiro mesmo não o sendo. O filósofo acrescenta que algo é persuasivo ou porque é evidente de imediato, ou porque se torna evidente por meio de uma demonstração e, segundo o filósofo, “o mais eficaz dos meios de persuasão” (p.39) é o entimema, que faz uso de premissas persuasivas e convincentes. Esse encadeamen-



to de proposições lógicas que vão silenciosamente se fixando nos mais variados discursos leva à mesma conclusão naturalizada de que as carnes são essenciais para a manutenção saudável e plena da vida humana.

O destaque dado, no manual de introdução alimentar, aos alimentos cárneos, assim como a todos os sentidos eufóricos conferidos a esses produtos alimentícios, pode ser atribuído à ideologia carnista. Por ser invisível, ou seja, por atuar influenciando discursos e comportamentos sem ser denominado e qualificado como uma possibilidade de crenças entre tantas outras, esses sentidos construídos na sociedade são dados como naturais e certos sem nenhum tipo de questionamento, influenciando de forma sutil até mesmo os discursos médicos e científicos. O discurso carnista é bastante longo e sendo assim já possui um lugar cativo no pensamento social. Ir de encontro a essa ideologia hegemônica e dominante não é tarefa fácil, principalmente pelo fato de não encontrar legitimidade por parte da sociedade para tal feito. De acordo com o discurso carnista só há uma única resposta possível para a pergunta sobre como manter uma alimentação saudável contendo todos os nutrientes essenciais para crescimento e desenvolvimento: consumir carnes e outros produtos de origem animal.

Além da classificação, agrupamento e descrição nutricional dos alimentos e grupos de alimentos, o guia fornece um exemplo de cardápio diário com as respectivas sugestões de alimentos para cada refeição do dia. Verifica-se, conforme a figura 1, que a orientação para a composição do prato do almoço de uma criança de 6 meses contempla a presença de carnes ou ovos diariamente.



Figura 1 - Plano alimentar para criança com 6 meses de idade

Aos 6 meses de idade	
O leite materno pode ser oferecido sempre que a criança quiser	Café da manhã — leite materno
	Lanche da manhã — fruta e leite materno
	<p>Almoço</p> <p>É recomendado que o prato da criança tenha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 alimento do grupo dos cereais ou raízes e tubérculos; - 1 alimento do grupo dos feijões; - 1 ou mais alimentos do grupo dos legumes e verduras; - 1 alimento do grupo das carnes e ovos. <p>Junto à refeição, pode ser dado um pedaço pequeno de fruta. Quantidade aproximada — 2 a 3 colheres de sopa no total. Essa quantidade serve apenas para a família ter alguma referência e não deve ser seguida de forma rígida, uma vez que as características individuais da criança devem ser respeitadas</p>
	Lanche da tarde — fruta e leite materno
	Jantar — leite materno
	Antes de dormir — leite materno

Fonte: Brasil, 2019

Vale ressaltar que esse mesmo guia, nessa última edição de 2019, contém uma pequena seção dedicada à alimentação de crianças vegetarianas, o que tem sua validade e importância, pois traz visibilidade e credibilidade à cultura alimentar, contudo pa-



rece reforçar mais ainda a ideologia do sistema carnista dominante. Isso porque o guia pauta como o padrão a ser seguido o consumo de carnes na alimentação, sendo a alimentação vegetariana uma escolha possível, porém diferenciada para um pequeno grupo de pessoas. Sendo assim, como não acreditar que a carne seja essencial para a nutrição de humanos?

Uma vez que, estrategicamente pensando, a publicidade, de acordo com Volli (2003, p. 82), objetiva cultivar modos de pensar, instigar necessidades e fabricar desejos em relação a determinados produtos, fica claro que a indústria da carne se aproveita dessa ideologia invisível e, a partir de seus anúncios publicitários, decidiu contar uma história encantadora por meio de “anúncios ‘hipersedutores’ que associam os produtos animais a estímulos de felicidade, status e signos de prestígio; que apelam à simpatia, naturalidade, energia etc.” (SANTOS; FONSECA, 2010, p. 211), invisibilizando todo o sofrimento e crueldade impostos aos animais no processo de produção desses alimentos.

Os maus tratos aos animais fazem parte da realidade e rotina da indústria alimentícia que lida com animais, todavia, pelo fato de as pessoas gostarem e estarem tão acostumadas com o consumo de produtos de origem animal, há um esforço, segundo Barreto et al (2016), por parte das organizações, para esconder do público todo esse sofrimento. Como “a indústria não quer que se saiba como vivem os animais que estão sendo preparados para o abate” (ROBBINS, 2014, p. 12), através de suas campanhas publicitárias, ela comunica, por exemplo, que “os melhores queijos vêm de vacas felizes” e utiliza imagens de lindas vaquinhas pastando satisfeitas em paisagens maravilhosas. Apesar de desonestos, não são ilegais³, pois, consoante Robbins, “você pode fazer



o que quiser com um animal cuja carne, leite ou ovos pretenda vender e pode mentir o quanto quiser a esse respeito, pois fizemos essa distinção semântica entre determinados animais; amamos alguns, outros não só abatemos, como também torturamos” (ROBBINS, 2014, p. 13).

O discurso propagandista, segundo Charaudeau (2010), é um discurso de “*incitação a fazer*”, ou seja, fazer com que alguém faça alguma coisa, e nesse caso específico é comprar o produto alimentício de origem animal. De acordo com o autor, para que se consiga incitar a fazer algo, nesse tipo de discurso, primeiramente é preciso *fazer crer*, a fim de persuadir o consumidor/comprador de que ele irá ter benefícios ao comprar/consumir, e para isso “o discurso propagandista se organiza de acordo com um duplo esquema cognitivo, narrativo e argumentativo” (CHARAUDEAU, 2010, p. 63). O autor sustenta que o discurso

3. A lei nº 9605 de 12 de fevereiro de 1998, dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. O artigo 32 determina que é crime praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos. Os animais que a cultura carnista consome não estão contemplados nesses grupos, já que são animais para consumo humano. Já a Instrução Normativa nº 03 de 2000, aprova o Regulamento Técnico de Métodos de Insensibilização para o Abate Humanitário de Animais de Açougue. Este regulamento estabelece os procedimentos autorizados para insensibilização dos animais, para o manejo dentro do estabelecimento de abate, assim como monitoramento do processo pelo estabelecimento de abate e pelo serviço veterinário oficial. Ou seja, animais são divididos por categorias – para proteger (culturalmente não surgiu o interesse em consumi-los) e para consumir. Além disso, o “suposto” abate humanitário legitima a morte dos animais e relativiza o que é humanitário ou não. Por exemplo, galinhas poedeiras sofrem o processo de debicagem (aparo dos bicos para evitar o canibalismo), patos e gansos sofrem demasiadamente (são forçados a comer de forma demasia através de um cano) para a produção de Foie Gras, vacas leiteiras convivem com mastites crônicas, contudo nada disso é considerado maus-tratos, é totalmente aprovado não só pela lei como pela sociedade.



narrativo é mais adequado para seduzir o interlocutor, pois uma narração não impõe nada, ela “apenas propõe um imaginário de busca” que o interlocutor quer preencher. De maneira implícita, sob a forma de uma narrativa temos: “você tem uma falta que busca preencher > você pode/deve partir em busca do preenchimento desta falta da qual você será o beneficiário > eis o objeto de busca que te permitirá preencher esta falta” (CHARAUDEAU, 2010, p. 63).

O esquema argumentativo vai ter a função de persuadir o interlocutor, impondo a ele um modo de raciocínio e de argumentos quando da manifestação de possíveis objeções em relação ao esquema narrativo prévio. A objeção pode ser referente ao objeto de busca e assim a ideia que se impõe é a de que “você não pode não querer esta busca” (CHARAUDEAU, 2010, p. 63). Quando a dúvida diz respeito ao meio proposto para realizar a busca, o discurso propagandista vai dizer que “somente o meio que te imponho vai te permitir realizá-la” (p.63). De acordo com o autor o discurso propagandista é um tipo de discurso “que se concretiza por diferentes gêneros que variam de acordo com o tipo de legitimidade do qual goza o sujeito falante, a natureza do objeto de fala (ou objeto de busca) que constitui o fazer crer e o dever crer, e o lugar atribuído ao sujeito influenciado” (p. 64).

Vale ressaltar que pelo fato de o discurso propagandista ser descrito como um contrato de fala no qual as instâncias de produção e de recepção do discurso conhecem as condições de produção, ele vai estar situado fora de qualquer intenção manipuladora. Na manipulação, segundo Charaudeau (2010), o manipulador além de não revelar seu projeto de realização e o maquiagem sob um outro projeto que é apresentado como favorável ao manipulador,



também “tira partido de certa posição de legitimidade que lhe é dada pela situação e joga com uma credibilidade que ele teria adquirido em outra parte” (CHARAUDEAU, 2010, p. 68).

Contudo, verificaremos que no discurso propagandista de produtos de origem animal, como exemplificado nas figuras a seguir, será possível perceber que a verdade sobre a origem desses produtos alimentícios está sempre escondida e maquiada sob uma história de alegria, felicidade, saúde, união, confiança etc. associados a características gastronômicas, que por sua vez, também aludem a sentimentos sempre positivos. Será que essa maquiagem dada aos discursos publicitários da cultura carnista pode ser considerada uma manipulação?

As figuras 2 a 7 ilustram diversas peças publicitárias e embalagens de produtos de origem animal, que através de suas imagens narram uma história que seduz o interlocutor a acreditar que esses alimentos são necessários e importantes para sua vida e assim o incitam a adquiri-los e conseqüentemente consumi-los. Apesar de diferentes, todas vão contar histórias alegres e positivas de tal forma que nos fazem querer também fazer parte desse imaginário. Para Charaudeau (2017) o imaginário “é uma forma de apreensão do mundo” (p. 578) que resulta “de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva” (p. 578). Esses imaginários sócio-discursivos são “engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, se organizando em sistemas de pensamento coerentes” (p. 579) e adquirem uma dupla função de criação de valores e justificação de ações.

A seguir iremos analisar e descrever algumas imagens de embalagens e peças publicitárias de produtos alimentícios de origem



animal para tentar resgatar que histórias e imaginários sócio-discursivos podem ser construídos e disseminados na sociedade. Também tentaremos reconhecer que saberes descritos por Charaudeau (2017) como saberes de conhecimento e saberes de crença são mobilizados por esses discursos em questão. Segundo Charaudeau (2017) os saberes de conhecimento que podem ter como base a ciência ou a experiência “tendem a estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo” (p.581) baseados na existência de fatos do mundo. Já os saberes de crença estabelecem um posicionamento “com as avaliações, julgamentos a respeito dos fenômenos, dos eventos e dos seres do mundo, seu pensamento e seu comportamento” (p.582), ou seja, é um saber que se encontra no sujeito.

A figura 2 ilustra um rótulo de uma marca de ovos caipiras, que segundo informações de produtores são aqueles ovos de galinhas que não vivem confinadas em gaiolas. Ao associar a imagem do pequeno personagem infantil Chico Bento, imediatamente surge uma narrativa em nosso imaginário bastante alegre e divertida. Podemos até mesmo ouvir a voz do menino com seu sotaque “caipira” conversando com suas galinhas que passeiam livremente acompanhadas de seus pintinhos. A imagem do animal vivente está associada ao produto a ser comercializado, contudo o animal é tão fofinho, a história é tão envolvente, que não há espaço para pensar em sofrimento animal, reinando apenas a imagem de galinhas bem tratadas e felizes produzindo ovos que segundo os saberes de conhecimento e crença são hiper nutritivos.



Figura 2 - Ovos e a fazendinha alegre infantil



Fonte: Site da Avine⁴

Na figura 3 temos outra embalagem de ovos, contudo não se trata de ovos caipiras, são ovos de galinhas de granja que passam suas vidas confinadas em pequenas gaiolas e sob péssimas condições. Contudo não é isso que está na imagem da embalagem do produto. Muito pelo contrário, já que a imagem vai contar a história de uma família muito feliz e sorridente sentada ao redor de uma mesa de refeição farta e localizada em um lugar muito agradável e iluminado com muitas árvores verdes. Quem não gostaria de estar compartilhando este momento tão atrativo. Esta embalagem não faz uma associação do produto alimentício a ser consumido ao seu animal de origem. Apesar de ilustrar na embalagem a imagem de um ovo, é um ovinho “humanizado” oferecendo um sorriso bastante caloroso para o cliente que o vai levar para casa.

4. Disponível em: <<http://avine.com.br/produtos/>>



Figura 3 - Ovos compondo um café da manhã saudável e feliz



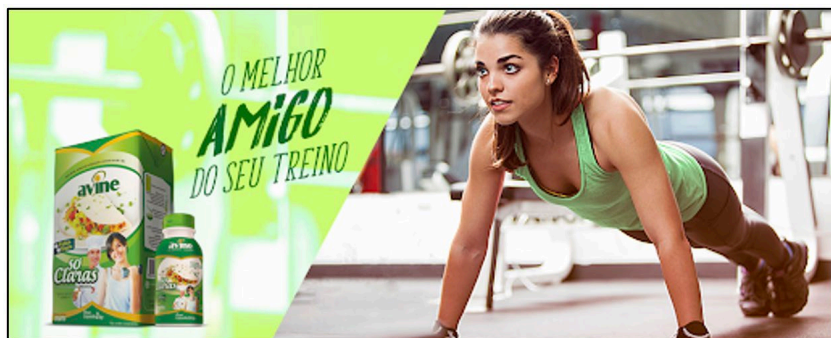
Fonte: Site da granja Santa Marta⁵

A figura 4 é uma peça publicitária que além de ilustrar as embalagens disponíveis do produto em questão (claras pasteurizadas), também traz uma frase e uma imagem, que estão voltadas para um público consumidor específico, os praticantes de atividade física. Esses recursos, em conjunto, contam uma história bastante valorizada atualmente, a busca pela aparência física perfeita. Essa narrativa envolve a valorização de mulheres e homens jovens, saudáveis, frequentadores de academia que fazem uso do produto em questão (clara de ovos) em suas refeições para auxiliar no ganho de massa muscular acompanhado de perda de gordura corporal. “Poxa, eu também quero ser bonita e magra como a moça do anúncio, então é claro que irei fazer uso dessas claras!”

5. Disponível em: <<http://www.granjasantamarta.com.br/produtos/>>



Figura 4 - Claras de ovos e uma vida fitness

Fonte: Site da Avine⁶

Uma outra história encantadora que faz remissão à valores eufóricos associados a alimentos de origem animal e mobiliza tantos saberes de crença “positivos” para o consumo de tais alimentos é contada pela peça publicitária ilustrada na figura 5. A empresa que comercializa diversos produtos lácteos além de trazer um destaque para a informação de que valoriza a origem do alimento e de sua produção, ou seja, é bastante séria, ilustra uma família tradicional composta de pai, mãe e filho, todos sorrindo, aparentemente bem felizes e saudáveis realizando a refeição do café da manhã. Essa mesa de café da manhã tem em seu centro o ingrediente principal, o leite, sendo servido ao filho pelo pai, sob supervisão da mãe, com muita alegria. Não há nenhum tipo de recurso semiótico nas embalagens dos produtos, nem na publicidade que promova uma associação do produto alimentício comercializado com o animal que sofreu demasiadamente para nos fornecer esse mesmo leite.

6. Disponível em: < <http://avine.com.br/novidade/so-claras-o-melhor-amigo-do-seu-treino/> >



Figura 5 - Laticínios na rotina alimentar de uma família muito feliz



Fonte: Site da Betânia⁷

Já na figura 6, é possível de imediato reconhecer estampadas na embalagem duas imagens de galinhas, que deixam bem claro que o que se está comendo é, de fato, o animal galinha. Contudo as galinhas da imagem são tão bonitinhas e alegres que é impossível fazer qualquer tipo de associação negativa ao consumo de carne de galinha e as condições reais de vida da galinha que vivia e foi morta para estar nesse pacote plástico. A embalagem ilustrada traz ao nosso imaginário galinhas morando em uma fazenda bem bonita, comendo milho de nossas mãos, brincando com seus pintinhos, o que nos faz lembrar das mais diversas histórias de infância nas fazendas de nossos avós, inclusive dos almoços de domingo, sempre alegres e divertidos em família. Essas histórias tão alegres acabam silenciando e normalizando qualquer saber “negativo” sobre o processo de exploração e morte dos animais.

7. Disponível em: < <https://www.betanalacteos.com.br/> >



Figura 6 - Uma galinha muito feliz



Fonte: Site da empresa Tijuca⁸

Por fim, a figura 7, ilustra uma peça publicitária de uma empresa que comercializa carnes de boi. A imagem retrata três momentos diferentes do trajeto percorrido pela carne até chegar ao nosso prato. O primeiro apresenta a imagem de um funcionário em seu local de trabalho, com o uniforme completamente branco e limpo, empacotando um pedaço de carne, o que demonstra a garantia da qualidade do produto mobilizando o imaginário de confiança na empresa. Em seguida, e em destaque, temos um ator de novelas bem conhecido e apreciado pelo público brasileiro, bem sorridente à beira de uma churrasqueira, aprovando o churrasco que está sendo preparado por dois jovens rapazes também bastante sorridentes e felizes. A presença desse tão querido ator pela sociedade brasileira parece evocar mais confiança,

8. Disponível em: <<http://www.tijucaalimentos.com/produto/galinha-congelada>



alegria, amizade e garantia de muito sucesso. Por último a imagem mostra um ‘apetitoso’ pedaço de picanha já cortado e assado, pronto para ser servido e saboreado no seio de uma família feliz, apreciando o belo domingo em família em torno de uma churrasqueira, prática bastante comuns nos lares brasileiros.

Figura 7 - Churrasco e amizade



Fonte: Site Meio&mensagem⁹

Mais uma vez, em nenhum desses três momentos há a ligação do alimento com seu animal de origem, muito menos com sofrimento desse animal. Muito pelo contrário, as imagens são capazes de construir um retrato totalmente positivo para o consumo da carne, já que nos conta a história de uma empresa séria e de qualidade, que valoriza as relações familiares e de amizade além, é claro, de valorizar a aparência e sabor de sua carne.

9. Disponível em: < <https://marcas.meioemensagem.com.br/friboi/> >



Essas são apenas algumas imagens entre tantas outras que retratam belas histórias, que mais se parecem contos de fadas, narrados pela indústria de produtos de origem animal. Essas histórias contadas pela cultura carnista ao seu público consumidor são bem diferentes das histórias que os animais contariam a quem quisesse ouvir caso tivessem essa habilidade e oportunidade. De acordo com Singer (1990)

O sofrimento da galinha poedeira começa bem precocemente em sua vida. Os pintinhos recém-nascidos são separados entre machos e fêmeas. Pelo fato dos pintinhos machos não possuírem nenhum valor comercial, são descartados. Algumas empresas os asfixiam com gás, mas geralmente são jogados vivos em sacos plásticos onde se asfixiam sob o peso dos outros pintinhos. Outros são moídos, enquanto ainda vivos, para se tornarem alimentos para suas irmãs. Pelo menos 160 milhões de pássaros são asfixiados com gás, sufocados ou morrem todo ano somente nos Estados Unidos (SINGER, 1990, p.107-108, tradução nossa).

No que diz respeito aos porcos, eles contariam que pelo fato de seus produtores desejarem cortar os custos ao máximo, eles são obrigados a viver confinados em espaços mínimos desde o momento do nascimento até o encaminhamento para o abate. Além do confinamento e conseqüente estresse, há também o problema do excesso de amônia no ar, em função dos excrementos, que afeta gravemente os pulmões dos animais (SINGER, 1990).

Uma das histórias mais abomináveis a serem contadas seria a da carne de vitela. A essência de tal indústria é criar os bezerros anêmicos confinados objetivando uma “carne macia e com colo-



ração pálida” (p.129) para ser servida a preços altos em restaurantes de elevado padrão (SINGER, 1990). Este e os outros dois exemplos são apenas alguns entre tantos a serem contados sobre a exploração e sofrimento a que os animais são submetidos pelos seres humanos para saciar o seu desejo de consumi-los.

Considerações finais

O crescimento¹⁰ do número de adeptos ao vegetarianismo e veganismo nos últimos anos tem promovido uma maior circulação e visibilidade de novas histórias que se opõem e combatem as histórias sempre contadas sobre os alimentos de origem animal. Contudo, o discurso da cultura carnista, por ainda ser hegemônico, torna a prática de consumir animais como normal, natural e necessário em nossa cultura contemporânea assim como também desqualifica e desvaloriza a história contada pelo discurso vegano/vegetariano.

Ambas as culturas são sustentadas por uma ideologia de base (JOY, 2010), ou seja, nenhuma dessas culturas é baseada e sustentada por condições fisiológicas ou biológicas do ser humano, mas sim, por práticas sócio-histórico-culturais do ser humano. Essas práticas culturais e discursivas reforçam o poder simbólico (BOURDIEU, 1989) da cultura carnista a normatizando social-

10. De acordo com a Sociedade Vegetariana Brasileira (SVB) o número de vegetarianos nas regiões metropolitanas apresentou um crescimento de 75% entre 2012 e 2021. Disponível em: <<https://www.svb.org.br/vegetarianismo01/mercado-vegetariano>>. Acesso em: 09 de março de 2022.

Buscas no Google por “comida vegana nas proximidades” apresentou um acréscimo de mais de 5 mil por cento em 2021. Disponível em: <<https://www.vegansociety.com/news/media/statistics/worldwide>>. Acesso em: 09 de março de 2022.



mente e com isso acaba promovendo a invisibilização, deslegitimação e opressão da cultura vegana/vegetariana.

Vale esclarecer, ainda, que ao estudar e analisar essas histórias e imaginários sócio-discursivos não se quer encontrar uma verdade ou falsidade, até porque de acordo com Charaudeau (2017) o imaginário não lida com o verdadeiro nem o falso, é na verdade “uma proposição de visão de mundo que se baseia nos saberes que constroem os sistemas de pensamento” (p. 587). Sendo assim, é possível verificar que os imaginários sócio-discursivos engendrados pela ideologia carnista testemunham histórias de revelam uma necessidade do consumo de alimentos de origem animal para a manutenção da saúde, assim como uma normalidade e naturalidade em explorar e matar os animais que a sociedade em que vivemos escolheu para consumir.

Referências

ALVES FILHO, M. S. *Homem, animal, indústria: uma análise discursiva do agronegócio brasileiro*. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, SP. 2020.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, [1970]1980.

AMERICAN DIETETIC ASSOCIATION. *Position of the American Dietetic Association*. *Journal of the American Dietetic Association*. 109: 1266-1282, 2009.

AMON, D.; MENASHE, R. *Comida como narrativa de memória social*. *Sociedade e cultura*, v.11, n.1, jan/jun, p.13-21, 2008.

ARISTÓTELES (384-322a.C.). *Retórica* [livro eletrônico] / Aristóteles; tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. — São Paulo: Edipro, 2019.



BARRETO, T.F.; MATOS, F.J.S.; BACELAR, D.F.; FEITOSA, M.G.G. *A ideologia carnista e o encontro entre a ética animal e o dark side das organizações*. IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. Escola de Administração UFRGS. Porto Alegre, RS, Brasil, 19 a 21 de outubro de 2016.

BENNINGSTAG, N. C. G.; KUNST, J. R. *Dissociating meat from its animal origins: a systematic literature review*. *Appetite*, 147, p. 1-8, 2020.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Memória e Sociedade. Editora Bertrand Brasil S A. Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. *Guia alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. 265 p.: Il

BUTTNY, R.; KINEFUCHI, E. *Vegans' problem stories: Negotiating vegan identity in dealing with omnivores*. *Discourse & Society*, 2020, p. 1-19.

CELKA, M. *Carne, consumo ou abolição: incompatibilidades nas relações com a carne*. In: PRADO, SD., et al. orgs. *Estudos socioculturais em alimentação e saúde: saberes em rede*. [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. Sabor metrópole series, vol. 5, pp. 183-195.

CHARAUDEAU, P. *Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor*. *Entrepalavras*, Fortaleza, v.7, p.571-591, jan/jun, 2017.

CHARAUDEAU, P. *O discurso propagandista: uma tipologia*. in Machado, Ida Lucia & Mello, Renato: *Análises do Discurso Hoje*, vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78.

COOK, G; ANCARNO, C. *"I do still love the taste": Taste as a reason for eating non-human animals*. ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment. 2019, p.1-25.

JOY, M. *Why we love dogs, eat pigs and wear cows: an introduction to carnism*. San Francisco, CA: Conari Press, 2010.



LOUGHNAN, S.; HASLAM, N.; BASTIAN, B. *The role of meat consumption in the denial of moral status and mind to meat animals*. *Appetite*, 55, p. 156-159, 2010.

PECHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. 3ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

ROBBINS, J. *Prefácio*. In: JOY, M. *Por que amamos cachorros, comemos porcos e vestimos vacas*. Uma introdução ao carnismo. São Paulo: Cultrix, 2014.

SANTOS, A.; FONSECA, R.P. *Realidades e imagens do especismo: impactos da indústria (agro)pecuária e representações publicitárias de animais nãohumanos sencientes*. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXIII, p. 205-222, 2012.

SINGER, P. *Animal Liberation*. New York: Harper Collins Publishers, 1990.

SLYWITCH, E. *Guia Alimentar de Dietas Vegetarianas para Adultos*. São Paulo: Sociedade Vegetariana Brasileira, 2012.

TABELA BRASILEIRA DE COMPOSIÇÃO DE ALIMENTOS (TBCA). Universidade de São Paulo (USP). Food Research Center (FoRC). Versão 7.1. São Paulo, 2020. [Acesso em: 10/03/2021]. Disponível em: <http://www.fcf.usp.br/tbca>.

VOLLI, U. *Semiótica da publicidade: a criação do texto publicitário*. Lisboa: Edições 70, 2003.

Recebido em: 09/02/2022

Aceito em: 15/03/2022



Interações discursivas em aulas on-line de Língua Inglesa: relações dialógicas com serviços digitais

Discursive interactions in online English Language classes:
dialogical relationships with digital services

 Wesley Pinto Hoffmann

 Sumaya Ferreira Guedes

Resumo: Considerando as novas formas de interação social, sobretudo, após as imposições sanitárias impostas mundialmente pela COVID-19, este estudo tem como tema e delimitação as interações discursivas mediadas por plataformas digitais no contexto de ensino de Língua Inglesa. Assumindo uma perspectiva dialógica, o objetivo deste artigo é desenvolver uma proposta de aula on-line de língua inglesa para o Ensino Fundamental com a utilização de plataformas digitais. A fundamentação teórica está alicerçada nas contribuições de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), acerca dos enunciados, gêneros do discurso e interação discursiva, respectivamente. Unimos aos pressupostos da fundamentação teórica, orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), voltadas ao ensino de Língua Inglesa do Ensino Fundamental. A metodologia empregada é de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, documental, com abordagem qualitativa de *corpus*. O *corpus* é constituído por uma proposta de aula de Língua In-

Wesley Pinto Hoffmann. Mestrando em Letras (UPF); wesleywph@gmail.com
Sumaya Ferreira Guedes. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNEMAT); sumaya@unemat.br



glesa para o Ensino Fundamental. Os resultados permitiram evidenciar que reconhecimento da aula de língua inglesa como atividade dialógica propicia diferentes interações significativas na utilização de plataformas digitais.

Palavras-chave: Interações discursivas. Língua Inglesa. BNCC. Gêneros do discurso. Proposta de aula.

Abstract: Considering the new forms of social interaction, especially after the sanitary impositions imposed worldwide by COVID-19, this study has as its theme and delimitation the discursive interactions mediated by digital platforms in the context of teaching English. Assuming a dialogic perspective, the objective of this article is to develop a proposal for an online English language class for Elementary School with the use of digital platforms. The theoretical foundation is based on the contributions of Bakhtin (2016) and Volochinov (2017), about utterances, discourse genres, and discursive interaction, respectively. We join the assumptions of the theoretical foundation, guidelines present in the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), aimed at teaching English in Elementary School. The methodology used is exploratory, bibliographic, documentary research, with a qualitative approach to the corpus. The corpus consists of a proposal for an English language class for Elementary School. The results showed that recognition of the English language class as a dialogic activity provides different significant interactions in the use of digital platforms.

Keywords: Discursive interactions. English language. BNCC Speech genres. Class proposal.



Introdução

frente às imposições provocadas pelo vírus da COVID-19 no contexto mundial, vários Estados e cidades do Brasil precisaram adotar o ensino remoto emergencial, com a utilização de diversas ferramentas tecnológicas e recursos em *Web* para desenvolver aulas de diferentes disciplinas, em distintos níveis de ensino. Ainda que no contexto pandêmico do ano de 2020 houvesse poucas informações sobre gravidade e recursos necessários para controlar a doença, a maioria de escolas decidiu pela continuidade das aulas com medidas emergenciais que auxiliassem professores e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

As formas de interação nessas plataformas digitais não se esgotaram com o início da Pandemia e requerem práticas específicas do ambiente virtual, assim, este estudo tem por objetivo desenvolver uma proposta de aula on-line de língua inglesa para o Ensino Fundamental com a utilização de plataformas digitais.

A fundamentação teórica está alicerçada nas contribuições de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), acerca dos enunciados, gêneros do discurso e interação discursiva, respectivamente. Unimos aos pressupostos da fundamentação teórica, orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), voltadas ao Ensino de língua inglesa do Ensino Fundamental.

A metodologia empregada é de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, documental, com abordagem qualitativa de corpus. O corpus é constituído por uma proposta de língua inglesa para o Ensino Fundamental. Elaboramos uma breve proposta aliada



aos pressupostos teóricos, que possa ser adaptável a diferentes temáticas e contextos de ensino de língua estrangeira.

Para fins de estruturação textual, além desta breve introdução e considerações finais, na seção “Relações dialógicas e os gêneros do discurso”, apresentamos reflexões acerca dos conceitos, a partir das contribuições teóricas de Bakhtin (2016). Já na seção intitulada “Repertório de interações discursivas”, desenvolvemos considerações acerca da interação discursiva entre os sujeitos, a partir do subsídio dos estudos de Volóchinov (2017).

Também apresentamos a seção denominada “Aspectos metodológicos”, na qual delineamos o percurso a ser adotado na criação e análise de corpus. Na seção “Interações discursivas em aulas de língua inglesa com plataformas digitais”, apresentamos o corpus composto pela proposta de aula desenvolvida.

Repertório de interações discursivas

No que se refere às interações discursivas, que dão nome a esta seção, observamos, em conformidade com Volóchinov (2017), duas tendências do pensamento filosófico-linguístico, sendo que uma tendência foi intitulada como subjetivismo individualista e esteve ligada ao romantismo. A outra tendência esteve relacionada ao racionalismo e neoclassicismo. Podemos considerar o romantismo uma reação ao domínio cultural do Renascimento e Classicismo.

A vivência e a objetivação exterior são interdependentes do interior e do exterior. Volóchinov (2017) explicita que o centro organizador do material dos signos encontra-se no exterior. Nesse sentido, é a expressão que organiza a vivência e a enforma exteriormente.



Na prática, o enunciado é formado entre dois indivíduos que se situam socialmente, de forma que, na ausência de um interlocutor, a imagem de um interlocutor daquele grupo ocupa o espaço desse interlocutor. De acordo com Volóchinov (2017, p. 204):

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.).

Nesse sentido, em conformidade com Volóchinov (2017, p. 204-205) “Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco no figurado.” O falante e o interlocutor são orientados mutuamente para o seio social.

Em conformidade com Volóchinov (2017), há um certo horizonte social típico no qual a orientação ideológica se volta, com relação a um grupo social e momento específico vivenciado. Esse horizonte social é composto por conjuntos da ciência, moral, leis, literatura, música, etc.

Consoante Volóchinov (2017), nosso pensamento é composto por um auditório social estável, no qual os argumentos, motivações, avaliações e respostas são motivados por esse auditório. Essa alusão ao auditório evidencia a centralidade do outro na tomada de posições, seja uma concordância, ou até mesmo uma longa resposta em uma carta ou contraponto de uma declaração, por exemplo.

Volóchinov (2017, p. 205) ainda acrescenta à concepção de auditório social estável o nível culto de um indivíduo. Dessa forma,



o auditório da criação ideológica ganha tons de proximidade com esse indivíduo/locutor. Cabe salientar que esse auditório ideal é formulado dentro dos limites de classe e época, assim, são socialmente situados. O auditório social estável de um sujeito que se volta para um grupo em tempos de Pandemia da COVID-19, por exemplo, evidentemente, terá características que o diferenciam de períodos anteriores.

A partir dessa concepção de auditório, vemos a importância da relação de alteridade entre o eu-outro sob enfoque até mesmo na orientação da palavra, que é considerada por Volóchinov (2017, p. 205) como um ato bilateral. Ou seja, “Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte.”

É na palavra que tomamos forma, a partir do olhar do outro. Consoante Volóchinov (2017, p. 205), “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.”

A partir da palavra como fator dialógico, Volóchinov se inclina para a estrutura dos enunciados. Segundo o autor, a situação social mais próxima e o meio social mais amplo são os elementos que formulam, de dentro, a estrutura dos enunciados (VOLÓCHINOV, 2017).

É nessa situação social próxima e meio social mais amplo que a forma e o estilo dos enunciados ganham suas especificidades. Com relação à profundidade dessas relações sociais, Volóchinov (2017, p. 207) afirma que “As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras



e essenciais, das quais o falante participa.” A vista disso, Volóchinov (2017, p. 211), mais adiante, acrescenta que “Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.”

Volóchinov apresenta um exemplo de grande potencial de sensibilização da existência humana, que é a sensação de fome. Segundo Volóchinov (2017, p. 207), o sentido da sensação de fome depende da situação mais próxima da vivência e da posição social ocupada pelo indivíduo que passa fome. Assim, “Com efeito, essas condições determinarão qual será o contexto valorativo e o horizonte social em que a experiência da fome será concebida.” Nesse sentido, a experiência e a vivência da fome variam conforme a posição social dos sujeitos que enfrentam desafios referentes a sobrevivência humana, neste caso, a fome.

Mesmo internamente, na personalidade do falante, há inter-relações sociais. A expressão exterior e a vivência interior são interdependentes para o caminho da objetivação exterior, via enunciados. E esse caminho é traçado socialmente. De acordo com Volóchinov (2017, p. 211, grifo do autor), “. Consequentemente, todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é “expresso”) e a sua objetivação exterior (o “enunciado”) percorre o território social.

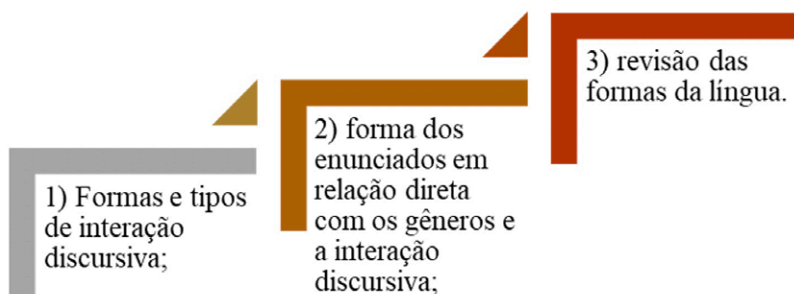
A partir dessas vivências e expressões externas, Volóchinov (2017) apresenta o conceito de ideologia do cotidiano, que compreende o conjunto de sistemas ideológicos formados no discurso interior e exterior, por meio dos atos, ações e estados. A arte, na expressão visual, musical ou literatura, são exemplos de sistemas da ideologia do cotidiano.



Acerca do enunciado, o autor também desenvolve uma interessante metáfora do enunciado como gotas d'água. Segundo Volóchinov (2017, p. 217), “Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação.” É na orientação social que os enunciados são moldados, tal como a água que é preenchida em diferentes superfícies.

Há uma ordem apresentada para o estudo fundamentado metodologicamente na manifestação da língua. Segundo Volóchinov (2017), primeiramente, se estuda as formas e diferentes tipos de interação discursiva em condições concretas. Depois, as formas dos enunciados ou discursos em relação estreita com os gêneros que fazem parte da interação discursiva. Como terceira etapa, há a revisão das formas da língua, sendo que todas essas etapas da ordem estão vinculadas às práticas sociais situadas de linguagem. Na Figura 1, ilustramos essas três etapas ordenadas para o ensino de línguas.

Figura 1 - Ordem de fundamentação metodológica para ensino de línguas



Fonte: elaborada pelos pesquisadores com base em Volóchinov (2017)

Na Figura 1, ilustramos como esse ordenamento está interrelacionado e interdependente no ensino de línguas, já que todas as



fases compreendem a contextualização concreta, a partir da interação discursiva real, de forma que são exploradas as formas empregadas na constituição dos gêneros do discurso. Esse conceito abrangente dos gêneros do discurso será abordado na próxima seção, para que possamos compreender esse ordenamento metodológico no ensino de língua inglesa (Figura 1), a partir desse vínculo estreito com as práticas sociais mediadas pela linguagem.

Relações dialógicas, os gêneros do discurso e a Língua Inglesa na BNCC

Dentre a produção de Bakhtin (2016), no que concerne aos enunciados, há o princípio de que a língua é empregada através de enunciados, sejam eles orais ou escritos, que são concretos e singulares, mobilizados em determinada esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem e refratam certas condições de determinada esfera da atividade humana. Dessa forma, consoante Bakhtin (2016, p. 12) há três fatores relacionados que compõem os enunciados.

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.

A partir desses fatores, Bakhtin (2016, p. 12, grifo do autor) conceitua os gêneros do discurso: “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*”.

Na conceituação dos gêneros do discurso, verificamos a particularidade e o vínculo com as práticas sociais que caracterizam os enunciados. É por meio da relativa estabilidade, que podemos estudar diferentes tipos de interações discursivas que se materializam nos gêneros do discurso e que são fundamentais para a vivência e a expressão em sociedade.

Nesse sentido da concepção dos gêneros, no contexto educacional brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento normativo nacional que define as aprendizagens essenciais para os anos da Educação Básica, com direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos, pautado nas contribuições da fonte dos gêneros do discurso.

A BNCC é apresentada em meio a um mundo globalizado, com fronteiras próximas e mescladas pelas tecnologias digitais. Dessa forma, a BNCC (2018) argumenta que o estudo da língua inglesa pode possibilitar o acesso a saberes necessários para o agenciamento crítico e exercício da cidadania pelos estudantes, em caráter formativo.

A Língua Inglesa é organizada em eixos organizadores no documento. Segundo a BNCC (2018), o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem orais da língua inglesa, enfocando na compreensão e na fala, voltadas para a construção de sentidos que se voltam para os interlocutores como, por exemplo nas mensagens digitais.

Dentre os aspectos priorizados nas práticas de linguagem desse eixo, estão as estruturas linguísticas, a pronúncia, entonação e ritmo, compreensão, acomodação e negociação. A BNCC (2018)



também atesta que a compreensão envolve elementos relacionados ao contexto de utilização da linguagem.

Bakhtin (2016) elucida que no processo de compreensão, o ouvinte ocupa uma posição ativa responsiva, sendo que ele pode concordar, discordar, complementar, entre outros atos que caracterizam essa posição responsiva ativa do ouvinte presente desde o início da enunciação.

O eixo da leitura, em conformidade com a BNCC (2018), se ocupa das práticas de linguagem desenvolvidas na relação do leitor com os textos escritos, enfocando na compreensão e interpretação de gêneros que circulam em distintas esferas da sociedade. Vemos nesse eixo, a menção aos gêneros e às práticas desenvolvidas a depender da esfera da sociedade. Essa menção nos remete à interação discursiva e aos gêneros do discurso. De acordo com o pesquisador Sobral (2008, p. 90), o enunciado:

Ao contrário dos outros produtos, trata-se de um produto que só pode ser entendido se levarmos em conta o processo de sua produção, de sua circulação no mundo e de sua recepção por outros sujeitos, e só podemos considerar esse processo mediante o acesso ao seu produto.

O eixo da escrita, por sua vez, considera práticas em dois aspectos. No primeiro aspecto, valoriza a natureza progressiva e colaborativa dos textos. Em um segundo aspecto, assume a escrita como ato e prática social, oportunizando o protagonismo dos estudantes nas aulas de Língua Inglesa. Observamos a dimensão social na relação eu-outro estabelecida nos processos de escrita.

Outro eixo é cunhado como o dos Conhecimentos linguísticos, estabelecido nas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua,



em conformidade com o contexto das práticas de oralidade, leitura e escrita. Nesse eixo, o estudo das estruturas da língua tem como foco a prática do funcionamento da Língua Inglesa (BNCC, 2018).

Na BNCC (2018), o texto multissemiótico é composto por múltiplas linguagens e é o enfoque dos eixos organizadores do ensino de Língua Inglesa, de forma que o texto não é visto somente como um código a ser apreendido, mas como um resultado de diferentes manifestações da linguagem que se expressam nos distintos eixos apresentados.

As condições do convívio, seja do diálogo face a face ou formas mais complexas, como o romance ou a publicidade online, por exemplo, refletem a formação do que é cunhado por Bakhtin (2016) como os gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Segundo Bakhtin (2016, p. 15):

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) — não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos — romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) — ficcional, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Dentre a vastidão de gêneros primários e secundários, alguns deles são mais propícios à formulação da individualidade e ao estilo individual, já outros seguem uma estrutura fixa. De acordo com



Bakhtin (2016, p. 17), os gêneros mais favoráveis são da literatura e da ficção. “Aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais.” A escolha do gênero para a literatura de ficção também influencia como possibilidade de expressão da individualidade na linguagem.

Os gêneros e as influências na individualidade dos sujeitos são oriundos de diferentes mobilizações culturais, em diferentes espaços. Dessa forma, a última proposição de eixo é cunhada por Dimensão intercultural, definida pela compreensão de diferentes culturas que compõem a sociedade contemporânea brasileira, em constante interação e reformulação (BNCC, 2018).

Nesse sentido, o repertório linguístico e de gêneros mobilizados em fluxos interacionais são variados, o que caracteriza o cenário do inglês reconhecido pela BNCC (2018) como língua franca, concepção que assume a relação entre língua, identidade e cultura no desenvolvimento do eixo da Dimensão intercultural.

Língua, identidade e cultura se cruzam e se encontram na enunciação, de forma que o sujeito da enunciação é compreendido como concreto e situado socialmente. De acordo com Sobral (2008, p. 96, grifo do autor), esse sujeito da enunciação é o sujeito do discurso “de certo modo, o sujeito sempre se constitui no discurso como uma personagem de si mesmo, uma “máscara”, um “papel” construído na situação em que se encontra.”

Nesse movimento, a BNCC (2018) organiza os saberes necessários para os estudantes de forma situada sócio-historicamente, de modo que são apresentadas amplas competências para o ensino de língua inglesa, desdobradas em habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos anos escolares.



Assim, na seção “Aspectos metodológicos”, descrevemos o percurso a ser adotado na criação e análise do *corpus*, constituído por uma proposta de aula de Língua Inglesa voltada para o Ensino Fundamental.

Aspectos metodológicos

Desenvolvemos uma pesquisa exploratória, bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa do *corpus*, constituído por uma proposta de aula de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental intitulada “A walk through Stanley Park” (PRODANOVA; FREITAS, 2012). Contextualizaremos a proposta a partir dos conceitos-chave apresentados nas seções teóricas, aliados aos pressupostos da BNCC (2018) para Língua Inglesa, enfocando em uma competência e uma habilidade voltadas para o Ensino Fundamental. Os eixos voltados para o ensino de Língua Inglesa enfocados nesta proposta de aula são os de leitura, escrita e dimensão intercultural. A leitura e a mobilização de conhecimentos com textos multissemióticos serão norteadores no desenvolvimento dos eixos propostos na BNCC (2018), uma vez analisaremos imagens, vídeos, mapas e outros gêneros de múltiplas linguagens.

O *corpus* é formulado a partir das concepções de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), acerca das relações dialógicas, enunciados, gêneros do discurso e interação discursiva, respectivamente. As orientações da BNCC (2018) servirão de orientação para o delineamento das fases da proposta de aula, dividida em: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

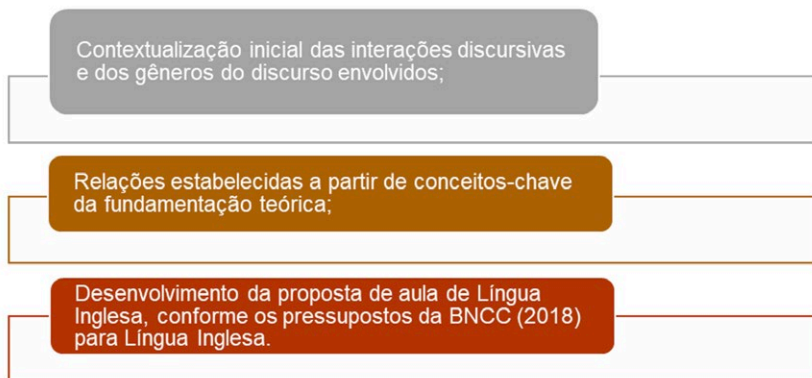


A composição de *corpus* é distribuída da seguinte forma:

- a) primeiramente, fazemos uma contextualização das interações discursivas e dos gêneros do discurso envolvidos na proposta;
- b) depois disso, acionamos conceitos-chave propostos por Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), de modo a identificar as relações dialógicas estabelecidas nas interações discursivas e a constituição do gênero discursivo desenvolvido na proposta de aula;
- c) então, recorreremos às orientações norteadoras do documento da BNCC (2018), para a apresentação e desenvolvimento da Proposta de aula, partindo da competência e habilidade envolvidas na disciplina de Língua Inglesa, a fim de alcançarmos o objetivo da pesquisa.

Na Figura 2, ilustramos os aspectos metodológicos empregados no desenvolvimento do *corpus* deste estudo:

Figura 2 – Aspectos metodológicos



Fonte: elaborada pelos pesquisadores (2022)



Conforme os aspectos metodológicos na ilustração da Figura 2, na seção intitulada “Interações discursivas em aulas de língua inglesa com plataformas digitais”, subdividida nas subseções “A fase de pré-leitura”; “A fase de leitura” e “A fase de pós-leitura”, desenvolvemos uma Proposta de aula de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, a partir das contribuições da BNCC (2018) para os anos finais do Ensino Fundamental.

Interações discursivas em aulas de Língua Inglesa com plataformas digitais

Nossa proposta de desenvolvimento é constituída por uma prática de aula que possa atender aos pressupostos teóricos adotados, bem como, seja adequada ao que a BNCC (2018) preconiza. Essa proposta pode ser adaptável a outras temáticas envolvidas com a Língua Inglesa, que podem ser mais relevantes em distintos contextos escolares.

A noção de inglês como Língua Franca nos permite ter liberdade para compreender a língua como instrumento e formação de diferentes práticas discursivas na sociedade, marcada pela interculturalidade (BNCC, 2018).

Dessa forma, a proposta desenvolvida está intitulada “A walk through Stanley Park”, e tem como temática diferentes aspectos do Parque de Stanley, na cidade de Vancouver, no Canadá. A proposta é dividida em três fases, que podem ser expandidas ou reduzidas, conforme a necessidade do professor e estudantes de Língua Inglesa. As subseções são: “A fase de pré-leitura”; “A fase de leitura” e “A fase de pós-leitura”.



No Quadro 1, elucidamos a competência e a habilidade envolvidas na proposta de aula de Língua Inglesa:

Quadro 1 – Competência e habilidade na prática de aula

Temática	“A walk through Stanley Park”
Competência envolvida	Competência 6 - Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.
Habilidade envolvida	(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores com base na BNCC (2018)

Com base na competência e habilidade explicitadas no Quadro 1, desenvolvemos a subseção “A fase de pré-leitura”.

A fase de pré-leitura

Na fase de pré-leitura, há a tarefa de motivação para a temática da aula, que é composta por um passeio no Parque de Stanley, em Vancouver, Canadá. Também há uma análise multissemiótica de textos complementares e motivadores, como as imagens, ilustrações e vídeos, conforme as orientações presentes nos eixos da BNCC (2018). Nessa fase, selecionamos algumas fotografias tiradas no Parque de Stanley, para que os estudantes sejam instigados a dizer, de forma oral, quais são os elementos que compõem a paisagem.



Essa fase de pré-leitura relaciona-se intrinsecamente com a ideologia do cotidiano. Segundo Volóchinov (2017, p. 213, grifo do autor), “A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado “consciente”. Dessa forma, após a identificação dos ambientes, os estudantes assistirão a um vídeo curto de um sujeito que faz um passeio pelo Parque de Stanley e, após isso, serão instigados a responder oralmente em língua inglesa (se possível e com a orientação do professor), qual parte do Parque gostariam de conhecer e os porquês desse interesse em determinado espaço.

Na Figura 3, apresentamos uma das fotografias que podem ser observadas pelos estudantes na fase de pré-leitura:

Figura 3 – Fotografia do Parque de Stanley



Fonte: (ABRIL, 2021)



Após a projeção de algumas fotografias do extenso Parque de Stanley, bem como do vídeo que apresenta um rapaz fazendo um *tour* de mochila pela natureza e trilhas do espaço, o professor faz algumas questões de forma oral aos estudantes, tais como:

- a) What kind of places did you see in the Stanley Park photographs?
- b) What objects or elements of nature were you able to identify?
- c) What can people do to have fun in these places?
- d) What country do you think the park is in? Why do you think it is in this country?
- e) What would you do for fun in Stanley Park? Why?

Essa fase é responsável pela motivação e mobilização de conhecimentos prévios, tais como os saberes sobre parques, sobre o país Canadá e a cidade de Vancouver, especificadamente, assim como ocorre nessa fase o acionamento de saberes gramaticais e expressões utilizadas em língua inglesa pelos estudantes. A partir do fomento temático propiciado na fase de pré-leitura, discorremos sobre a leitura.

A fase de leitura

Na fase de leitura, os estudantes são convidados a desenvolverem a compreensão e a interpretação de um gênero discursivo principal, com diferentes estratégias para a seleção de informações relevantes para o contexto geral e para o estudante, particularmente, a fim de que haja significação nos textos lidos (BAKH-TIN, 2016).



Em conformidade com Bakhtin (2016), para que a leitura e a produção de variados gêneros do discurso ocorram, é indispensável estudar a natureza dos enunciados, materializados em gêneros do discurso, sejam eles primários ou secundários. Dessa forma, o conteúdo temático, estilo e construção composicional refletem condições de determinadas esferas da atividade que são relevantes na fase de leitura.

Nesse sentido, nossa proposta de leitura de gênero do discurso principal é composta por um texto publicado na página oficial da Prefeitura de Vancouver, no Canadá, acerca do Parque de Stanley. O gênero do discurso em questão é um guia do Parque de Stanley com as principais informações para turistas e demais interessados em conhecer as oportunidades de lazer que o Parque proporciona. Esse endereço eletrônico também oferece, imagens, vídeos, mapas, além de opções para lazer e estadia no Parque de Stanley. No Quadro 2, exibimos o texto selecionado para a leitura.

Quadro 2 – Texto da Prefeitura de Vancouver

Welcome to Stanley Park, Vancouver's first, largest, and most beloved urban park!

Stanley Park is a magnificent green oasis in the midst of the urban landscape of Vancouver.

Explore the 400-hectare natural West Coast rainforest and enjoy scenic views of water, mountains, sky, and majestic trees along Stanley Park's famous Seawall. Discover kilometers of trails, beautiful beaches, local wildlife, great eats, natural, cultural and historical landmarks, along with many other adventures. The park offers a wide range of unforgettable experiences for all ages and interests, including Canada's largest aquarium.

Vancouver parks are open from 6am to 10pm unless otherwise posted, and access to washrooms is available from dusk until dawn.

Fonte: VANCOUVER (2021)



Após receberem os textos, os estudantes serão convidados a realizarem uma primeira leitura em voz alta, de forma voluntária, com intervenções, sugestões e motivações do professor, conforme necessário. Após esse primeiro momento, os alunos realizam a leitura individual com auxílio de tradutor digital ou físico para consulta de determinadas palavras. Destacamos que a proposta não é de tradução, mas de leitura e compreensão do texto proposto, como aponta a BNCC (2018).

Depois disso, os alunos se organizam em duplas para discussão do texto, bem como as reflexões para a compreensão do texto. Nesse movimento, o professor irá escrever no quadro ou entregar impresso algumas questões que provoquem o estudo do conteúdo temático, estilo e a construção composicional que compõem o texto lido, constituído pelo guia fornecido pela cidade de Vancouver (Quadro 2). A proposta é que os estudantes reconheçam essas três esferas indissociáveis dos gêneros do discurso a partir da tentativa de responder às questões desenvolvidas:

- a) For whom was this text written?
- b) Why was this text written?
- c) What are the main attractions of Stanley Park? How is the text organized to present these attractions?
- d) In what situations can this text be useful and where does it circulate?
- e) What are the park's opening hours?
- f) Which part of the Park are you most curious to know?

Partindo-se das questões propulsoras, o professor solicitará que os estudantes compartilhem suas respostas, de modo a veri-



ficar a compreensão e a interpretação de informações e dos distintos pontos de vista presentes na leitura do roteiro turístico do Parque de Stanley (Quadro 2). As questões procuram vincular o conteúdo temático, estilo e construção composicional, eixos propostos por Bakhtin (2016). A resolução de questões será basilar para a construção do gênero produzido pelos alunos: uma rota turística com a utilização do *Google Maps*.

Esse texto, concebido como enunciado, é reconhecido por Volóchinov (2017) como uma ilha erguida do oceano do discurso interior, de forma que a situação específica de concepção do enunciado e o auditório, neste caso os estudantes leitores, compõem o tamanho e as formas da ilha da enunciação. Por conseguinte, o trabalho de leitura em sala de aula, faz emergir relações entre o discurso interior e discurso exterior nos enunciados. Nesse movimento, na próxima subseção, desenvolvemos a proposta de pós-leitura.

A fase de pós-leitura

Nesta fase de pós-leitura, realizamos uma reflexão acerca do que foi lido, na aplicação de resolução de problemas e verificação de diferentes possibilidades para algo do contexto sócio-histórico a que o texto da fase de leitura esteve aliado. Desse modo, em conformidade com Volóchinov (2017), os gêneros da ideologia do cotidiano se inserem por alguma via da comunicação social, refletindo a estrutura dessa sociedade.

Organizamos uma proposta de produção pelos estudantes, na qual eles são desafiados a resolver uma questão que envolve o contexto do Parque de Stanley, com o auxílio de dispositivos e



ferramentas digitais, como o *Google Maps*. Nesta proposta de pós-leitura, o professor disponibiliza aos estudantes um *slide* com uma questão motivadora para a resolução de um problema.

Nessa questão do *slide*, o professor propõe aos estudantes que eles teriam chegado ao aeroporto de Vancouver, no Canadá, e precisam traçar uma rota e chamar um meio de transporte adequado para chegar até o Parque de Stanley, no Canadá.

Eles precisam registrar essa rota e precisam detalhar suas ações e meios utilizados, com especificação de lugares e serviços utilizados para chegar até o Parque. Nessa proposta, o repertório linguístico e as formas verbais no futuro, como o verbo *will* também são acionadas na composição do texto final que será composto pelos estudantes.

Ainda nessa projeção, o professor pode visitar o site ou aplicativo do *Google Maps* e mostrar aos estudantes as funcionalidades básicas do serviço, que são intuitivas e de fácil acesso. O slide motivador para a produção seria composto conforme o Quadro 3:

Quadro 3 – Slide motivador para a produção

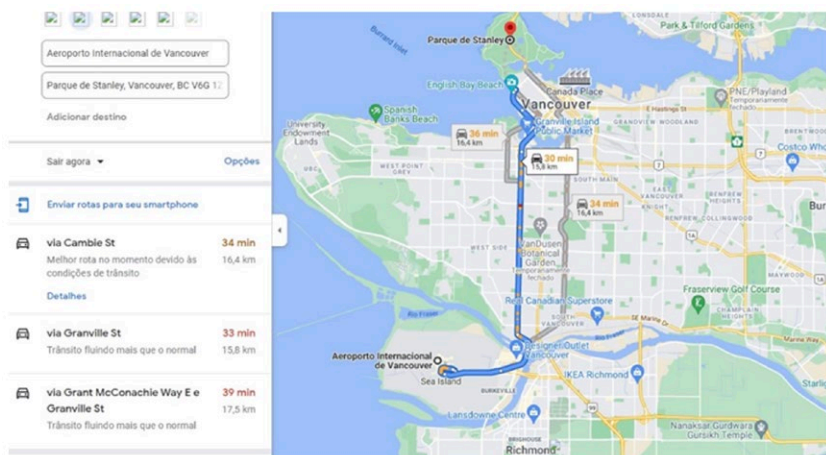
Imagine that you have arrived at the Vancouver airport and need to travel to Stanley Park to meet your group of friends. Trace a route with your smartphone or computer and relate the route to Stanley Park.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores (2022)

A questão motivadora presente no Quadro 3 pode ser adaptada ou alterada, em conformidade as competências e habilidades a serem enfocadas. A partir da proposição, na Figura 4, com o auxílio do *Google Maps*, desenvolvemos um modelo de traçado de rota que pode ser formada pelos estudantes nesse processo de pós-leitura:



Figura 4 – Modelo de rota a ser desenvolvida pelos estudantes



Fonte: Google Maps (2022)

Na composição da rota elaborada com o serviço *Google Maps*, o usuário tem a opção de selecionar no canto superior esquerdo o local de partida e o destino exato, bem como selecionar o meio de transporte desejado com a distância e tempo para deslocamento.

No lado direito da tela, é possível observar o mapa da cidade, com a rota marcada em azul, com pontos em laranja e vermelho, que podem indicar lentidão ou obstáculos no caminho. As especificidades do conteúdo temático, estilo e construção composicional do *Google Maps* são enfocadas simultaneamente nesta proposta de desenvolvimento de uma rota até o Parque de Stanley. Na próxima seção, apresentamos nossas considerações acerca do estudo.



Considerações finais

As práticas em plataformas digitais são formas de aprendizagem de línguas que estão vinculadas ao contexto sócio-histórico das interações discursivas desenvolvidas em espaços de ensino. Nesse sentido, este estudo teve por objetivo desenvolver uma proposta de aula on-line de língua inglesa para o Ensino Fundamental com a utilização de plataformas digitais.

Consideramos o objetivo alcançado, tendo em vista que, a partir da fundamentação teórica, foi desenvolvida uma proposta de aula de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, sobre a temática do Parque de Stanley, no Canadá, com a utilização do serviço *Google Maps* na fase de produção pós-textual.

A fundamentação teórica esteve baseada nas contribuições de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), acerca dos enunciados, gêneros do discurso e interação discursiva, respectivamente. Unimos aos pressupostos da fundamentação teórica, as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), voltadas ao Ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental.

A metodologia empregada foi de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, documental, com abordagem qualitativa de *corpus* (PRODANOV; FREITAS, 2012). O *corpus* foi constituído por uma proposta de língua inglesa para o Ensino Fundamental. Elaboramos uma breve proposta alicerçada nos pressupostos teóricos mencionados, que pudesse ser adaptável a diferentes temáticas e contextos de ensino de língua estrangeira.

A utilização de serviços digitais para a solução de problemas reais foi responsável pela abrangência da ideologia do cotidiano,



com seu conjunto de sistemas ideológicos formados no discurso interior e exterior. As tecnologias digitais compõem diferentes sistemas de ideologias do cotidiano para ações corriqueiras e necessárias no mundo social, como o deslocamento de um ponto a outro em uma cidade desconhecida, com uma língua distinta, como no caso da Língua Inglesa.

No que concerne às limitações deste trabalho, enfocamos o espaço estrutural de um artigo científico, bem como a escolha da proposta de aula e dos gêneros envolvidos, em especial o gênero principal de leitura constituído por um roteiro turístico e o gênero de produção na pós-leitura, composto por uma rota com o auxílio do Google Maps, já que outros gêneros complexos da comunicação poderiam contemplar de forma mais abrangente os conceitos desenvolvidos na fundamentação teórica.

Ensejamos que este estudo seja um componente motivador a novas pesquisas que considerem o papel da interação discursiva e dos gêneros do discurso como centrais nos processos de ensino de aprendizagem de línguas, em conformidade com o que é preconizado pelos documentos que regem a Educação no Brasil.

Referências

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. M. da E. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed.



Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad1538f3aef538/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 27/01/2022

Aceito em: 17/03/2022



Programa Círculos de Leitura: diálogos entre a formação de leitores e as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular

Reading Circles Program:
dialogues between the formation of readers
and the socio-emotional skills present
in the National Curricular Common Base

 Flávia Nicaele Sousa Silva

 Sammya Santos Araújo

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o Programa Círculos de Leitura, realizado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial (IFBE), para a formação de leitoras(es) reflexivas(os) que busquem ampliar o acesso ao conhecimento literário. Para tanto, procuramos compreender como o projeto dialoga com o paradigma da formação de leitores e com as competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular. No que tange a fundamentação teórica, utilizou-se os estudos sobre a formação de leitores norteados por Kleiman (1996),

Flávia Nicaele Sousa Silva. Mestranda em Letras, área de concentração Linguagem e Cultura, na Universidade Regional do Cariri (URCA); E-mail: flavianicaelefs@gmail.com

Sammya Santos Araújo. Doutoranda em Ciências da Linguagem na Universidade do Porto (FLUP); E-mail: sammyalettas@hotmail.com



Lajolo (2008), Larossa (2011), Lois (2010), Oliveira (2008), Todorov (2009), Yunes (2003) e os estudos sobre as competências socioemocionais norteados por Porvir (2014) e pelo documento normativo da BNCC (2018). Os resultados mostraram a presença de diversas competências da BNCC nos relatos utilizados como *corpus* de análise. Identificamos como tais competências são desenvolvidas mediante à prática da leitura durante os encontros dos Círculos, além de compreendermos como acontece a mediação dos participantes do Programa com o texto, estimulando a leitura e a subjetividade humana.

Palavras-chave: Leitura. Formação de leitores. Competências socioemocionais.

Abstract: This article aims to analyze the Reading Circles Program, carried out by the Secretary of Education of the State of Ceará in partnership with the Fernand Braudel Institute of World Economy (IFBE), for the training of reflective readers who seek to expand access to literary knowledge. Therefore, we seek to understand how the eading dialogues with the eading of reader training and with the eadi-emotional skills of the National Curricular Common Base. Regarding the theoretical foundation, studies on the formation of readers were used, guided by Kleiman (1996), Lajolo (2008), Larossa (2011), Lois (2010), Oliveira (2008), Todorov (2009), Yunes (2003) and studies on eadi-emotional skills guided by Porvir (2014) and the normative eadingo f the BNCC (2018). The results showed the presence of several competences of the BNCC in the reports used as corpus of analysis. We identified how such competences are developed through the practice of eading during the meetings of the Circles, in addition to understanding how the Program participants mediate with the text, stimulating eading and human subjectivity.

Keywords: Reading. Reader training. Socioemotional skills.



Introdução

Nos desabaços de professores da educação básica e até mesmo de professores do ensino superior, ainda é comum ouvirmos que seus alunos não leem e que, quando o fazem, possuem dificuldades na compreensão e na interpretação. Tais constatações são comprovadas na quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), em que se verifica uma queda de cerca de 4,6 milhões de leitores, entre 2015 e 2019, e também um declínio no percentual de leitores na população de 11 a 17 anos.

Destacamos outro dado, revelado pela pesquisa acima, que também nos instigou ao desenvolvimento do nosso estudo: um a cada três entrevistados, o equivalente a 34%, disse que alguém os estimulou a gostar de ler. Nesse sentido, buscamos compreender como ocorre a medição da leitura do Programa Círculos de Leitura, desenvolvido com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE), que vem buscando trazer os jovens para o universo da leitura, incentivando a formação de leitores. O referido programa do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial (IFBE) tem como parceira as escolas estaduais da Seduc-CE, visando atrair cada vez mais *gaiivotas*¹ para o projeto.

Organizamos o artigo da seguinte forma: uma seção para apresentar uma breve reflexão sobre a formação de leitores, principalmente no que se refere à educação básica através dos estudos de Kleiman (1996), Lajolo (2008), Larossa (2011), Lois (2010), Oliveira (2008), Todorov (2009), Yunes (2003); uma se-

1. No estado do Ceará, os alunos multiplicadores são chamados de *gaiivotas*, uma analogia a uma das obras do repertório, chamada *Fernão Capelo Gaiivota*.



ção dedicada às competências socioemocionais de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteados pelo estudo de Porvir (2014) e pelo próprio documento normativo da BNCC (2018); uma seção destinada ao programa Círculos de Leitura e como essas competências são desenvolvidas pelos alunos através dos repertórios de leituras, que são regados de temáticas que inspiram a reflexão e o diálogo. Em seguida, abordaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise de dados realizada, tendo em vista que o *corpus* é composto pelos relatos de educadores sociais sobre a experiência do Conexão Ceará – uma formação continuada para os alunos multiplicadores dos círculos de leitura.

A formação de leitores

A escola é um ambiente propício para diferentes ações que favorecem práticas diversas para a formação de leitores, cabendo o aproveitamento dessa habilidade para a formação integral do aluno, já que a leitura possibilita um diálogo com o mundo, com o conhecimento acumulado e com as experiências ao longo da vida. Para tanto, é preciso desenvolver atitudes de diálogo com os diversos tipos textuais e estimular abordagens distintas. Entretanto, Todorov (2009) argumenta que a escola não tem obtido êxito na formação de leitores, visto que a prática da leitura fica em segundo plano, sem proporcionar o contato com as obras. O texto literário continua sendo utilizado como pretexto para o ensino da gramática, princípios moralizantes ou como motivo para inspirar redações. Contradizendo esse método, Lajolo (2008) afirma que a principal função da literatura é formar leitores, o



que, por sua vez, é possível através de uma relação afetiva entre leitor e texto.

Logo, as escolas podem proporcionar, por meio da literatura, alunos mais críticos e conscientes, porém a literatura jamais deve ser separada da possibilidade de fruição estética, tanto para o professor quanto para o aluno. A decisão pelo investimento na literatura como texto estético, e de efeitos subjetivos, promove o encontro do texto com o leitor, oferecendo-lhe espaços de identificação e projeção através de um diálogo com a sua bagagem de vida, conforme Lois (2010). É nesse lugar de “abstração” permitido pela arte que o leitor descobre e conquista outras formas de leitura. Portanto, não se deve prender a uma resposta sobre o texto literário, mas provocar perguntas que levem o aluno a repensar a condição de leitor e mediador de leitura.

É mediante a leitura que o leitor se identifica, localiza respostas e se habilita para novas perguntas. Assim sendo, neste trabalho, adotamos uma concepção de formação de leitores que coloca o leitor como protagonista do ato de ler, reavaliando os sentimentos e emoções, encontrando respostas e talvez gerando mais perguntas para os conflitos da vida, compreendendo a leitura literária como uma fonte inesgotável de prazer e conhecimento.

Muitas vezes a relação entre leitor e texto pode ser emancipadora, conduzindo o leitor a conexões de sentido com o que ele vive, ampliando o conhecimento do outro e do mundo. Em uma sessão de bate-papo no evento Jogo do Livro, ocorrido no ano de 2011, Bartolomeu Campos de Queirós disse que ler é um gesto de liberdade, que modifica, incomoda, muda os princípios e propõe outras situações.



Por isso, Oliveira (2008) afirma que os textos literários destinados aos alunos devem suscitar o prazer estético, aguçar a sua criticidade e ampliar seus olhares para a realidade. Dessa forma, as obras literárias precisam ser efetivamente exploradas no contexto escolar. Para tanto, o encontro do aluno com o texto literário na escola deve iniciar a partir da leitura, que pode acontecer em sala de aula, na biblioteca ou em outros ambientes escolares.

Para Yunes (2003), a leitura é como uma experiência e como um recurso civilizatório a partir do resgate da relação entre leitura e vida, se apresentando como constituinte mesma do conhecimento. Assim, segundo a autora:

A leitura [...] é um precioso instrumento de reaproximação da vida, pelo qual o deslocamento de horizonte provocado pelo texto, pela interação que mobiliza o sujeito do desejo, ressitua o leitor e faz com que ele possa atualizar o texto no ângulo de sua historicidade, da sua experiência, dando-lhe também vida nova. (YUNES, 2003, p. 11).

Ao ler, o leitor traz toda a sua bagagem de vida e de experiências individuais, conscientes ou não, atribuindo ao lido referências pessoais da memória, por exemplo. Yunes (2003) acrescenta que para ler é necessário estar disposto(a) a desvendar o “[...] sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir” (YUNES, 2003, p. 10, grifo da autora).

Assim, durante o processo de leitura, atribuímos ao texto lido marcas particulares que possibilitam a construção e a reflexão do lugar que ocupamos no mundo e nas relações interpessoais. Kleiman (1996) complementa essa visão ao dizer que todo texto que lemos imprimimos em ação todo nosso sistema de valores,



crenças e atitudes, refletindo o grupo social no qual fomos socializados e o grupo ou comunidade no qual criados.

Nesse sentido, Larossa (2011) acredita que o leitor que não se modificou ou não se transformou após a leitura não fez nenhuma experiência. Talvez tenha compreendido o texto, sendo até capaz de responder perguntas sobre ele, entretanto, se esse leitor não questiona a si mesmo no que lê, realiza um modo de leitura em que não existe relação entre o texto e sua própria subjetividade.

Em busca da transformação e da subjetividade que a leitura pode viabilizar na vida dos leitores, a seguir refletiremos sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais à luz da BNCC, visando relacioná-las com o Programa Círculos de Leitura.

As competências socioemocionais da BNCC

As relações entre os alunos, os materiais de leitura e o professor podem ser conduzidas também pelo desenvolvimento das competências socioemocionais, pois toda interação produz repercussões de natureza emocional e afetiva, as quais participam ativamente da constituição da subjetividade do indivíduo.

Antes de abordar essas competências, torna-se necessário apresentar a base e seus objetivos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que descreve uma série de aprendizagens necessárias as quais os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades durante a educação básica. Ela foi criada com o intuito de orientar os currículos das escolas nacionais, por isso, adota dez competências gerais que são o fulcro da educação básica e devem estar presentes em todos os seus componentes curriculares.



A base aborda um conjunto de competências e habilidades que devem ser estudadas e desenvolvidas em sala com os alunos. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que o próprio professor tenha acesso a essas competências para ensiná-las aos alunos. Em função disso, ressaltamos aqui a relevância de formações continuadas para os professores desenvolverem tais habilidades e competências. De acordo com a BNCC (2018), competência:

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 10).

No que se refere ao estudo das competências socioemocionais, segundo Porvir (2014), essas competências são um conjunto de habilidades que o educando pode desenvolver durante o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é possível ensiná-las e aprendê-las durante as aulas, fazendo a seleção de conteúdos que tragam reflexões sobre as competências que instigam o lado social e emocional.

Dessa forma, o desenvolvimento dessas competências é pertinente à vida social do indivíduo, uma vez que tais conhecimentos serão valiosos quando o profissional estiver em exercício, para lidar melhor com o ambiente, com as pessoas e com a sociedade como um todo. Para os alunos, esses conhecimentos são de suma importância, já que é através delas que eles se desenvolvem pessoal e profissionalmente, daí a relevância dessas competências serem desenvolvidas na educação básica.



As dez competências gerais adotadas pela BNCC apontam um caminho em comum para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas de cada unidade de ensino de acordo com as disciplinas lecionadas e com a etapa, são elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar infor-



mações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 11).



Por meio das competências gerais, há outras competências melhor delimitadas, como as cognitivas e as socioemocionais, entre outras. Segundo o portal do MEC referente à BNCC, entender o conceito de competências socioemocionais envolve estudos de várias áreas, como a psicologia e a biologia, por exemplo, para se entender as emoções, sobretudo aquelas que se referem ao contexto escolar. As competências socioemocionais estão inseridas em todas as dez competências gerais que foram apresentadas e descritas acima (BRASIL, 2018).

As competências relacionadas à educação emocional de acordo com o Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) – que é um centro de pesquisa que apontou cinco competências/dimensões –, segundo a BNCC são as seguintes: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (BRASIL, 2018).

É necessário que essas dimensões sejam trabalhadas em diferentes contextos e situações, não apenas dentro das escolas, mas também em outros ambientes que promovam o desenvolvimento humano. As competências socioemocionais podem ser trabalhadas em projetos que envolvam o aluno e tenham como intuito desenvolver tais habilidades, como é o caso de projetos que enfoquem a leitura, pois a literatura como arte desperta a sensibilidade e outras características ligadas às emoções. O programa Círculos de Leitura é um exemplo disso, pois um de seus objetivos é desenvolver as competências e habilidades promovidas pela BNCC, daí a pertinência de que essas competências sejam o foco de projetos ligados não só à educação.

O desenvolvimento dessas competências desperta no aluno o protagonismo crítico, social e militante. Na atualidade, nota-



-se a necessidade desse desenvolvimento emocional em todas as áreas, visto que, por meio dessa formação emocional, os jovens se tornam adultos competentes e bem resolvidos, evidenciando a importância de cuidarmos das emoções. Conforme descreve a BNCC: “os alunos devem aprender além do conteúdo e a educação deve assumir o papel de formar o indivíduo para que ele tenha sucesso na vida nesse novo século” (PLATAFORMA EDUCACIONAL, 2018, p. 5).

Programa Círculos de Leitura

O Programa Círculos de Leitura é um projeto que tem como intuito promover a leitura e a reflexão acerca de obras, contos e poesias para alunos de escolas públicas em diferentes estados. A princípio, o projeto foi fundado no estado de São Paulo e, posteriormente, desenvolveu-se também no estado do Ceará. O programa busca, com a mediação da leitura, enriquecer o repertório cultural dos alunos e desenvolver competências e habilidades necessárias recomendadas pela BNCC.

O Programa propõe formar lideranças multiplicadoras entre os próprios estudantes do Ensino Médio, os quais, sob a supervisão de um professor parceiro, passam a atuar como uma espécie de tutores dos demais grupos de alunos. Cada Círculo funciona normalmente com 10 a 15 alunos, acompanhados por dois multiplicadores.

De acordo com Mota (2020), no estado do Ceará – um dos estados que promove os círculos de leitura – o programa tem parceria com a Secretaria de Educação (Seduc-CE) com a supervisão da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil (COPEs) e o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial (IFBE), o in-



tuito do projeto é “[...] apoiar a formação de leitores reflexivos e ampliar o seu acesso ao conhecimento, através da leitura grupal de obras que ressaltam valores éticos” (MOTA, 2020, p. 1).

No início, o projeto acontecia presencialmente nas escolas parceiras, em círculos nas salas de aulas, nos pátios, ao redor das árvores. Contudo, tendo em vista o contexto pandêmico devido ao vírus Covid-19, todas as relações sociais foram reajustadas no modelo remoto/virtual para cooperar com o distanciamento social. Dessa forma, os círculos de leitura também passaram a acontecer de maneira remota, com encontros virtuais.

Com o desenvolvimento do projeto nas escolas, percebe-se o estímulo ao gosto pela leitura – fruição – e o desenvolvimento da fala do aluno, perda de timidez, escrita mais perspicaz. De acordo com o *site* oficial do Instituto Braudel, nota-se que:

O programa incentiva o protagonismo juvenil, pois são os jovens multiplicadores formados na metodologia dos Círculos de Leitura que conduzem os grupos de leitura em suas escolas. Estes alunos também auxiliam na formação de novos multiplicadores, mantendo a sustentabilidade do programa nas escolas. (PROGRAMA CÍRCULOS DE LEITURA, 2021).

A obra organizada pelas fundadoras do programa Círculos de Leitura, Catalina Pagés e Maria Aparecida Lamas, intitulada *Círculos de Leitura: a arte do encontro*, apresenta um pouco da história dos círculos de leitura, a sua metodologia específica, os multiplicadores e os professores parceiros. A obra disponibiliza também relatos de alunos, de coordenadores e de professores envolvidos no projeto. Segundo Pagés e Lamas (2018), nos encontros dos cír-



culos, a tradição oral é resgatada, uma vez que os estudantes sentam-se um ao lado do outro, formando um círculo, leem textos em voz alta e debatem suas ideias com os demais, pois “nesse ambiente, as muitas vozes, a sonoridade e a musicalidade das palavras despertam o saber do corpo, deixando aflorar os sentimentos – alicerces da mente” (PAGÉS; LAMAS, 2018, p. 17).

A metodologia utilizada nos encontros tem como objetivos despertar o prazer pela leitura, bem como democratizar o acesso a obras clássicas e a um repertório de leitura rico e diverso para os jovens. Conforme Pagés e Lamas (2018, p. 17), “O princípio da metodologia é muito simples: lemos para recuperar aquele saber que nos deixa sonhar”. O repertório de leitura é composto por obras como *Fernão Capelo Gaivota*, *O Pequeno Príncipe*, *Dom Casmurro*, *Otelo*, além de outros contos reflexivos e sensíveis.

Alguns dos pontos-chaves desenvolvidos nos encontros são as competências socioemocionais, tendo em vista que constam nas diretrizes da BNCC. Essas competências socioemocionais são tão importantes quanto as demais para que o aluno possa se desenvolver pessoal e profissionalmente. Por isso a relevância dessas competências nas grades curriculares de ensino. De acordo com Pagés e Lamas (2018, p. 28):

As competências socioemocionais podem ser definidas como as habilidades que cada um de nós precisa desenvolver para lidar satisfatoriamente com os desafios, as dificuldades, as frustrações e as situações inusitadas que farão parte de nossa trajetória. Além disso, são fundamentais para que saibamos gerenciar nossas emoções, nos relacionar de maneira positiva e construtiva com as outras pessoas, formular objetivos e projetos de vida (PAGÉS; LAMAS, 2018, p. 28).



No estado do Ceará, o programa Círculos de Leitura apresenta especificidades. Por exemplo, os multiplicadores que participam dos encontros são chamados de Gaivotas devido à obra *Fernão Capelo Gaivota*, que os instiga a ser como a gaivota que resgata e ensina às outras como alçar voos cada vez mais altos. Os multiplicadores são provenientes de diferentes regiões do Ceará e transmitem aos outros a paixão pela leitura.

Metodologia

Com o intuito de investigar como os Círculos de Leitura vêm promovendo a formação de leitores e dialogando com as competências socioemocionais da BNCC, o presente artigo analisou os relatos escritos do Conexão do Ceará, redigidos pelos educadores sociais da Secretaria da Educação do Ceará.

Em face do cenário atual de distanciamento social e de estudos domiciliares, a Coordenadoria de Protagonismo Estudantil (COPES), da Seduc-CE, incentivou o engajamento, a motivação e o estímulo aos estudantes, juntamente com o Instituto Braudel. Um plano de trabalho objetivou executar o Programa de forma mais dinâmica e interativa, através da utilização de recursos midiáticos. Uma dessas ações foi o Conexão Ceará.

Os encontros aconteciam semanalmente, todas as quintas-feiras, das 17h às 18h30min, através da plataforma Google Meet. O público participante, formado pelos professores parceiros, alunos multiplicadores e alunos participantes do Círculo de Leitura das escolas que aderiram ao Programa, era dividido em quatro salas virtuais. A mediação desses encontros era realizada pelos educadores sociais do Instituto Braudel e da Seduc-CE.



Após os encontros, os educadores redigiram relatos conjuntos por sala. Nossa pesquisa buscou analisar essas produções, buscando compreender detalhadamente como acontecem esses momentos literários. Por se tratar de um artigo, restringimos a avaliação a dois relatos do mês de agosto, da sala 1 e 2.

Análise dos dados

Essa seção destina-se à análise de dados, apresentando recortes de dois relatos escritos pelos educadores sociais da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil (COPES/Seduc-CE). Cada relato foi retirado de uma das duas salas em que aconteciam o encontro Conexão Ceará, com a presença de educadores sociais, professores e alunos multiplicadores, objetivando ser uma formação continuada para os alunos multiplicadores. Cada um dos relatos trata de obras diferentes que foram trabalhadas durante os encontros que aconteceram no período de agosto a novembro de 2021.

O primeiro relato faz menção à obra *Guerra e Paz*, de Liev Tolstói. Durante os encontros, apenas alguns trechos eram lidos e comentados pelos participantes. Como já foi mencionado, selecionamos o relato da sala 2 devido às pertinentes reflexões e descrições trazidas pelos educadores com relação a essa obra clássica.

Quadro 1 – Apresentação da obra *Guerra e Paz*

Depois da introdução, começamos a leitura dos trechos do livro “Guerra e Paz”. Durante a leitura, conversamos sobre a necessidade de haver um equilíbrio entre o que é nosso interno e o externo. O que vivemos em sociedade de fato e como equilibrar as relações humanas.

Fonte: Acervo de relatos do Conexão, 2021



É interessante que, durante os encontros, percebe-se, através dos relatos, o despertar por novas temáticas e a constante indagação, tão pertinente aos filósofos e à fase na qual os adolescentes estão em constante dúvida. As aventuras dos personagens nos remetem às nossas vivências, o que faz com que os jovens sintam essa paixão pelas histórias, visto que se reconhecem nos personagens. Aqui, compreendemos o conceito de leitura defendido por Yunes (2003), ou seja, uma experiência e recurso social mediante o resgate da relação entre leitura e vida.

Buscando conhecer mais sobre essa aproximação da vida com a leitura no relato selecionado, a seguir no quadro 2, encontramos uma descrição do personagem Pierre e algumas temáticas trazidas durante as discussões.

Quadro 2 – A identificação com a história do Pierre

Ao conhecermos mais sobre Pierre, vimos que ele sabia o que deveria ser feito, mas não sabia como fazer a mudança acontecer. Não tinha boa gerência e administração. Então, é preciso conhecer bem com quem estamos trabalhando ou para quem iremos delegar tarefas tão importantes, para não ser enganados como Pierre. Alguns alunos demonstraram sempre se atualizar sobre a situação política. Isaac falou que no começo não tinha muito interesse por política, mas com o tempo foi percebendo que a política, de certo modo, envolve a família e as pessoas ao seu redor.

Fonte: Acervo de relatos do Conexão, 2021

Tendo em vista que as obras do repertório de leitura do Círculo são pensadas visando despertar inúmeras características – competências e habilidades – que estão dispostas na BNCC,



podemos identificar que, nesses dois quadros, há a presença de duas competências, que consistem em:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 11).

Desse modo, por meio dos relatos identificamos a necessidade de debater questões sociais, como o despertar crítico da sociedade. Assim, através da literatura, o Programa pode proporcionar alunos conscientes, porém sem dissociar da possibilidade de fruição estética, tanto para o professor como para o aluno.

Dando seguimento à leitura do relato, um trecho que podemos identificar a presença da competência 1 já mencionada, além de outras duas, a saber:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.



[...]

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 11)

Identificamos tais competências no trecho a seguir.

Quadro 3 – Rodada final

Uma professora disse que o Pierre era um revolucionário, desejava mudar a história, a estrutura, mas que a mudança e o novo são difíceis. As pessoas demoram a aceitar o novo, mesmo beneficiando os demais. Trazendo esta história para a atualidade, há políticos que querem promover coisas novas, mas tem muitos que não aceitam essas mudanças, mesmo beneficiando grande parte da população.

Por fim, foi destacado que não basta apenas pensar em boas ações, mas precisa efetivar essa vontade de ajudar e promover de fato a mudança. Além disso, não depender apenas do governo. Cada indivíduo pode contribuir para promover a mudança que é necessária para uma sociedade mais justa. Pierre tinha um bom coração e tinha ideia do que era preciso fazer, mas não era um bom gestor e delegava a tarefa para o administrador que não acreditava que a mudança fosse possível.

Fonte: Acervo de relatos do Conexão, 2021

Um dos pontos-chaves das discussões presentes nos círculos é a utilização metodológica da rodada final. O aluno que conduz o momento propõe que todos os que estão participando possam comentar e destacar algo que os marcou naquele encontro, então sempre surgem importantes menções ao final dos encontros, definido como um momento de compartilhamento de experiências.



Com base nas reflexões, podemos identificar a presença de duas competências descritas na BNCC, são elas:

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

[...]

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 10-11).

Quadro 4 – *O espelho*, de Machado de Assis (Sala 1)

O encontro Conexão iniciou com o compartilhamento de como está acontecendo os encontros nas escolas, alunos e professores relataram as suas realidades. [...] Esse momento é sempre marcado pelo estreitamento de laços que acontece nas falas dos participantes.

Fonte: Acervo de relatos do Conexão, 2021

O encontro do Conexão Ceará, assim como o próprio nome sugere, promove essa conexão entre os participantes, visto que proporciona a empatia, o respeito, o diálogo, além de estimular o protagonismo de cada jovem. Desse modo, tendo em vista tais características, identificamos no relato a presença da competência 9:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valo-



rização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 11)

Quadro 5 – Descrição do encontro Conexão Ceará

Iniciamos a leitura da obra *O Espelho* e da reflexão que ela nos trouxe acerca da teoria do protagonista Jacobina que acreditava que todo ser humano tinha duas almas: uma interior e outra exterior. As temáticas surgidas foram atreladas à alma exterior, pois ela estava relacionada aos bens materiais enquanto a alma interior são nossos sentimentos, a relevância que damos para os comentários negativos ao invés dos positivos, da necessidade de alimentarmos nosso interno assim como o fazemos com o externo, a questão da estética nos tempos atuais (padrões).

Fonte: Acervo de relatos do Conexão, 2021

No quadro 5, encontramos a descrição do encontro com relação à leitura da obra *O espelho*, um conto bastante reflexivo e que instiga a curiosidade de todos. Ao conhecerem um pouco da narrativa, os alunos percebem a relação entre padrões impostos pela sociedade. Foram identificadas as competências 8 e 3, respectivamente:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

[...]

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2018, p.11)



Quadro 6 – Reflexões surgidas através do conto

A partir dessa conversa, os jovens começaram a comentar sobre como esses elogios viram na verdade uma cobrança e os faz sentir uma grande pressão: por crescerem sempre ouvindo de todos ao seu redor como eram inteligentes, eles desenvolveram um medo de errar e de decepcionar aqueles que esperam que sejam perfeitos. Refletimos também sobre como as crianças consideradas prodígios, crescem com muita ansiedade e até outros problemas psicológicos, por crescerem apenas para satisfazer o desejo do outro, não chegam a saber quem são e o que verdadeiramente gostam de fazer. Muitos jovens compartilharam como cresceram com essa cobrança externa para serem sempre os melhores e, por isso, se tornaram muito exigentes consigo mesmos, não admitem errar. Pensamos como a autocobrança pode aos poucos se transformar em autodestruição e impede o nosso crescimento. Errar faz parte do processo de aprendizagem e quando achamos que não podemos errar nunca, ficamos presos em um conhecimento limitado, que nos impede de evoluir.

Fonte: Acervo de relatos do Conexão, 2021

Ao final de cada encontro, podemos identificar a presença de muitas reflexões e pontos de vista diferentes. Consequentemente, evidenciou-se a relevância de desenvolver habilidades socio-emocionais e também como a arte desperta, em cada um de nós, a função de sensibilizar e humanizar nossos corações. Assim, ao ler os trechos do relato, podemos identificar a presença da competência 8, 4 e 6, que remontam à consciência social e crítica dos indivíduos. Por fim, no quadro a seguir temos o trecho que se refere à rodada final do encontro.

Quadro 7 – Rodada final de *O Espelho*

Na rodada final, falamos sobre nossa realidade, de procurar essa identificação com nós mesmos, em nossas vivências diárias. Não devemos perder nossa essência, precisamos ter nosso alicerce interno e externo. Devemos ser como o pêndulo de uma balança. Temos momentos dos quais nos sentimos integrados e deixamos de viver de máscaras. É necessário sempre buscar o equilíbrio.

Fonte: Acervo de relatos do Conexão, 2021

Ao ler os relatos, percebemos a riqueza de detalhes dos encontros e como cada um deles marca a vida dos seus participantes. Os jovens saem daquele ambiente virtual renovados, curados e transformados pelas conexões que ali acontecem. Assim, identificamos a presença da competência 2 no trecho em questão, descrito segundo a BNCC:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 10).

É importante ressaltar que, durante os encontros, os próprios alunos são convidados a realizarem a leitura de um trecho da obra, livres para ler e comentar sobre a história quando se sentirem à vontade. Assim sendo, a formação para os multiplicadores constitui uma formação de leitores reflexivos que leem, comentam, criticam e se posicionam sobre uma determinada temática. Ser leitor



vai além do ato de ler: é se debruçar sobre o texto, senti-lo e interagir com o autor, com os colegas, e até com o próprio texto.

Desse modo, ao reconhecer as competências socioemocionais nos relatos escritos pelos educadores, é possível constatar como elas são trabalhadas durante os encontros. Podemos, ainda, identificar a presença delas através da escolha das obras do repertório que contêm temas sensíveis e reflexivos, como foi o caso da obra *Guerra e Paz*, de Liev Tolstói, e de *O espelho*, de Machado de Assis.

A formação de mediadores literários acontece quando os alunos multiplicadores apresentam suas visões e incentivam os alunos a dialogarem, instigando-os a participarem da conversa, um jovem puxando outro jovem para a roda. Essa atitude tira a noção de hierarquia entre professor e aluno e põe os estudantes como construtores de pensamentos e opiniões, de modo que a formação de leitores acontece não só no momento de leitura, mas também durante a apresentação de posicionamentos, na participação engajada nos encontros e nos relatos de *feedback* enviados pelos alunos em plataformas digitais como o *Padlet*.

Considerações finais

Com base na análise dos relatos dos educadores sociais, referentes aos encontros de formações continuadas para os alunos multiplicadores (Conexão Ceará), percebeu-se que a formação de leitores se dá através da relação ativa com a obra do repertório de leitura, com os demais alunos durante a interação dos encontros e com as reflexões coletivas. Nos relatos, observamos como são desenvolvidas as competências socioemocionais e como elas estão



presentes nas obras escolhidas para serem trabalhadas. São obras que trabalham as temáticas da emancipação, do amor, do luto, da liberdade, da gratidão, entre outras emoções e sentimentos.

Com essa pesquisa, buscamos identificar como as competências socioemocionais são desenvolvidas mediante o Programa Círculos de Leitura em escolas do estado do Ceará. A formação de leitores torna-se um caminho que vai além do desenvolvimento escolar do aluno, uma vez que acarreta o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de alunos de diferentes realidades e situações. Examinando os relatos, percebemos como eles adquirem tais características ao logo dos encontros e como cada reunião pode fortalecer a conexão entre eles por intermédio das obras selecionadas para a leitura.

Por fim, acreditamos que a literatura deve ser garantida como direito por meio de uma abordagem múltipla, na qual, além de capacitar os alunos a uma aproximação mais densa e profunda investigativa, também forneça um repertório do universo literário tal qual o proposto pelo Programa Círculos de Leitura.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTI, J. *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa da leitura. In: TAVARES, K; BECKER, S.; FRANCO, C. P. (org.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 26-48.



INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 5a ed. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 10 ago. 2021.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes; EDUNICAMP, 1996.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6a ed., 13. impr. São Paulo: Ática, 2008.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa

Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LOIS, L. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOTA, B. 2020. *Programa Círculos de Leitura articula jovens durante período de distanciamento social*. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/04/22/programa-circulos-de-leitura-articula-jovens-durante-periodo-de-distanciamento-social/>. Acesso em: 16 set. 2021.

OLIVEIRA, M. A. *A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino*. São Paulo: Paulinas, 2008. (Coleção Literatura & Ensino)

PAGÉS, C.; LAMAS, M. A. (org.). *Círculos de leitura: a arte do encontro*. São Paulo: Recriar Editorial, 2018.

PLATAFORMA educacional. 2018. *Competências socioemocionais na BNCC*. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/07/ebook-competencias-socioemocionais-bncc.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

PORVIR. *Especial Socioemocionais*. [2014]. Disponível em: <https://socioemocionais.porvir.org/>. Acesso em: 03 fev. 2022.



PROGRAMA Círculos de Leitura. Disponível em: <https://www.site.braudel.org.br/c%C3%B3pia-c%C3%ADrculos-de-leitura>. Acesso em: 16 set. 2021.

PORTAL do governo brasileiro. *BNCC: Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 14 set. 2021.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YUNES, E. *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola. 2003.

Recebido em: 20/02/2022

Aceito em: 28/03/2022



Práticas transidiomáticas em tempos de globalização e superdiversidade: o uso da língua inglesa em propagandas em língua portuguesa

Transidiomatic practices in times of globalization and superdiversity: the use of the English language in advertisements in Portuguese

 Orlando Vian Jr.

 Yan Borgens Alcantara

Resumo: Diante do processo de globalização e dos grandes fluxos de pessoas, culturas e textos propiciados pelos avanços tecnológicos, o uso de palavras da língua inglesa em propagandas veiculadas em português tornou-se comum. No campo da Linguística Aplicada, tais usos são caracterizados como práticas transidiomáticas (MOITA LOPES, 2013). Este trabalho teve como objetivo coletar, analisar e caracterizar as ocorrências de práticas transidiomáticas na região do campus da EFLCH em Guarulhos. O corpus foi coletado por meio de fotografias para registro de usos reais de linguagem e depois distribuído em categorias de acordo com os temas. Foi utilizada uma metodologia de pesquisa qualitativa (DENZIN & LINCOLN, 1994) para interpretar os significados desses

Orlando Vian Jr. Doutor em Linguística Aplicada; Universidade Federal de São Paulo; vian.junior@unifesp.br;

Yan Borgens Alcantara. Graduado em Letras/Inglês; Universidade Federal de São Paulo; y.alcantara@unifesp.br



usos linguísticos com base nos conceitos de transidiomaticidade, superdiversidade e World Englishes. As práticas transidiomáticas no contexto estudado envolveram, em sua maioria, uma ou duas palavras de conteúdo em inglês em textos em português, constituindo usos linguísticos híbridos e superdiversos.

Palavras-chave: Práticas transidiomáticas. Linguística Aplicada. Propaganda.

Abstract: In face of the globalization process and the huge fluxes of people, texts, and cultures that has been made possible due to developments in technology, the use of words in English in advertisements written in Portuguese has become common. In the field of Applied Linguistics, these uses are characterized as transidiomatic practices (MOITA LOPES, 2013). This research aimed to collect, analyze, and characterize transidiomatic practices in the surroundings of the EFL-CH campus, in Guarulhos. The corpus was collected through pictures to register real language uses; after that, it was separated in categories according to its themes. The methodology used was qualitative (DENZIN & LINCOLN, 1994) in order to interpret the meanings of these uses based on the concepts of transidiomaticity, superdiversity, and World Englishes. The practices in the context studied involved mainly one or two content words in English in texts in Portuguese constituting hybrid and diverse language uses.

Keywords: Transidiomatic Practices. Applied Linguistics. Advertisement.

Introdução: práticas translíngues no mundo globalizado

As práticas translíngues e multilíngues são cada vez mais comuns no mundo atual. As mudanças decorrentes do processo de globalização, principalmente dos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), têm possibilita-



do um grande fluxo de contato entre pessoas, culturas e línguas, principalmente por meio das TDICs móveis. O processo de globalização não somente contribuiu para os avanços tecnológicos, mas também para a propagação do inglês como língua global, o que tem como consequência a veiculação de tecnologias e informações nesse idioma. De acordo com Crystal (2003, p. 78), o inglês esteve “[...] na hora certa, no lugar certo”¹. Isso significa que essa língua esteve presente em diferentes processos de mudanças sócio-político-econômicas, tais como a Revolução Industrial e a Globalização, que a alçaram à condição de língua global.

Tendo em vista a utilização mundial do inglês, outros autores (p.ex. KACHRU 1985; JENKINS, 2006; KIRKPATRICK, 2007) trabalham com as noções de *World Englishes*, isto é, a língua inglesa não pertencente somente aos países que a adotam como primeira língua ou como língua oficial, mas também a todos os outros usuários não-nativos que a utilizam.

Outra consequência importante da globalização foi o desenvolvimento de tecnologias de transporte, que têm possibilitado um maior fluxo migratório pelo mundo. A situação decorrente de tais fluxos, cada vez mais diversificados, é classificada por Blommaert e Rampton (2011) como superdiversidade, que segundo os autores é:

[...] caracterizada por um considerável aumento nas categorias de migrantes, não somente em termos de nacionalidade, etnia, língua e religião, mas também em termos de motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção dentro do trabalho e mercado imobiliário das

1. No original: in the right place at the right time.



sociedades que os acolhem² (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 02).

Juntamente a isso, segundo Vertovec (2010), “[...] pode haver status amplamente diferentes dentro de grupos da mesma origem étnica ou nacional”³ (VERTOVEC, 2010, p. 1039).

O aumento da migração tem consequências nos usos linguísticos, que tendem a se tornar mais diversificados à medida que as pessoas fazem uso de diferentes línguas de acordo com suas necessidades comunicativas em suas práticas sociais cotidianas. Jacquemet (2005) propõe o termo *prática transidiomática* para “[...] descrever as práticas comunicativas de grupos transnacionais que interagem usando diferentes línguas e códigos comunicativos presentes simultaneamente em uma variedade de canais comunicativos, locais e distantes”⁴ (JACQUEMET, 2005, p. 264-265). Moita Lopes (2013), a respeito das consequências linguísticas de tais fluxos, afirma que “tal mobilidade de pessoas significa que o linguajar (o uso de línguas diferentes na fala e na escrita, misturando línguas para agir no mundo social [...] por entre as fronteiras tende, portanto, a aumentar no Brasil” (MOITA LOPES, 2013, p. 102), o que mostra a necessidade de estudar as práticas transidiomáticas e translíngues no contexto brasileiro.

2. No original: characterized by a tremendous increase in the categories of migrants, not only in terms of nationality, ethnicity, language, and religion, but also in terms of motives, patterns and itineraries of migration, processes of insertion into the labour and housing markets of the host societies.

3. No original: there may be widely differing statuses within groups of the same ethnic or national origin.

4. No original: to describe communicative practices of transnational groups that interact using different languages and communicative codes simultaneously present in a range of communicative channels, both local and distant.



Vale a pena ressaltar que o estudo da transidiomaticidade se mostra bastante profícuo na Linguística Aplicada, área de estudo interdisciplinar que visa estudar as práticas comunicativas em seus contextos reais. Moita Lopes (2013), por exemplo, apresenta o português em interface com espanhol e guarani em letras de rap. Outros pesquisadores também estudaram as práticas transidiomáticas do português com outras línguas, como é o caso de Semechechem (2016a, 2016b), que analisa as práticas transidiomáticas do português e do ucraniano em um município no interior do Paraná. Lucena e Nascimento (2016), por sua vez, analisam práticas complexas de linguagem de português com a língua indígena karajá em redes sociais.

As práticas transidiomáticas do português com línguas indígenas também foram estudadas por Silva (2016), que analisou os usos complexos do guarani e do português em letras de rap de um grupo guarani-kaiowá. Outro trabalho notável é o de Pinheiro e Alencar (2016), que analisaram usos transidiomáticos de português, espanhol e inglês em aulas de língua espanhola em uma escola pública no estado do Ceará. Cox e Assis-Peterson (2006, 2007) e Assis-Peterson (2008) também apresentaram o que denominam de transglossia, ou seja, línguas em contato. Tal visão de língua e de linguagem visa investigar práticas comunicativas reais dentro de contextos reais de ocorrência.

Em nosso contexto local, notamos que a propaganda, tanto veiculada em meio digital quanto físico, é um campo no qual o uso da língua inglesa em textos em língua portuguesa é constante. Vale ressaltar que o conceito de propaganda utilizado nesta pesquisa é unicamente o de um texto que visa vender determina-



do produto ou mercadoria, visto que o estudo do gênero discursivo ou da publicidade em si não é o foco principal deste trabalho.

Em nossa pesquisa⁵, investigamos principalmente os usos transidiomáticos ocorrentes no entorno do *Campus* Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo para melhor compreender o modo como a língua inglesa interage com a língua portuguesa nas práticas sociais locais de interação. Tendo em vista que este estudo foi desenvolvido no período pré-pandemia, as práticas linguísticas locais mudaram, com negócios investindo mais em propagandas digitais e menos em cartazes e panfletos, mas a prática ainda permanece.

Usos transidiomáticos inglês/português em propagandas

Levando em consideração o cenário linguístico em que se insere o campus de Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo, a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), seu entorno e as realidades hipermídias das quais participam seus estudantes, propomo-nos a documentar e descrever linguisticamente, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada, os usos transidiomáticos da língua inglesa em propagandas veiculadas em língua portuguesa.

Tomando-se esse cenário por base, a pesquisa se baseou na seguinte pergunta: como se caracterizam linguisticamente os usos transidiomáticos inglês/português em propagandas?

Para atingir tais objetivos, realizamos pesquisa bibliográfica relevante para elaboração do arcabouço teórico, levantamos, gera-

5. A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas (EFLCH), *campus* Guarulhos da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), como atividade de Iniciação Científica, com bolsa CNPq.



mos, armazenamos e organizamos os dados em que as ocorrências foram verificadas. Após esse período, analisamos, compilamos e categorizamos os dados em cinco categorias, como descrevemos a seguir. Por fim, refinamos a categorização dos dados e a análise linguística das ocorrências, realizadas por meio de aspectos metodológicos adequados ao tipo de pesquisa desenvolvido, de acordo com os princípios vigentes na Linguística Aplicada.

Para a análise dos dados, um fator essencial foi o objetivo dos textos nas práticas sociais locais. A propaganda está sempre associada a um produto ou serviço e visa a incentivar o consumo, portanto, a língua inglesa não assume um valor de significado meramente referencial, isto é, denominando algum objeto do mundo, mas carrega as noções de eficiência, sofisticação e prestígio que são comumente associadas a certos países anglófonos. Assis-Peterson (2008) ratifica essa postura ao afirmar que, “[...] no mercado linguístico, o prestígio de um termo é contingente e passageiro em função da língua daqueles que detêm posição de poder na comunidade linguística. A simples escolha de um nome pode indicar diferenças culturais e de classe, aprovação ou preconceito” (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 324).

Nesse sentido, o inglês é usado com o intuito de gerar uma boa impressão nos consumidores e agregar valor ao que está sendo vendido. Nesse mesmo artigo, a autora entrevista comerciantes para compreender melhor o uso de língua inglesa nas fachadas de negócios locais e conclui que:

na maioria das vezes, os entrevistados apontaram que usar inglês assinala o desejo de associar o seu produto, o seu estabelecimento comercial, a algo diferente, de qualidade, com charme, sedutor para consumidores jovens com



maior poder aquisitivo. A palavra em inglês é estratégia de marketing de valorização da mercadoria. Saber seu significado não é necessário, basta parecer que é inglês (ASSIS-PETERSON, 2008, p. 336).

A estratégia de parecer que é inglês, como menciona a autora, também é vista no nosso corpus de pesquisa, que contém usos híbridos em português e inglês, que, em sua maioria, refletem a organização sintática do português. Esses usos linguísticos não seriam entendidos por um falante anglófono monolíngue, o que explicita o uso da língua estrangeira como um artifício de marketing voltado ao público brasileiro.

Em outro artigo, Cox e Assis-Peterson (2006) também discutem o uso do inglês por comércios. Uma característica que chama a atenção das autoras é o uso do apóstrofo acompanhado da letra s ('s), sobre o qual elas afirmam que:

O apóstrofo s é, na verdade, uma marca comercial para vender a imagem do estabelecimento como uma loja moderna. Apesar de esvaziado de seu significado gramatical, a forma acrescenta ao produto que nomeia o status da língua Inglesa, ou melhor, o poder da economia americana, que ao se espalhar em escala global, simultaneamente expande a dominância do inglês⁶ (COX; ASSIS-PETERSON, 2006, p. 139).

6. No original: The apostrophe s is actually a commercial brand to sell the image of the establishment as a modern store. Though emptied of its grammatical meaning, the form adds to the product that it names the status of the English language, more and better, the power of the American economy that spreading out in planetary scale simultaneously expands the dominance of English.



Essa afirmação demonstra que o uso transidiomático vai além do significado explícito, pois traz noções culturais construídas ao longo da vida dos indivíduos e que influenciam o modo como eles compreendem o mundo e participam ativamente das práticas sociais que envolvem linguagem em seu cotidiano.

Materiais e Métodos

Por se tratar de uma pesquisa que teve por objetivo apreender uma realidade por meio da linguagem, a das práticas transidiomáticas de português e inglês, os materiais utilizados foram livros e sites da *internet* para pesquisa bibliográfica, e um aparelho celular para registro de fotos no entorno da universidade para que fosse possível captar as ocorrências transidiomáticas.

Seguimos um paradigma de pesquisa qualitativo, que, conforme apontam Denzin e Lincoln (1994, p. 3), implica uma abordagem interpretativa e naturalista dos fatos pesquisados, o que significa que o pesquisador os estuda em seu ambiente natural com o objetivo de entender ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles.

Após a leitura de textos teóricos, geramos, documentamos e armazenamos os dados compostos principalmente por fotos do entorno da universidade. Entendemos, também, que o uso do inglês em tais textos reflete em certa medida as práticas linguísticas nos meios digitais dos quais esses cidadãos, usuários da linguagem, participam.

Primeiramente, registramos, por meio de fotografias, as ocorrências de práticas transidiomáticas que vimos em textos no entorno do campus. Após isso, foram categorizadas de acordo com



o campo, tipo de produto que estava sendo anunciado ou evento ao qual estava associado. As categorias definidas, desse modo, compreendem: Automóveis, *Black Friday*⁷, Moda e Beleza, Tecnologia (referindo-se especialmente a aparelhos eletrônicos) e Alimentos. Vale ressaltar que houve ocorrências não numerosas o suficiente para formarem uma categoria, por terem apenas um ou dois exemplares. No primeiro momento, registramos aproximadamente 140 fotos. Após isso, selecionamos os exemplos mais relevantes para análise, levando em consideração, principalmente, a extensão do texto e se havia ocorrências semelhantes, totalizando 20 fotos.

Para analisá-las, utilizamos princípios teóricos da Linguística Aplicada. O procedimento utilizado foi o de leitura e releitura dos textos, para identificar estruturas e temas recorrentes, de modo a compreender como se estruturam os usos transidiomáticos do inglês em propagandas em língua portuguesa nos dados coletados.

Na análise de dados, buscamos manter diálogo com a pergunta de pesquisa, e os confrontamos com os textos teóricos para melhor compreender suas características e dinâmicas. Por adotarmos um paradigma qualitativo, buscamos interpretar os objetivos e as possíveis ideologias por trás desses usos, levando em consideração, também, o objetivo geral da propaganda, que é o da venda de um produto, tendo em vista que os estudos sobre língua e comunicação devem “ser capazes de falar sobre fluxos, enquanto afastam-se de uma visão neoliberal livre de poder dos

7. A *Black Friday* é digna de nota, já que se trata de um evento comercial ocorrido nos Estados Unidos, um dia após o feriado de *Thanksgiving* (Dia de Ação de Graças) e que foi incorporado pelos lojistas no Brasil, quando são realizadas promoções e, oficialmente, nos Estados Unidos, dá início às promoções natalinas.



processos de globalização (...) sem esquecer de tratar das relações assimétricas de poder e penetrações engendradas por tais fluxos”⁸ (JACQUEMET, 2005, p. 261).

Resultados e discussão dos dados

As ocorrências das práticas transidiomáticas estudadas envolveram majoritariamente o uso de uma ou duas palavras de conteúdo em inglês, geralmente substantivos e/ou adjetivos, em textos em língua portuguesa. Houve ocorrências de expressões somente em inglês e partes de texto constituindo formas híbridas. Houve tanto ocorrências organizadas sintaticamente de acordo com a ordem da língua portuguesa, quanto da língua inglesa, como exposto a seguir.

Entre as possíveis motivações desses usos está o fato de tanto a língua quanto a cultura de países anglófonos representarem fatores de prestígio social no contexto local. Tendo isso em vista, é plausível que as pessoas relacionem valores que elas associam à língua e cultura inglesa, sofisticação e eficiência, por exemplo, aos produtos oferecidos pelas propagandas.

O campo automotivo é repleto de expressões e palavras advindas da língua inglesa. Atualmente, no Brasil, determinadas pessoas podem fazer um *Test-drive* em um veículo *SUV* (*Sport Utility Vehicle*) que certamente tem *air bag* e sistema de freios *ABS* (*Anti-lock Braking System*). Isso se deve ao fato da produção dessas

8. No original: ...be able to talk about flows, while shying away from a power-free, neo-liberal vision of globalization processes (...) without forgetting to address the asymmetrical power relations and penetrations engendered by such flows.



tecnologias acontecer em países anglófonos, ou, até mesmo, ao fato de muitas tecnologias serem nomeadas em inglês para alcance de um público mundial. Isso acontece devido aos impactos da globalização, de modo que muitas expressões não têm equivalentes na língua portuguesa, como observamos no exemplo (1), Promoção *kit* de embreagem; e, no exemplo (2), *Top Line*. Nova linha *standard*. Novo *design*, com base nas Fotografias 1 e 2:

Fotografias 1 e 2



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Fotografias feitas pelos autores

No Exemplo (1), há a utilização da palavra em inglês *kit* em uma frase em português. Nessa expressão, *kit* de embreagem, a palavra *kit* é fixa, visto que ela sempre é usada para designar o conjunto de peças que compõe a embreagem de um automóvel. Além disso, ela também ocorre em outros contextos em que há a necessidade de designar um conjunto de objetos, não se restringindo, dessa forma, ao campo automotivo.

No Exemplo (2), diversas palavras em inglês são utilizadas para a construção do sentido em português, com objetivo de caracterizar o produto. Há a ocorrência de uma expressão somente em inglês, *Top Line*, que carrega uma noção positiva facilmente



identificável por causa da palavra *top*, que é utilizada em diversos outros contextos. Algo semelhante ocorre com *standard*, que qualifica a nova linha na frase “nova linha *standard*”. Novamente, não é necessário que o falante tenha conhecimento do que seja *standard*, visto que o uso em inglês traz a noção de algo sofisticado. Por fim, há um substantivo em inglês sendo qualificado por um adjetivo em português em novo *design*. Essa palavra da língua inglesa, assim como *kit* no Exemplo 1, é amplamente utilizada em outros contextos que não o automotivo.

Um tema muito recorrente no corpus foi a *Black Friday*. Nesse caso, o uso transidiomático, além de buscar a associação com a língua inglesa, também objetiva a referência ao evento norte-americano. Dessa forma, busca-se trazer ao contexto brasileiro as noções associadas ao evento nos Estados Unidos, como a de preços baixos, conforme o Exemplo 3 (Quinzena *Black* entre e confira!) e o Exemplo 4 (Point da batata *Black Friday* pastel), como retratam as Fotografias 3 e 4:

Fotografias 3 e 4



Fonte: *Corpus da Pesquisa*. Fotografias feitas pelos autores



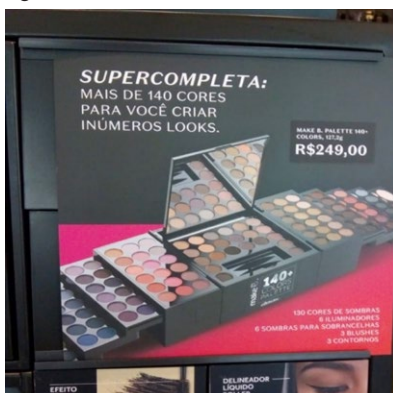
No Exemplo (3), do ponto de vista da estrutura linguística, nota-se que a noção de *Black Friday* não é referenciada necessariamente por seu nome completo. O uso do adjetivo *Black* já é suficiente para fazer referência a esse evento, que não se restringe apenas ao período de um dia, como nesse exemplo em que ele dura quinze dias.

No Exemplo (4), além do uso do inglês no nome do estabelecimento, também há a referência à *Black Friday*. Um aspecto interessante é o fato de que o produto a ser vendido é um bem perecível, ao contrário dos produtos geralmente comercializados nos Estados Unidos. Isso mostra a apropriação não somente de estruturas linguísticas, mas também de eventos culturais, ou seja, transculturação que, segundo Ianni, “tanto propicia a emergência de uma cultura de âmbito mundial como transforma o inglês em língua de todo o mundo” (IANNI, 1996, p.160), o que envolve “diferentes formas de tradução: contato, intercâmbio, negociação, tensão, acomodação, mestiçagem, hibridação, sincretismo, assimilação, aculturação e transculturação” (IANNI, 1996, p. 160).

No campo de moda e beleza, as práticas transidiomáticas comumente ocorrem com o uso da palavra em inglês *look*. Uma das razões para esse uso é a necessidade de uma palavra para descrever, de maneira geral, a aparência de alguém. Apesar da existência da palavra “visual” em língua portuguesa, o uso de *look* é amplamente difundido e não exige grande conhecimento da língua inglesa por parte do falante de português, conforme Exemplos 5 (Não deixe para amanhã o *look* que você pode comprar hoje.) e 6 (Supercompleta: Mais de 140 cores para você criar inúmeros *looks*.), a partir das Fotografias 5 e 6:



Fotografias 5 e 6



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Fotografias feitas pelos autores

No Exemplo (5), há a modificação do ditado popular “não deixe para amanhã o que você pode fazer hoje”, para atingir o objetivo da venda de um produto. Para tanto, há a utilização da palavra em inglês *look*, que além de trazer a noção de prestígio associada ao uso do inglês, também indica o possível produto a ser vendido. Outro fator importante é a mudança do verbo “fazer” para “comprar”, o que reafirma o objetivo principal do texto e do uso transidiomático.

No Exemplo (6), o substantivo *look* é utilizado com o mesmo significado de (3). Nessa ocorrência, há novamente o uso de uma palavra em inglês em uma frase em português para a construção do sentido.

Assim como o campo automobilístico, o campo de tecnologia relacionado a produtos eletrônicos tem muitas palavras e expressões advindas do inglês. Palavras e expressões como *mouse*, *PC* (*Personal Computer*) e *gamer* se tornaram comuns no cotidiano brasileiro, devido ao contato com as TDICs. Além disso, também



há os usos aportuguesados como clicar e dar um *enter*, como nos Exemplos 7 (Ganhe bônus de *internet* e navegue em um *smartphone* novinho.) e 8 (*Sky Games* Tudo para o seu *game*!!!), retirados das propagandas nas Fotografias 7 e 8:

Fotografias 7 e 8



Fonte: Corpus da pesquisa. Fotografias feitas pelos autores

No Exemplo (7), as palavras em inglês são fundamentais para a construção do sentido em português, pois não há em português um termo correspondente para *internet*, nem para *smartphone*, visto que as palavras *smartphone* e celular geralmente são utilizadas para designar produtos diferentes.

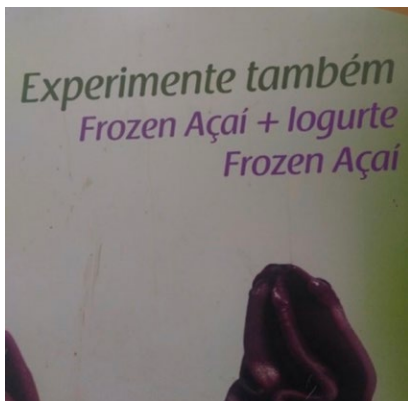
Já no Exemplo (8), a palavra *game* poderia ser substituída facilmente por “jogo”, seu correspondente em português. No entanto, tal mudança não contribuiria para a construção de sentidos pretendida pelo produtor de tal texto. Aparentemente, um dos principais fatores para o uso de *game* é a aproximação com o público-alvo, um dos objetivos da propaganda. Isso ocorre porque os clientes potenciais, em sua maioria, identificam-se como *gamers*, que não significa somente alguém que joga *videogames*, mas também alguém que está imerso nessa cultura dos jogos eletrônicos.



Dessa forma, ao usar *game*, o usuário da linguagem se posiciona como alguém pertencente a tal grupo. Vale ressaltar, ainda, que a língua inglesa está presente na maioria dos jogos eletrônicos, o que propicia o contato dos jogadores com essa língua.

Ao contrário dos campos diretamente relacionados ao desenvolvimento tecnológico e aos artefatos culturais dos países anglófonos, o campo alimentício não apresenta grande uniformidade. É claro que as companhias multinacionais de *fast food* desempenham um papel crucial na propagação da língua inglesa. No entanto, também há, no âmbito local, práticas transidiomáticas de inglês e português presentes no comércio de alimentos, conforme os Exemplos 9 (Experimente também *Frozen Açaí + Iogurte. Frozen Açaí*) e 10 (*Box com 100 unidades*), retirados de propagandas retratadas nas Fotografias 9 e 10:

Fotografias 9 e 10



Fonte: *Corpus* da pesquisa. Fotografias feitas pelos autores

Do ponto de vista linguístico, um aspecto relevante do Exemplo (9) é a utilização do adjetivo *frozen* na ordem sintática da



língua inglesa, ou seja, antes do substantivo. Além da possibilidade de conhecimento, mesmo que básico, da estrutura da língua inglesa por parte do escritor desse texto, há a possibilidade da associação com a expressão *frozen yogurt*, que denomina a sobremesa vendida nessa loja, a qual é comum nos Estados Unidos. Tal hipótese parece plausível por conta da expressão *frozen açaí*, que segue a mesma estrutura, com a alteração do substantivo.

Na prática transidiomática do Exemplo (10), a utilização de *box* parece estar mais relacionada à dimensão simbólica da língua do que ao conteúdo em si, visto que o correspondente em português, ou seja, caixa, transmitiria a mesma informação. O que chama atenção, em comparação aos outros itens do corpus, é o fato dessa ser a única ocorrência da palavra *box*, o que é um indicativo da diversidade de palavras relacionadas a esse campo.

Como ilustram os Exemplos de (1) a (10) apresentados, as práticas transidiomáticas de inglês e português em propagandas veiculadas em língua portuguesa são diversificadas. Elas mostram que os usuários de língua portuguesa usam o inglês para a construção de significado em português. Nesse processo, há tanto a utilização de palavras que têm correspondentes em português, quanto de palavras que não têm. Nesses usos, principalmente quando existem correspondentes, há a tentativa de associar os produtos vendidos às características geralmente associadas por pessoas comuns à língua inglesa, que nesse cenário é uma língua de prestígio social e econômico.

Essa tentativa de associação não visa somente à aproximação linguística, mas também cultural. Desse modo, além do uso de palavras comuns da língua inglesa, também houve referências ao evento *Black Friday*, o que é indicador do que afirma Jacquemet (2005),



de que “práticas transidiomáticas são um exemplo de como novos discursos e modos de representação são reterritorializados dentro do ambiente local”⁹ (JACQUEMET, 2005, p. 267). Um fator importante a ser considerado é que a língua inglesa é utilizada para alcançar os objetivos da propaganda, de modo que, além de ser um recurso comunicativo, também traz implicações simbólicas.

Do ponto de vista linguístico, há diversidade tanto no que diz respeito às palavras utilizadas quanto aos seus posicionamentos nos textos. O posicionamento sintático dos adjetivos, nos exemplos mencionados anteriormente, varia entre as posições da língua portuguesa e da língua inglesa. Já os substantivos não demonstram tanta variação e isso se deve ao fato da distribuição dessa classe lexical nas línguas portuguesa e inglesa ser semelhante, podendo haver pequenas diferenças de sentido, em alguns casos.

Vale ressaltar que a maioria das práticas transidiomáticas retratadas nas fotografias não exigem conhecimento profundo da língua inglesa por parte dos leitores, visto que, na maioria das vezes, tais palavras fazem parte de seus repertórios. Elas também ocorrem em diversos contextos, e talvez alguns falantes não reconheçam algumas delas como inglesas. Tais usos também podem ser indicadores do tipo de acesso que os leitores têm a essa língua.

Considerações finais

O objetivo principal deste texto foi retratar práticas socioculturais de usos transidiomáticos entre português e inglês no entorno do campus Guarulhos da UNIFESP. Foi possível perceber

9. No original: transidiomatic practices are an instance of how new discourses and modes of representation are reterritorialized within the local environment...



pelos exemplos analisados, veiculados nas fotografias apresentadas, que estes se mostraram diversificados tanto em relação aos campos de atuação, quanto em relação aos usos linguísticos, mostrando, desse modo, que a língua inglesa faz parte do cotidiano dos habitantes da região, mesmo que não o percebam ou já faça parte de sua rotina. Itens lexicais em inglês foram utilizados para compor pequenas expressões e frases seguindo a ordem da língua portuguesa e, por poucas vezes, a ordem dos adjetivos na língua inglesa.

Nota-se que os usos não aconteceram somente por conta do conteúdo linguístico, mas também por causa do significado cultural e o poder global exercido pelos Estados Unidos, que, conseqüentemente, alça o inglês a uma posição de prestígio na sociedade brasileira. No entanto, tal influência não é meramente copiada, mas resignificada no contexto local de utilização, como acontece nas diversas apropriações do evento *Black Friday*.

Essa posição de prestígio se mostra ligada intrinsecamente aos propósitos das propagandas, que utilizam itens lexicais da língua inglesa com o intuito de agregar valor ao estabelecimento, à marca e aos produtos. Dessa forma, as práticas transidiomáticas são utilizadas como artifícios do marketing do comércio que, explícita ou implicitamente, conhece as noções associadas à língua inglesa e deseja que elas sejam transferidas aos seus negócios para gerar lucro, caracterizando, assim, marcas típicas do momento sócio-histórico-cultural, em que as fronteiras linguísticas são fluidas e as palavras de uma língua são utilizadas em outra.

Ressaltamos, por fim, que nosso objetivo foi mostrar apenas alguns aspectos da presença do inglês em práticas linguísticas no entorno do campus, mas outras línguas, com a mobilidade de



peçoas, passaram a fazer parte do cotidiano da região, principalmente em função de imigrantes oriundos de países falantes de espanhol, como Bolívia, Colômbia e Venezuela, bem como falantes de francês originários do Haiti e outros imigrantes orientais, como chineses, por exemplo, e estudos futuros, portanto, poderão abordar práticas transidiomáticas sobre essas línguas.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 47(2), p. 323-340, 2008.

BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and Superdiversity. A position paper. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, paper 70, 2011.

COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. The notion of transglossia and the phenomenon of linguistic mestizages in contemporary societies. *Revista da ANPOLL*, n. 20, p. 131-151, 2006.

_____. Transculturalidade & Transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: Bortoni-Ricardo, Stella M. e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.), *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-43, 2007.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks/California: Sage Publications, 1994.

IANNI, Octávio. Globalização e transculturação. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis v.14 n. 20 p.139-170, 1996.



JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, vol. 25, n. 3, p. 257-277, jul. 2005.

JENKINS, Jennifer. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL QUARTERLY*, Vol. 40 (1), 159-181, 2006.

KACHRU, B.B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson (eds.) *English in the World: Teaching and Learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KIRKPATRICK, Andy. *World Englishes: Implications for international communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. *Revista da ANPOLL*, vol. 1, p. 46-57, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i40.1014>. Acesso em: 17-02-2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: L.P. da MOITA LOPES. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 101-119.

PINHEIRO, Michelle Soares; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. Práticas transidiomáticas na aula de Língua Espanhola: um relato de atividade multimodal na escola pública. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 15, n. 2, 2016, p. 41-69.

SEMECHECHEM, Jakeline Aparecida. Línguas minoritárias e práticas transidiomáticas na internet em tempos de superdiversidade. *Linguagem em (Re)vista*, vol. 11, n. 22. Niterói, jul./dez. 2016, p. 72-85.



_____. *O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. 2016. Tese (de doutorado). – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, Julia Izabelle da. Práticas transidiomáticas e ideologias linguísticas no rap guarani-kaiowá. *Domínios de Linguagem*, vol. 10 n.4. 2016, p. 1424-1448.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2010.

Recebido em: 18/02/2022

Aceito em: 20/04/2022



Violência verbal em discurso de posicionamento político em interação *online*

Verbal violence in political discursive positions
in *online* interactions

 Jarbas Vargas Nascimento

 Jonatas Eliakim

 Creone Coutinho

Resumo: Este artigo tem como tema o estudo da violência verbal em discursos produzidos em interação *online*. Em todas as sociedades humanas ocorrem ações de indignação, oposição e violência, principalmente quando o que está em disputa é o poder. E o fenômeno das redes sociais tem potencializado manifestações radicais de força, de agressividade e de dominação sobre o outro, particularmente, por meio de estratégias e expressões verbais reveladoras de violência. Com base nisso, objetivamos examinar formas de violência verbal, sobretudo, em práticas discursivas em manifestações de interação política, na mídia. Para colocar a violência verbal em foco, apoiamos-nos na Análise do Discurso de linha francesa (AD), nas perspectivas enunciativo-discursivas propostas por Dominique Maingueneau, na medida em que valorizam

Jarbas Vargas Nascimento. Pós-doutor em Letras (PUC-SP/UFES);
jvnf1@yahoo.com.br;

Jonatas Eliakim. Mestre em Língua Portuguesa (PUC-SP);
jonataseliakim@gmail.com;

Creone Coutinho. Mestre em Linguística (PUC-SP); creonecoutinho@gmail.com;



o sujeito e investem na manutenção do equilíbrio entre o funcionamento do discurso e a compreensão de fenômenos sócio-histórico-políticos em circulação em nossa sociedade. Para a análise, foi constituído um *corpus*, composto de comentários a um discurso político veiculado pelo canal no *Youtube* do jornal digital *Poder360*. Os resultados da análise apontam apagamento da dignidade do sujeito, marcado pelas condições da política na mídia que, como instância de produção discursiva, aciona uma contínua negociação de efeitos de sentido.

Palavras-chave: Análise do discurso. Violência verbal. Política. Mídia.

Abstract: This article has as its theme the study of verbal violence in speeches produced in online interaction. In all human societies, actions of indignation, opposition and violence occur, especially when what is in dispute is power. And the phenomenon of social networks has potentiated radical manifestations of force, aggression, and domination over the other, particularly through strategies and verbal expressions that reveal violence. Based on this, we aim to examine forms of verbal violence, especially in discursive practices in manifestations of political interaction, in the media. To focus the verbal violence, we rely on the French Discourse Analysis (AD), on the enunciative-discursive perspectives proposed by Dominique Maingueneau, insofar as they value the subject and invest in maintaining the balance between the functioning of the discourse and the understanding of socio-historical-political phenomena in circulation in our society. For the analysis, a corpus was constituted, composed of comments to a political speech broadcast by the Youtube channel of the digital newspaper Poder360. The results of the analysis point to the erasure of the subject's dignity, marked by the conditions of politics in the media that, as an instance of discursive production, triggers a continuous negotiation of meaning effects.

Keywords: Discourse analysis. Verbal violence. Politics. Media.



Considerações iniciais

A violência verbal resultante de interação nas redes sociais impõe desafios linguístico-discursivos e comportamentais ao pesquisador, que deve levar em conta a relação de poder na interação verbal e a autonomia dos pontos de vista dos interactantes, instalados na cenografia, para expressar posicionamentos e subjetividades. A ideia de estudar a violência verbal na interação *online* nasceu, quando percebemos que as novas tecnologias eletrônicas e digitais de comunicação possibilitaram o acesso à internet e a libertação do indivíduo de certas amarras na relação face a face da vida cotidiana, trazendo a falsa sensação de anonimato e impunidade. A internet permite e incentiva uma maior interatividade, na mesma medida em que *sites* de relacionamento e aplicativos de comunicação proporcionam contato imediato, em tempo real, com notícias e informações da vida social. De modo geral, podemos dizer que as mídias sociais como *Youtube* e *Facebook*, por exemplo, não só prestam para intensificar e conectar de modo produtivo os seres humanos, como também podem ser utilizadas para atacar, acusar e praticar violência verbal contra indivíduos, grupos ou instituições.

Em 2018, verificamos que, no Brasil, a campanha eleitoral para Presidente da República, foi marcada pela excessiva utilização das redes sociais por parte dos candidatos em disputa. Eles se serviram, exaustivamente, das novas mídias digitais e, pela primeira vez no país, devido a uma campanha quase em sua to-



talidade, na mídia, um candidato, com apenas 8¹ segundos na mídia tradicional, desbancou outros presidenciáveis com tempo muito superior ao dele. Isso nos leva a inferir que as redes sociais tiveram papel relevante num pleito político e, por isso, tornaram-se instrumentos eficientes de promoção da comunicação e da circulação de informação na contemporaneidade.

Na verdade, houve um peso social inegável dos discursos em circulação nas redes sociais, dado que resultaram em alterações de ordem política da magnitude de uma eleição presidencial. E, ainda, se considerarmos que esses mesmos discursos, por vezes, são carregados de diferentes posicionamentos, como a falsa sensação de anonimato e de impunidade, temos que os discursos políticos, que circulam em meios digitais são, possivelmente, atravessados por posicionamentos de ódio e de violência.

Terreno fértil para os analistas do discurso, a violência verbal em manifestações com posicionamento político nas redes sociais pode contribuir para perspectivar novos pontos de vista sobre o papel discursivo, que caracteriza nossa sociedade como produtora de discurso. Os efeitos de sentido construídos nas redes sociais, cujas condições sócio-histórico-políticas de produção são marcadas por práticas e valores da cibercultura, levam-nos a modificar os modos de consumo dessas informações (LÉVY, 2009; LEMOS, 2002).

1. O então candidato à presidência do Brasil, Jair Bolsonaro, recebeu do Superior Tribunal Eleitoral (TSE), de acordo com as regras de distribuição de tempo de propaganda eleitoral nos meios de comunicação tradicionais (rádio e televisão), apenas 8 segundos em cada bloco de propaganda e onze inserções ao longo do primeiro turno da campanha eleitoral. Fonte: ESTADÃO CONTEÚDO. Bolsonaro terá 8 segundos de tempo de TV; Alckmin, 5 minutos. *Veja* (online). Publicado em: 23 ago. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-tera-8-segundos-de-tempo-de-tv-alckmin-5-minutos/>. Acesso em: 18 mar. 20.



O questionamento que nos inquieta, evidentemente, consiste em saber o modo como a cenografia, o *ethos* discursivo e o código linguageiro se manifestam em comentários políticos do *Youtube* e a forma como os interactantes constroem um discurso marcado por violência verbal. Nesse sentido, faz-se necessário apreendermos como discurso tais manifestações, pois se tratam de práticas sociais de dominação, reveladoras de esquemas de pensamentos agressivos, pré-construídos na mídia, que servem de suporte para veiculá-la como dispositivos contratuais de comunicação (CHARAUDEAU, 2015).

O objetivo geral que orienta nossa reflexão é examinar as estratégias discursivas de poder na interação *online*, considerando os posicionamentos de incitação à violência e a autonomia dos pontos de vista dos interactantes, instalados na cenografia. Objetivamos, ainda, identificar as condições sócio-históricas de produção dos discursos selecionados da mídia e relacioná-los a aspectos comunicativos, que determinam uma ação agressiva materializada no funcionamento discursivo.

Colocadas essas questões, optamos por desenvolver esse artigo com base no aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), na abordagem enunciativo-discursiva proposta por Maingueneau (2007a, 2008b, 2008c, 2013, 2015) em diálogo com Charaudeau (2015), na medida em que ambos se interessam por práticas sociais midiáticas. É-nos relevante colocar em evidência a perspectiva discursiva, pois por ela podemos articular subjetividade, posicionamento político e atitude de violência verbal como uma manifestação do cotidiano social.

Para a organização desse artigo, apresentamos, após, as considerações iniciais, as condições sócio-histórico-políticas do *corpus*



selecionado; em seguida, tratamos da violência, para respaldar a análise da manifestação verbal nos comentários no *Youtube*, que apreendemos como discursos; seguem os fundamentos teórico-metodológicos da AD e, por fim, a análise do *corpus*. Nas considerações finais, retomamos o percurso teórico-metodológico proposto e abrimos perspectivas para a continuidade da pesquisa.

Condições sócio-históricas do discurso veiculado no *Youtube* pelo canal *Poder360*

Neste tópico, resgatamos as condições sócio-histórico-políticas de práticas sociais, que nos dão elementos para apreensão da violência verbal, materializada em comentários postados no *Youtube* pelo canal *Poder360*. Esses comentários selecionados são apreendidos como discursos e foram produzidos como reação ao discurso do então Secretário de Cultura do Presidente da República, Jair Bolsonaro, Roberto Alvim, exonerado em 2020. Em seu discurso, Alvim utilizou um recorte de um pronunciamento do político e ministro da Propaganda, na Alemanha Nazista, entre 1933 e 1945, Joseph Goebbels, causando revolta e indignação nos usuários das redes sociais.

Inicialmente, podemos afirmar que a eleição presidencial de 2018 foi marcada por muitas incertezas e especulações e acentuada por um antagonismo entre posicionamentos políticos mais à esquerda, com demandas populares e, mais à direita, com demandas elitistas. Figuravam, por um lado, a esquerda, rejeitada devido ao conhecimento popular de escândalos de corrupção nos governos anteriores, grupo representado por: Haddad (PT), Boulos (PSOL) e Ciro Gomes (PDT) e, por outro, a direita, represen-



tada pelas figuras de Alckmin (PSDB), Meireles (MDB), Marina (REDE), Bolsonaro (PSL), entre outros. Segundo Almeida (2019, p. 200), o candidato Bolsonaro (PSL) apostou em

uma série de movimentações políticas, demandas coletivas e medidas governamentais que apontam para posturas e ações mais repressivas e punitivas dos aparelhos de segurança do Estado. A redução da maioria penal, a revisão da lei do armamento, a lei antiterror, a política de encarceramento, entre outros, são ações que ampliam a violência legítima do Estado sobre a população criminosa ou não, sobretudo os mais apartados do universo dos direitos.

Em consequência da postura autoritária e o discurso ríspido de Bolsonaro, os candidatos expressavam desejo de enfrentá-lo no segundo turno, principalmente Haddad que, na percepção de Almeida (2019), necessitava confrontar um oponente também com alto índice de rejeição. Uma das ações relevantes dos apoiadores de Bolsonaro foi o uso das redes sociais para manifestações políticas que, em boa medida, ocasionou sucesso fundamental, transferindo a rejeição ao PT e a Lula para Haddad que, de pouco conhecido, passou a muito odiado. Com isso, a candidatura de Bolsonaro consolidou-se, tendo como base o discurso contra a corrupção da velha política e a bandeira do antipetismo.

A eleição presidencial de 2018 é resumida por Almeida (2019, p. 204) da seguinte forma:

Se o primeiro turno desenhou a oposição entre petismo e antipetismo (que foi capturado pelo bolsonarismo), no segundo, quase como um espelhamento, opuseram-se, na mesma medida, antipetismo e antibolsonarismo. Como as



duas candidaturas tinham alta rejeição, parte do eleitorado mais atacou o oponente do que propriamente defendeu a sua opção. Já ao centro, uma parte significativa do eleitorado rejeitava ambos; mas, diante da necessidade de uma escolha, outras derivadas da polaridade apareceram nas redes digitais: os “antipetistas contra Bolsonaro” e os “antibolsonaristas contra o PT”.

A discussão política, no segundo turno das eleições presidenciais, pautou-se no campo das moralidades. Com os candidatos utilizando todo arsenal possível, para atacar o oponente, o representante da esquerda, Fernando Haddad (PT) recorreu ao regime militar para tratar da tortura. Assim, intercalando cenas fortes de tortura com depoimentos de torturados, durante a ditadura, apela a declarações de Bolsonaro, favoráveis a esse procedimento (ALMEIDA, 2019). A finalidade dessa ação de Haddad era sensibilizar o eleitor, constringendo-o moralmente a não votar em Bolsonaro pois, como capitão do exército, estava diretamente identificado com os militares.

O candidato Bolsonaro e seus apoiadores recorreram às mídias digitais como ferramenta e contra-atacaram, com divulgação de *memes*, contrapondo entre as cenas de tortura as de fetos abortados, como forma de neutralizar também a investida moral dos progressistas. Bolsonaro, então, abraçou em seu discurso uma pauta conservadora, como afirma Almeida (2019, p. 205):

[...] Bolsonaro abraçou a pauta dos costumes, articulando-se, de um lado, com uma base parlamentar evangélica e, por outro, com o eleitor evangélico, que sempre foi sensível às questões relativas ao corpo e aos comportamentos. Seu discurso foi contrário a praticamente todas as mu-



danças concernentes à sexualidade, gênero e reprodução das últimas décadas. É contra o aborto e as causas LGBT. Combateu a chamada “ideologia de gênero”, maior espectro que assombra a população mais conservadora, gerando uma espécie de pânico moral. “O PT é uma ameaça, um perigo”, ouviu-se dos que votaram em Bolsonaro, principalmente entre os evangélicos.

Mesmo com alguns rótulos atribuídos a sua pessoa em 2018, tais como, fascista, ditador, homofóbico, Jair Bolsonaro sagrou-se vencedor no pleito, sendo eleito presidente do Brasil. Mais tarde, Bolsonaro reafirmou tanto sua postura em relação à maneira como valeu-se das mídias digitais, sem necessidade de intermediários, quanto sua relação com os diversos setores da sociedade sobre as pautas assumidas, principalmente as relacionadas a questões morais e econômicas. As caracterizações acima atribuídas a Bolsonaro permanecem em 2020 e retornam nos comentários da interação *online* produzida pelo discurso de Alvim.

É nessa sociedade polarizada e conflitiva politicamente que uma linha política, mais à direita, ascende ao poder. Eleito, enfim, Jair Bolsonaro formou a sua equipe de governo, guiado por compromissos assumidos com a base eleitoral, escolhendo para exercer cargos do primeiro escalão pessoas alinhadas com seu posicionamento, como Roberto Alvim. Sob essa condição de legitimidade adquirida e assumida, é produzido o discurso de Alvim, ex-Secretário de Cultura do Governo, cujo conteúdo foi veiculado no *Youtube* pelo canal *Poder360*, recebendo reações de interlocutores, em interação *online*, que tomamos como objeto de análise.



Refletindo sobre a noção de violência

Para tratarmos de violência verbal em práticas sociais da mídia, colocamos em foco esse fenômeno, que ronda nossa sociedade, principalmente, na atualidade, em atividades de interação. São inúmeros autores que discorrem sobre a violência, ampliando sua capacidade de uso e acrescentando características peculiares a seu conceito, de acordo com a perspectiva teórica. Entre esses autores, destacamos Stoppino (1998, p. 1291) que, em seu exaustivo estudo, ressalta que a prática da violência se aplica a

[...] quem tortura, fere ou mata; quem, não obstante a resistência, imobiliza ou manipula o corpo de outro; quem impede materialmente outro de cumprir determinada ação. Geralmente a violência é exercida contra a vontade da vítima.

Outra noção de violência, que nos interessa, encontramos em Zizek (2014), quando postula que ela se apresenta subjetiva, quando é bem visível e evidenciada pelos indivíduos em revoltas e atentados e objetiva, quando é menos perceptível e está camuflada no cotidiano com aparência de normalidade. Para Zizek, a violência objetiva se mostra, na realidade, de duas formas: sistêmica e simbólica. A violência sistêmica, por um lado, se apresenta nas estruturas sociais como resultado do sistema político e econômico; por outro lado, a simbólica se dá por meio da linguagem, mediante discursos impositivos. Nas análises que fazemos, utilizamos o conceito de violência sistêmica e simbólica proposta por Zizek (2014), pois que a primeira está diluída no sistema po-



lítico, e a segunda, na linguagem. O discurso de Alvim evidencia a utilização do sistema político e da linguagem, na tentativa de concretizar ou normalizar a violência no cotidiano das pessoas, representado também nas redes sociais, na interação *online*. Observamos que as manifestações de violência, que se apresentam na sociedade brasileira, nada mais são do que uma luta ideológica produzida no seio da própria sociedade.

É preciso considerar que, pela abordagem de Bourdieu (2001, p. 11), o poder simbólico enquanto “[...] instrumento estruturante e estruturado de comunicação e de conhecimento dá a base, para que os sistemas simbólicos cumpram sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação”, pois a estruturação desses sistemas contribui para garantir a dominação de uma classe sobre outra, a violência simbólica. Assim, as diferentes classes estão numa constante luta simbólica, na tentativa de imporem uma perspectiva de mundo, mais alinhada a seus interesses, e “imporem o campo das tomadas de posições ideológicas, reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais” (BOURDIEU, 2001, p. 12). A luta pode ser conduzida diretamente na vida cotidiana ou por “procuração”. Entretanto, o que está em disputa nada mais é do que o “monopólio da violência simbólica legítima”, ou seja, a capacidade de uma classe impor sobre outra a sua vontade, por meio de instrumentos de conhecimento e expressão, disseminados na realidade social; mas ignorado por ela, resultando, assim, em uma naturalização da dominação.

Outra noção de violência que pode complementar nossa reflexão encontra-se em Arendt (1985), quando a autora analisa a violência nos domínios da política. Embora Arendt relute em



conceituar a violência como fenômeno, atribui a ela um caráter instrumental, ao postular que:

a “violência”, finalmente, como já disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Do ponto de vista fenomenológico, está ela próxima do vigor, uma vez que os instrumentos de violência, como todos os demais, são concebidos e usados para o propósito da multiplicação do vigor natural até que, no último estágio de desenvolvimento possam substituí-lo (ARENDDT, 1985, p. 29).

Arendt (1985) não reconhece essas distinções como arbitrárias, pois dificilmente retratam o mundo real de onde são retiradas. Ela aborda a violência apenas no interior do campo político e rejeita a perspectiva que considera idênticas violência e poder. Na concepção da autora, poder e violência se opõem; contudo, o domínio de um sobre o outro, de forma absoluta, significa a ausência do outro. Na verdade, a violência se apresenta, quando o poder está em perigo pois, se o processo natural acontecer, resulta no desaparecimento do poder. Para Arendt (1985, p. 44), é incorreto pensar na “não-violência como oposto à violência. Falar do poder não-violento é realmente redundância, porque a violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo.” A violência verbal nos comentários engatilhados pelo discurso de Alvim, mostra que a violência não se apresenta apenas, quando o poder está em perigo, mas também se apresenta da mesma forma para consolidar o poder.

Arendt (1985), ainda realça o perigo de considerar a violência subjetivamente ou por meio de metáforas porque, agindo dessa forma, poderíamos tratar com naturalidade ou até com banalidade



de ações violentas tanto individuais quanto coletivas. Do ponto de vista da autora, a violência como ação, meio ou instrumento provoca uma ruptura com a dominação vigente. Por isso, essa ruptura pela violência pode se tornar perigosa, se assumida como parâmetro para atingir determinados fins. Provavelmente, essa ruptura pela violência produzirá um mundo ainda mais violento.

Por fim, a violência verbal materializada pelo/no código linguageiro se apresenta nas relações históricas de dominação, nos espaços sociais, principalmente, nos discursos de forte teor argumentativo, como os debates políticos e/ou religiosos. A violência verbal, nos últimos anos no Brasil, tem se apresentado, de modo mais explícito, no discurso político proferido por autoridades públicas e potencializados pelas redes sociais.

Questões de Análise do Discurso

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) tem se mostrado, na atualidade, um campo bastante heterogêneo. Maingueneau (2015) propõe repensá-la, a partir de três grupos distintos de pesquisadores, que a operacionalizam, embora com essa divisão o campo de análise continue flexível, podendo um pesquisador transitar de um grupo para o outro. O primeiro grupo de pesquisadores, segundo Maingueneau (2015), visa a uma análise de ordem filosófica ou para-filosófica. Nesse grupo, as escolhas temáticas recaem sobre o poder, a diferença sexual, a subjetividade, a escritura, a dissidência, o pós-colonialismo, entre outros, cruzando, no processo de análise, perspectivas discursivas, textuais, filosóficas, feministas e marxistas.



O segundo grupo reúne pesquisadores, que utilizam a AD como “método qualitativo”, disponível na caixa de ferramentas das Ciências Sociais, a fim de terem acesso a “realidades” fora da linguagem. Essa abordagem, segundo Maingueneau (2015), pode confundir Análise do Discurso e Análise do Conteúdo. O terceiro grupo, enfim, envolve pesquisadores, que buscam manter o equilíbrio entre a reflexão sobre o funcionamento do discurso e a compreensão de fenômenos históricos de ordem sócio-histórica ou psicológica. Grande parte dos pesquisadores desse último grupo se ancora nas Ciências da Linguagem. Nesse sentido, Maingueneau (2015, p. 30) argumenta:

Quem se considera filiado à problemática discursiva associa intimamente língua (mais amplamente, os recursos semióticos disponíveis em uma sociedade), atividade comunicacional e conhecimento (os diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção do sentido dos enunciados. Fazendo isso, a análise do discurso se distingue de outras disciplinas, que privilegiam uma só das três dimensões: os sociólogos acentuam a atividade comunicacional; os linguistas privilegiam o estudo das estruturas linguísticas ou textuais; os psicólogos enfocam as modalidades e as condições do conhecimento.

Embora o objeto da AD seja o discurso, Maingueneau (2008a) postula o primado do interdiscurso, pois ele precede o discurso e caracteriza-se por ser uma unidade de análise e um espaço de trocas entre vários discursos. Para explicar essa unidade, Maingueneau (2008a) propõe seu desdobramento teórico-metodológico em universo, campo e espaço discursivos. O universo discursivo é entendido como o conjunto de formações discursivas existen-



tes e que tornam possível o campo discursivo. Esse, por sua vez, é o conjunto de formações discursivas, que concorrem e que se delimitam entre si, em regiões do universo discursivo, formando o espaço discursivo. O espaço discursivo é um subconjunto do campo discursivo em que, pelo menos, duas formações discursivas dialogam entre si, mantendo relações privilegiadas para a compreensão dos discursos. A noção de interdiscurso é-nos fundamental, pois os discursos não nascem independentemente e depois interagem; na verdade, sua gênese se constitui no bojo do interdiscurso. O que nos importa destacar dessa unidade de análise é a possibilidade que, no discurso em interação *online* que analisamos, ele se constrói sobre um pré-construído, o discurso do ex-Secretário Especial da Cultura, Roberto Alvim.

Para além do interdiscurso, no entanto, os analistas devem, a partir de suas inquietações de pesquisa, selecionar quais são as melhores categorias que, em uma análise, contribuirão para solucionar sua problemática e explicar o fenômeno discursivo em questão.

Categorias de Análise

O quadro teórico-metodológico desenhado por Maingueneau (2008a, 2008b, 2008c, 2013, 2015) oferece instrumentos para dar conta de processos enunciativos. Dele, selecionamos as noções de cenas da enunciação e *ethos* discursivo que, consideramos adequadas para a análise da violência verbal em interação *online*. Na verdade, a noção de cenas de enunciação enquadra o evento enunciativo em três dimensões, que captam o discurso em seu modo de funcionamento em sua manifestação como ritual sociolinguageiro e com base nos lugares instituídos pelo próprio



discurso. Além disso, o conceito de *ethos* discursivo recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligadas ao “fiador” por representações coletivas estereotípicas, pois se atribui a ele um “caráter” e uma “corporalidade”, cujos graus de precisão variam segundo os textos.

Cenas de enunciação

Para nosso estudo, selecionamos a categoria de cenas de enunciação, pois essa categoria nos ajuda a construir a rede de efeitos de sentido possíveis no/do discurso de posicionamento político que analisamos. Para facilitar a compreensão das cenas de enunciação, apoiamo-nos em Maingueneau (2008a, 2008b, 2015), que as separa em cena englobante, cena genérica e cenografia.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso, isto é, ao modo como ele é enquadrado, definindo o estatuto dos parceiros e esboçando um panorama temporal e espacial. A cena englobante situa as atividades discursivas nas quais os sujeitos estão condicionados sócio-historicamente. A cena genérica, por sua vez, corresponde a uma espécie de contrato associado a um gênero ou subgênero de discurso, que são instâncias definidas e “só podem ser consideradas como tais do ponto de vista do intermédio do qual se constrói a classificação” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 116). A cena englobante e a cena genérica são caracterizadas por sua condição de estabilidade, diante das condições de enunciação e marcam o espaço estável no interior do qual os enunciados ganham sentido. Há inúmeros enunciados, que se limitam nestes planos de enunciação, “essas duas ‘cenas’ definem conjuntamen-



te o que poderia ser chamado de quadro cênico do texto” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 87).

A cenografia se dá no plano da situação de enunciação instituído pelo próprio discurso e é o primeiro elemento com que um analista se depara. A cenografia é, ao mesmo tempo, origem e produto do discurso; ela legitima um enunciado que deve legitimá-la e estabelecer de onde se origina a palavra. O que valida a cenografia são os mecanismos linguísticos e o código linguageiro.

A cenografia é, assim, ao mesmo tempo, aquela de onde o discurso vem e aquela que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar, como convém, a política, a filosofia, a ciência [...]. São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio *ethos*, pelos quais esses conteúdos surgem (MAINGUENEAU, 2015, p. 77).

É por meio da cenografia que os enunciados se legitimam para dar voz ao sujeito na enunciação. Ela é, no entanto, mais que uma cena teatral, pois a enunciação se inscreve e legitima-se em um interdiscurso. Para Maingueneau (2008a) a cenografia e o *ethos* se inscrevem enquanto se processa a própria enunciação. O *ethos* participa intrinsecamente da cenografia, emerge dela e só por ela pode ser apreendido e legitimado. Sua escolha, no entanto, não se dá de modo indiferente; “o discurso, desenvolvendo-se a partir de sua cenografia, pretende convencer, instituindo a cena de enunciação que o legitima, pois o discurso impõe sua cenografia de algum modo desde o início” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 117).



Para desempenhar seu papel, a cenografia não se comporta como um simples quadro, um elemento de decoração, como se o discurso viesse a ocupar o interior de um espaço já construído e independente dele: a enunciação, ao se desenvolver, institui seu próprio dispositivo de fala. Ela implica, desse modo, um processo de enlaçamento paradoxal e supõe certa situação de enunciação, a qual é validada por meio dessa mesma enunciação. Quanto mais o analista avança no texto, mais ele deve se persuadir de que aquela cenografia, e nenhuma outra, é a que corresponde ao mundo configurado pelo discurso (MAINGUENEAU, 2008a).

Vale ressaltar que a cenografia não é imposta pelo tipo ou pelo gênero de discurso, ela é construída no/pelo discurso. Entretanto, ela pode se apoiar no que Maingueneau (2008b, p. 92) chama de cenas validadas. Assim, pela construção da cenografia é que se estabelecem condições para enunciar como convém, considerando os lugares sociais de onde se fala, como veremos na análise. Para além dos lugares sociais e dos dispositivos linguísticos do dizer, é pela cenografia que se torna possível apreender uma imagem do enunciador por uma linguagem apropriada e validada por ele.

O enunciador e o co-enunciador estão integrados no interior da cenografia, cada qual ocupando seu lugar. Nesse sentido, podemos dizer que a cenografia consiste, então, no processo de inscrição, que envolve um enunciador e um co-enunciador, um *ethos*, um código languageiro, uma topografia e um momento de enunciação. Por isso, a noção de cenografia proposta por Maingueneau (2015) se apoia na ideia de que o enunciador organiza a situação de comunicação, a partir de onde quer enunciar, pois todo discurso, por seu próprio desenvolvimento, instaura uma



cenografia que o legitima. Isto posto, no próximo tópico, tratamos do *ethos* discursivo.

Ethos discursivo

O conceito de *ethos* discursivo, conforme proposto por Maingueneau (2006, 2008b, 2008c, 2015, 2016) se inscreve no quadro da AD e afasta-se da concepção aristotélica, na medida em que visa a ultrapassar o domínio da argumentação retórica e permite refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso. Para Maingueneau, a noção de *ethos* discursivo recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligadas ao “fiador” pelas representações coletivas estereotípicas. Assim, atribui-se a ele um “caráter” e uma “corporalidade”, cujos graus de precisão variam segundo os discursos.

As discussões sobre a categoria de *ethos* em Maingueneau remonta a 1980. De lá para cá, essa noção sofreu várias reformulações em função de questões epistemológicas e de adoção de novas textualidades. Entretanto, em estudo mais recente, Maingueneau (2016) retoma suas reflexões anteriores e enquadra o *ethos* discursivo em uma perspectiva sociodiscursiva, constitutiva da enunciação e estabelecadora de interação com o co-enunciador. Como se trata de uma atitude socialmente avaliada, a manifestação do *ethos* somente pode ser compreendida em uma cenografia e em determinada condição sócio-histórico-cultural. Assim, no discurso em interação *online*, que analisamos, os sujeitos, ao se movimentarem, na cenografia, não apenas proferem enunciados, mas assumem um comportamento, uma imagem, enfim, um



ethos, que mostra sua identidade e seu posicionamento frente aos elementos organizadores do discurso. No percurso analítico aqui proposto, observaremos que os modos como os sujeitos enunciam, na cenografia, revelam como eles ali se constituem e o modo como se representam e projetam-se na vida social.

Na verdade, em Maingueneau (2016), compreendemos que o *ethos* discursivo é uma manifestação subjetiva, constitui-se na enunciação e engloba o *ethos* dito, sinalizado por referências diretas e o *ethos* mostrado, construído por pistas que o enunciador oferece, no funcionamento do discurso. Por esse tipo de atitude do enunciador, abre-se ao co-enunciador a possibilidade de imaginar e atribuir-lhe traços físicos e de caráter, que o corporificam, com base em representações sociais valorizadas ou não por estereótipos culturais, que são reforçados ou transformados (MAINGUENEAU, 2016). Acentuamos, ainda, que o *ethos* se define na cenografia por meio de uma construção semântico-discursiva e não por marcas psicológicas ou morais do enunciador, até porque o *ethos*, corporificado no discurso, se apresenta como uma categoria complexa, na medida em que todo ato de tomar a palavra implica a manifestação de uma imagem de si.

Para analisar os comentários da web, Maingueneau (2016) apoia-se na distinção entre *ethos* dito e *ethos* mostrado, cuja distinção é didaticamente esclarecida nas seguintes palavras

Na verdade, o *ethos* discursivo é pelo que antecede, uma manifestação subjetiva, emerge na enunciação e engloba o *ethos* dito, sinalizado por referências diretas, e o *ethos* mostrado, construído por pistas que o enunciador oferece, no funcionamento do discurso; mas que ele pode não estar explicitamente ali representado, abre-se ao co-enunciador a



possibilidade de imaginar e atribuir traços físicos e de caráter, que o corporificam, com base em representações sociais valorizadas ou não por estereótipos culturais, que são reforçados ou transformados. (MAINGUENEAU, 2016, p. 52).

Maingueneau observa que a leitura do *corpus* da web permite a distinção de três estratégias para gestar a relação entre *ethos* dito e *ethos* mostrado, são elas: “apagar do *ethos* mostrado; sustentar o *ethos* dito pelo *ethos* mostrado; estabilizar o *ethos* mostrado com ajuda do *ethos* dito” (MAINGUENEAU, 2016, p. 18). E conclui que, nos comentários do site de relacionamento, associam-se dimensões verbal e icônica para a construção de uma cenografia dupla: verbal e digital; por isso, um *ethos* verbal e um *ethos* digital.

Comentários de usuários no vídeo do ex-Secretário Especial da Cultura veiculado no *Youtube* pelo canal *Poder360*: violência verbal e discurso político

Para alcançarmos os objetivos a que nos propusemos, constituímos um *corpus*, composto de comentários ao discurso do Ex-Secretário Especial da Cultura, Roberto Alvim, veiculado pelo canal no *Youtube* do jornal digital *Poder360*, em 17 de janeiro de 2020, que nos permitem analisar a violência verbal com posicionamento político. O discurso de Alvim foi veiculado pelo canal no *Youtube* do jornal digital *Poder360*, e teve grande repercussão na mídia, tamanha a quantidade de visualizações que o vídeo recebeu, chegando, no momento da coleta, que fizemos, a 515. 761 mil. É bem verdade, quando Maingueneau (2008c) afirma que as redes sociais operam como uma prática intersemiótica e articulam marcas



enunciativas, cujos efeitos de sentido são negociados, visando ao compartilhamento e à interação dos sujeitos conectados.

Integrados à problemática das condições sócio-históricas de produção do *corpus* que selecionamos, ressaltamos que o Brasil, desde o período de campanha eleitoral de 2018, tem vivido embates políticos, principalmente, nas redes sociais. É nesse cenário polarizado que Alvim, Ex-Secretário Especial da Cultura, faz um vídeo sobre a nova ordem, que vai direcionar as políticas culturais do país e que suscitou comentários de posicionamentos políticos com marcas de violência.

Figura 1 – Post inicial do canal *Poder360* no Youtube

secretário cita goebbels

Secretário da Cultura, Roberto Alvim cita ministro nazista em pronunciamento

515.761 visualizações · 17 de jan. de 2020

5,3 MIL 9,8 MIL COMPARTILHA

Poder360
202 mil inscritos

O secretário especial da Cultura, Roberto Alvim, citou trechos de uma fala do ministro da Propaganda de Hitler, Joseph Goebbels, em pronunciamento veiculado pelo órgão nessa 5ª feira (16 jan. 2020).

MOstrar MAIS

6.851 comentários CLASSIFICAR POR

Adicionar um comentário público...

Pesquisar

secretário Especial da Cultura do governo do presidente Jair Bolsonaro.

Secretário da Cultura, Roberto Alvim cita ministro nazista em pronunciamento

512.542 visualizações · 17 de jan. de 2020

5,3 MIL 9,8 MIL COMPARTILHAR SALVAR ...

Poder360
194 mil inscritos

INSCREVER-SE

Fonte: acervo particular dos autores



O post inicial do canal *Poder360* no *Youtube* traz a informação que o Ex-Secretário Especial da cultura, Roberto Alvim, cita Ministro nazista em discurso e observa que o fundo musical escolhido foi o prelúdio de uma ópera do alemão Richard Wagner, compositor preferido de Hitler. O jornal digital, cumprindo os princípios, que regem a imprensa brasileira, veiculou no seu canal no *Youtube* apenas a informação que, no discurso, o ex-secretário plagia um recorte do discurso nazista, não emitindo opinião a respeito, a fim de caracterizar a imparcialidade do jornalismo informativo.

Transcrevemos, a seguir, o recorte do discurso de Alvim, que contém a cópia do fragmento do discurso do Ministro nazista:

A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional, será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional, e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo – ou então não será nada (PODER360, online).

O vídeo no *Youtube* divulga e faz propaganda da nova perspectiva política, que vai direcionar os projetos culturais, os quais participarão das políticas públicas de incentivo à cultura. Depois de um discurso, com expressivo posicionamento de direita e com apelo propagandista, engendrado interdiscursivamente sob um ponto de vista nazista, Alvim pontua que por esse viés o Governo Federal planeja lançar alguns prêmios nacionais de fomento à arte. O vídeo divulgado no *Youtube* teve 5,3 mil marcações positivas (gostei) e 9,8 mil negativas (não gostei), e 6.851 comentários. Entre os comentários com mais respostas reativas e que obtiveram mais marcações de positivas e negativas, selecionamos quatro comentários (Figura 2.2), aqui assumidos como discurso,



nos quais o propósito político se marca como uma estratégia discursiva de construção da violência verbal, constituindo, por conseguinte, dois conjuntos de interação *online*.

O cenário em que se encenam os discursos é a própria cenografia da rede social, em que se destacam os botões de “gostei”, “não gostei” e “responder”, índices da linguagem hipermidiática, que se abre a diferentes maneiras de interagir. Assim, para análise da cenografia e do investimento no código linguageiro e no *ethos* discursivo, consideramos tanto o comentário que deu início a interação quanto os comentários reativos, verificando a característica dialógica da comunicação. Como procedimento analítico, observamos como o posicionamento político engatilha a violência nos discursos reativos e destacamos suas marcas, visando a realçar o papel de estratégias linguístico-discursivos de violência e os deslizos do discurso da mídia.

Examinemos agora o discurso colhido da interação *online*, conforme figuras 2.1 e 2.2, abaixo.

Figura 2.1 – Interação no *Youtube*

D1 [Redacted] 2 meses atrás
Não é possível, se não tivesse visto isso não acreditava. Para onde estamos indo cara?
👍 177 🗨️ RESPONDER
▲ Ocultar 41 respostas

E1 [Redacted] 2 meses atrás
Eu também faço a mesma pergunta! Em que buraco nos enfiamos?
👍 10 🗨️ RESPONDER

D2 [Redacted] 2 meses atrás
para ditadura,afinal votaram no homem né??
👍 13 🗨️ RESPONDER

E2 [Redacted] 2 meses atrás
[Redacted] Ditadura? Kkkkkkkkk se quisesse ditadura já tinha fechado os dois poderes que só atrapalham e censurado a mídia! Sem conta que ele foi demitido por esse pronunciamento. Não fala merda, se informa um pouco.

Fonte: acervo particular dos autores



Figura 2.2 – Continuação da interação no Youtube

E2 [Redacted] 2 meses atrás (editado)
 [Redacted] mia querida, eu não apoio fechamento de congresso eu falei que os dois poderes só atrapalham, eu expliquei e fiz uma crítica na mesma linha mas não relacionei uma coisa a outra. E eu "apoia presidente Nazista", que presidente nazista? Eu apoio o Bonoro não presidente nazista, e nem existe isso Kkkkkkkkkk ta sobre efeito de alguma coisa, precisa de ajuda?

👍 🗨️ RESPONDER

E1 [Redacted] 2 meses atrás (editado)
 [Redacted] democracia só funciona com os 3 poderes, se você acha que dois é inútil, então você não é democrático e um poder só é ditadura, fascismo....
 Sim, o seu bonoro é nazista como ele mesmo já se mostrou apoiando fechar congresso, ditadura militar, fascistas, torturadores e colocando um secretário nazista no seu governo, mas sei que você vai ficar passando pano para o seu nazista de estimação, escreve uma coisa, mas não assume a ideologia que defende, não assume que é fascista, típico de bolsominions, covardes, não sei porque eu perdi meu tempo com pessoas do seu nível, que defende o indefensável
 Mostrar menos

👍 🗨️ RESPONDER

E2 [Redacted] 2 meses atrás (editado)
 [Redacted] vc só fala merda, não sabe nem o que é nazismo ou fascismo! Sendo que o judiciário tem práticas evidentemente fascistas enquanto o bonoro tem o que além de afirmações? Os mesmo dois poderes que o PTsinho comprou e meteu seus tentáculos lá é o mesmo o que vc defende, não é de se esperar menos de esquerdiXA. Não sabe o que é Nazismo e ainda compara o Bonoro a Nazista, sem ter NENHUMA PRÁTICA nazistas kkkkkkkkkkk como sempre, me bato com papagaios como vcs da esquerda todos os dias repetindo as mesmas desinformação sem saber ou até mesmo por pura má fé, só porque tem birra do bonoro.
 Pelo amor de Deus ne, não soube nem interpreta meu texto DE NOVO!

E1 [Redacted] 2 meses atrás (editado)
 [Redacted] claro, tem que esperar ele fazer na prática o nazismo para pode-lo clama-lo de um, enquanto ele não matar milhões não é o suficiente... Você é um ser desprezível, bolsonazis são a escória desse país, seres repugnantes e ainda por cima não são homens suficientes para assumirem a merda que seguem e são

👍 🗨️ RESPONDER

Fonte: acervo particular dos autores

O comentário inicial (D1) trata de um ponto de vista desacreditado do discurso de Alvim, anunciando um futuro incerto com uma interrogação (*para onde estamos indo, cara?*). Em seguida, outro enunciador, colocando-se na mesma situação de dúvida, caracteriza o futuro anunciado, no primeiro enunciado, como um presente desconhecido e negativo (*em que buraco nos enfiaremos?*). O primeiro enunciador, incentivado pela concordância do segundo, define o futuro político da nação brasileira (*para dita-*



dura), pois votaram no presidente militar, que defende alguns antecessores políticos que governaram o Brasil. Esse comentário dá início a interação que analisamos (Figura 2.2) entre o enunciador 1 (**E1**) e enunciador 2 (**E2**).

A primeira observação que destacamos, na interação *online* selecionada (Figura 2.2), é a cenografia de debate instituída entre **E1** e **E2** e o espaço discursivo onde se posicionam. Esses recortes remetem-nos a uma interação maior, proposta na cenografia anterior; por isso, o enunciado produzido por **E1** soa como uma resposta ao que **E2** comentara. Os dispositivos de comunicação política de ambos os enunciadores vão organizando a cenografia e orientando-a, na medida em que um enunciador se enuncia como defensor de um posicionamento de direita e outro, de esquerda. Assim, **E1** constrói para si uma imagem alinhada ao espectro político de direita, ao olhar de **E2**, enquanto esse, uma imagem mais alinhada ao de esquerda. Trava-se, por conseguinte, um embate político-ideológico antagônico, que se constrói por meio do investimento no *ethos* e em códigos languageiros específicos, tais como, *democracia, poderes democráticos, autoritarismo, ditadura, nazismo, fascismo*.

Uma cenografia de embate político se instala, no discurso, e nela, de modo implícito e explícito, surgem desavenças e discussões, que vão se instaurando discursivamente. **E1** e **E2** recorrem a códigos languageiros de proteção da própria imagem e a estratégias de ataques velados ou não à imagem do outro. Considerando o *Youtube* como lugar enunciativo dos interactantes em diálogo, esse espaço faz com que os sujeitos **E1** e **E2** se sintam representados socialmente, pois cada um deles manifesta uma sociedade polarizada politicamente. Os posicionamentos políti-



cos, que expressam, indiciam que os discursos de direita estão em constante conflito com os de esquerda, devido à divergência de atitudes entre extremos ideológicos. Parece-nos, em decorrência disso, que o discurso construído pelo enunciador político engatilha a violência verbal e funciona como interdiscurso no discurso que analisamos. Ou seja, o discurso de Roberto Alvim funciona como matéria-prima, estabelece laços deflagradores do comportamento de **E1** e **E2**, suscitando acatamento ou repulsa, exteriorizando violência.

Na primeira interação do recorte (Figura 2.2), **E1** constrói uma defesa de si e do posicionamento político de direita, introduzindo sua resposta com tom de ironia (*mia amiga*), e prossegue com uma explicação, para reafirmar sua opinião e investir na desconstrução do *ethos* mostrado por **E2**, que julga equivocado. Desvelando, na cenografia, a defesa de si e do posicionamento político de direita, **E1**, por meio de uma procedimento discursivo-expressivo, propõe um questionamento, mas ele mesmo o responde, ao defender, primeiramente, a si mesmo (*eu apoio Bolsonaro não presidente nazista*) de uma acusação violenta de **E2**. Nesse ponto, ele diz e mostra um *ethos* discursivo, cuja manifestação linguística coaduna com o eleitor de Bolsonaro, afirmando seu papel social e comprometimento político de direita, negando, por conseguinte, seu apoio a qualquer presidente nazista. Desse antagonismo entre eles, **E1** recorre a uma ironia expressiva oral (*kkkkkkkkkk*), para negar a existência do nazismo. De certa forma, para sustentar seu posicionamento, **E1**, novamente, com marcas explícitas de violência verbal, interpela **E2** com uma suposição acusatória (*usuário de alguma substância alucinógena*), induzindo, de modo evidente, que entre os políticos de esquerda es-



taria a liberação das drogas; por isso, **E2** precisaria de ajuda, ou seja, de uma internação.

Verificamos que o discurso político na cenografia analisada resulta de uma apropriação do discurso político anterior, caracterizado como um interdiscurso e que, devido à polaridade política existente, no Brasil, os discursos políticos se engatilham para uma escalada sem precedentes de violência verbal, como observamos, a seguir, na resposta **E2** a **E1**.

E2 começa a seu discurso, assumindo a defesa da democracia e criticando qualquer possibilidade de raciocínio democrático, que não considere os três poderes como necessários ao Brasil. Com essa atitude enunciativa, **E2** mostra um *ethos* discursivo antidemocrata de seu co-enunciador. Afirma, também, que o posicionamento político de direita, declarado por **E1**, com o apoio a Bolsonaro, está em consonância às atemorizantes decisões do presidente, inclusive à nomeação de um nazista para a Secretaria Especial da Cultura. Desse modo, a associação entre posicionamento político de direita e nazismo não somente reforça o ataque feito anteriormente, como também cria para **E2** um *ethos* de conhecedor da democracia.

A cenografia revela, ainda, que **E2** apreende como dúbio o *ethos* mostrado por **E1**, que não assume seu posicionamento político de direita. Além disso, seus enunciados ostentam marcas de violência verbal, materializadas por meio de códigos linguageiros do campo político (*não assume que é fascista, típico de bolsominions, covardes*), generalizando os apoiadores e reforçando o motivo de falta de coragem de **E1** para se mostrar. Como o *ethos* mostrado resulta de uma enunciação sociolinguageira, ele depende dos julgamentos que **E2** faz de **E1**, ao enunciar *não*



sei porque perdi meu tempo com pessoas de seu nível, que defende o indefensável, desqualificando-o em sua postural, intelectual e de posicionamento político insensato, despropositado.

Nestes dois primeiros recortes, **E1** e **E2**, movimentam a cenografia e investem no código linguageiro e no *ethos* discursivo, que materializam traços de uma briga, com xingamentos (*covardes*) e outros indicativos verbais de posicionamento político ofensivo (*fascista, nazista, torturador; bolsominions*). Além disso, a violência ultrapassa o código linguageiro, para associar o dizer e o dito e para se manifestar pelos recursos expressivos, como ironia (*mia querida*), procedimento de escárnio oral (*Kkkkkkkkkk*); com sinalizadores de atitudes reprováveis (*passar pano; nazista de estimação; não assume a ideologia que defende; não ser democrático*); e com o emprego de expressões, que desqualificam o outro (*tá sobre efeito de alguma coisa; precisa de ajuda? pessoas do seu nível; defende o indefensável*).

O ataque de **E2** se justifica, na medida em que visa a construir um *ethos* de **E1** como alguém que é acrítico, que não preza pela democracia e que, por se aliar ou defender um ator político (*seu bonoro*), declara-se antidemocrático, partilha dos ideais autoritários de restrição de liberdade e de tortura, mas que dissimula ou não tem coragem de assumir explicitamente tais atitudes. Assim, o ataque de **E2** funciona como uma estratégia para a construção de um *ethos* positivo de si e, ao mesmo tempo, de um *ethos* negativo de **E1**.

Cabe salientar que **E1** e **E2**, constituídos na cenografia, se legitimam ao responder a ataques perversos, evidenciados nos enunciados. Enquanto **E1** tenta construir uma imagem de si de democrata (*não apoio o fechamento do congresso, não [apoio]*



presidente nazista), de crítico e didático (*eu expliquei, fiz uma crítica na mesma linha*), **E2** constrói para si, pelas condições de seu próprio dizer, um *ethos* de equilibrado e coeso, ocupado (*perdi meu tempo com pessoas de seu nível*).

Na verdade, esses dois primeiros recortes se legitimam, criando um enlaçamento, que nos permite observar uma sociedade violenta, cuja característica se marca, na cenografia instaurada por **E1** e **E2** que, de certa forma, representam e justificam as condições que as instâncias políticas impõem sobre eles e outros indivíduos. Por isso, “a cenografia é a origem do discurso e aquilo que engendra esse mesmo discurso” (MAINGUENEAU, 2008b, p.153).

A violência verbal continua nos últimos enunciados do recorte (Figura 2.2) e expressa, na cenografia, uma escalada de animosidade, tornando o embate mais acirrado. No início desse recorte, **E1** dirige-se a **E2** (*você só fala merda*), na tentativa de deslegitimar seu discurso, ofendê-lo e provocá-lo. Com o intuito de apagar o *ethos* mostrado por **E2**, construído, anteriormente, **E1**, ainda, devolve a acusação de defesa de fascismo a **E2**, interpretando-o como defensor do poder judiciário que, para **E1**, executa práticas fascistas. Fascismo e nazismo são códigos linguageiros do campo histórico e político e carregam uma carga de violência, rejeitada socialmente; por isso, a incidência de investimento linguístico-discursivo por parte de **E1** e **E2** é tomada aqui como violência verbal.

Na sequência, **E1** passa a desvelar, na cenografia, um ataque ao posicionamento de esquerda, que caracteriza **E2**, ao ressaltar que os dois poderes criticados por ele e defendidos por **E2** foram comprados pelo Partido dos Trabalhadores, que esteve no poder até 2016 (*Ptsinho*). O emprego de PT, com sufixo de diminutivo,



nesse momento, não se relaciona ao tamanho do partido, mas é um procedimento expressivo irônico, ao expressar afetividade. Indica que a relação entre as partes, defensor e defendido, não é racional ou objetiva, fazendo com que aquele que faz a defesa não observe os erros ou os problemas daquilo que defende, como a prática imoral de compra de sentenças que, de acordo com **E1**, só se pode esperar de um defensor dos posicionamentos de esquerda (*esquerdiXA*).

No último enunciado do recorte, **E2**, objetivando desvalorizar o *ethos* de **E1**, mobiliza a cenografia com marcas e mecanismos linguístico-discursivos, que caracterizam explicitamente a violência objetiva simbólica. A violência verbal se explicita para caracterizar **E1**, expressando seu posicionamento político de direita e todo o grupo político apoiado por ele como: *ser desprezível; escória deste país; seres repugnantes; não são homens suficientes; são merdas*.

Assim como na primeira interação *online*, nas demais, a violência se dá, também, em vários níveis: por investimento no código linguageiro, materializado em xingamentos e palavras xulas (*merda, desprezível, escória, repugnantes*) com neologismos que associam uma posição política a um aspecto pejorativo (*esquerdiXA, bolsonaz*); com escárnio oral (*kkkkkkkkkkkk*). Tais mecanismos podem ser verificados em marcas linguístico-discursivas, que ofendem a imagem do enunciador **sapiente** (*fala merda, não sabe o que é nazismo ou fascismo, papagaios, repetindo as mesmas desinformações sem saber, não soube nem interpretar*), **honesto** (*por pura má fé*), **maduro** (*tem birra*). Também há hostilidade à associação e entidades, que praticam atos ilícitos (*o PTsinho comprou e meteu seus tentáculos lá é o mesmo que você*



defende; enquanto ele não matar milhões não é suficiente) e no ataque à masculinidade (*não são homens suficientes*).

A cenografia instituída discursivamente, desvela um *ethos* animalesco de **E1**, a partir da associação com o nazismo, que vai de ser desprezível, para escória, algo repugnante e, ainda, não ser homem, mas merda. **E2** constrói um *ethos* de **E1**, visando a rebaixá-lo a um *status* de não-humano, de inferioridade. Ao fazer isso, **E2** reforça para si um *ethos* de lógico, democrático, equilibrado. Em oposição, **E1** busca construir um *ethos* de alguém que conhece as ações dos poderes da República, que sabe identificar os conceitos históricos e políticos e que defende a democracia, na figura do presidente injustiçado.

O debate, a briga, a celeuma, a discussão são os espaços de tensão nos quais esses tipos de argumento se desencadeiam, escalonam-se e acontecem. A cenografia de uma discussão ou de um debate público é reforçada pelas características do *Youtube*, uma plataforma aberta e pública. O *Youtube* tem baixa restrição às manifestações, ou seja, a rede digital reporta-se, por meio da cenografia digital e, pelo interdiscurso, aos debates em praça pública, às defesas políticas de posicionamentos antagônicos, que aconteciam na ágora e que acontecem nas câmaras, atualmente. No entanto, os discursos que compõem esse novo espaço, essa ágora digital, apesar de terem como base o discurso político, são de ataque violento direto e velado - simbólico e sistêmico (Bourdieu, 2001).

Podemos afirmar que o discurso político é o gatilho para a interação violenta entre os interactantes que, durante as interações, potencializam o uso de marcas linguístico-discursivas de violência verbal, objetivando o ataque à imagem do Outro e



de seu posicionamento. A violência, sem pedidos de desculpas, sem tentativas de modalização, sem nem mesmo um retorno do Outro exigindo respeito, ou questionando o tom do argumento, pode ser vista com ar de normalidade, pois faz parte da interação cotidiana. Dessa forma, apoiados em Cabral & Albert (2017, p. 278), podemos confirmar que a violência verbal, como atribuição de transgressão moral pelos interactantes, funciona como uma ferramenta de ataque/ desvalorização da imagem que o Outro e, também, como um recurso de constituição do próprio *ethos*. Em certa medida, não há descontinuidade entre ser violento e os demais valores defendidos, como sábio, democrático, equilibrado etc., retornamos para o mito do bom-selvagem.

Considerações finais

Neste artigo, optamos por examinar, sob o aporte teórico-metodológico da AD, comentários de usuários em interação *online*, que apreendemos como discursos. O discurso analisado manifesta um posicionamento político e foi construído, levando em conta o discurso proferido pelo Ex-Secretário Especial da Cultura do presidente Jair Bolsonaro, Roberto Alvim. No percurso desse trabalho, problematizamos o tema, resgatamos as condições sócio-histórico-políticas de práticas sociais, com o intuito de reunir elementos para apreensão dos efeitos de violência verbal, materializada em comentários postados no *Youtube* pelo canal *Poder360*. Em seguida, abordamos a violência verbal em práticas sociais da mídia, colocando em foco esse fenômeno, que ronda nossa sociedade, principalmente, nas redes sociais em atividades de interação. Observamos, ainda, que esse *status* nas práticas so-



ciais contemporâneas justifica o uso dessa plataforma nos estudos do discurso, de modo particular, o político.

Ao selecionarmos o constructo teórico-metodológico para fundamentar a análise, verificamos que a AD tem se mostrado, na atualidade, um campo bastante profícuo no campo da Linguística e da Comunicação, na medida em que nos permite um olhar crítico e politizado sobre as práticas sociais, como o discurso político na mídia. Embora Maingueneau (2015) proponha repensá-la, com base em três grupos distintos de pesquisadores, que a operacionalizam, sua proposta visa a torná-la mais flexível e aberta a novas textualidades. A análise empreendida permitiu-nos compreender o discurso selecionado como uma polifonia enunciativa, construída em torno de uma cenografia política. Ela mobilizou, por meio de códigos languageiros específicos, um *ethos* discursivo dos interactantes em interação *online* e possibilitou-nos considerar o discurso político do Ex-Secretário Especial da Cultura, Roberto Alvim, como um interdiscurso, deflagrador de violência verbal.

Por fim, resta-nos acrescentar que, ao trazermos para discussão a violência verbal em discurso de posicionamento político, com base na AD, fica-nos claro a necessidade urgente de outras discussões e, principalmente, de mudanças éticas em nossa sociedade, considerando o papel da mídia no que diz respeito ao comportamento dos sujeitos em interação *online* e em outras práticas discursivas da mídia.



Referências

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estud. CEBRAP*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, abr. 2019. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10133002019000100010&lng=en&nr-m=iso >. Acesso em: 18 mar. 2020.

ARENDT, Hannah. *Da violência*. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.

BATISTA, Lucineia de Fátima Sena. *Jovens Youtubers: processos de autoria e aprendizagens contemporâneas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CABRAL, A. L. T.; ALBERT, S. A. B. Quebra de polidez na interação: das redes sociais para os ambientes virtuais de aprendizagem. In: CABRAL, A. L. T.; SEARA, I. R.; GUARANHA, M. F. (org.). *Descortesia e Cortesia: expressão de culturas*. São Paulo: Cortez, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2015.

DANTAS, Tiago. Youtube. *Brasil Escola*. Online. Disponível em: < <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm> >. Acesso em: 26 fev. 2020.

LEMO, A. *Cibercultura*. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. *Revel, Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. v. 4, n. 6, março de 2006.



MAINGUENEAU, Dominique. A Análise do Discurso e suas fronteiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, 2007a, pp. 13-37.

MAINGUENEAU, Dominique. Leituras e quadro hermenêutico. *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 9, 2007b, pp. 279-292.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Sírio Possenti & Maria Cecília Péres Souza-e-Silva (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2008b.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel e SALGADO, Luciana (Orgs). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008c, pp. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Cecília P. de Souza & Délcio Rocha. 6º ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. Retorno crítico sobre o *ethos*. In: BARONAS, Roberto Leiser et al. (Orgs). *Análise do Discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes*. Campinas, SP: Pontes, 2016. p.13-33.

STOPPINO, M. Autoridade. In: BOBBIO, N. (Org.). *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1998. pp.1291-1298.

ZIZEK, Slavoj. *Violência*. São Paulo: Boitempo, 2014.

Recebido em: 17/02/2022

Aceito em: 20/04/2022



Análise histórico-linguística das pesquisas brasileiras sobre a reescrita no contexto do ensino superior entre 1998 e 2018

A historical-linguistic analysis of Brazilian research on rewriting in the context of higher education between 1998 and 2018

 Joicyane Carolaine das Mercês Santos

 Silvana Silva

Resumo: Este trabalho visa analisar os aspectos linguísticos que circundam o processo da reescrita, desde 1998 até 2018, de alunos do nível superior através de artigos científicos que abordem a atividade de reescrita dos alunos imersos nesse contexto, a fim de suprir lacunas enunciativas relacionadas à refacção. Portanto, este trabalho baseou-se na teoria enunciativa de Émile Benveniste (1989) e sua perspectiva de que a linguagem confere ao indivíduo o status de sujeito. Baseou-se, também, nos estudos de Swiggers (2013) para que houvesse uma análise historiográfica fidedigna dos dados presentes nesse trabalho e, por fim, nos PCN's (1998) em que o ensino de produção textual foi normatizado, servindo de base para a escolha temporal aqui presente. As análises realizadas de forma descritiva apontaram mudanças significativas ao longo do período estudado, principalmente entre os anos de 2011 a 2013. Como resultado, a normatização exigida pelos PCN's trouxe avanços no processo da reescrita, a partir do momento que se inclui a visão do 'ou-

Joicyane Carolaine das Mercês Santos. Graduada em Letras; UFRGS; joicyanejccarolaine@gmail.com

Silvana Silva. Professora do Curso de Letras; UFRGS; sslvana2011@gmail.com;



tro' no processo e supre as lacunas presente na refacção.

Palavras-chave: Reescrita. Enunciação. Artigo Científico.

Abstract: This paper aims to analyze the linguistic aspects surrounding the rewriting process, from 1998 to 2018, of upper-level students through scientific articles that address the rewriting activity of students immersed in this context, in order to fill enunciative gaps related to rewriting. Therefore, this work was based on the enunciative theory of Émile Benveniste (1989) and his perspective that language gives the individual the status of subject. It was also based on the studies of Swiggers (2013) in order to have a reliable historiographical analysis of the data present in this work and, finally, on the PCN's (1998) in which the teaching of textual production was normatized, serving as a basis for the temporal choice present here. The analyses carried out descriptively pointed out significant changes throughout the period studied, especially between the years 2011 and 2013. As a result, the normatization required by the NCP's brought advances in the rewriting process, from the moment it includes the view of the 'other' in the process and suppresses the gaps present in the rewriting.

Keywords: Rewriting. Enunciation. Scientific article.

Introdução

A produção textual sempre esteve presente na vida social, política e acadêmica do ser humano. “Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional” (PCNs, 1998, p. 20). Esse fato deixa visível a necessidade de conhecer e saber escrever um bom texto conforme o gênero textual.



Percebe-se o quão imprescindível o aprendizado da escrita tornou-se para a interação social do indivíduo, entretanto, quando se refere a escrita e produção textual, tem-se uma taxa de incompreensão elevada, mesmo para alunos que fazem graduação. Os estudantes demonstram dificuldades para compor textos, seja pela falta de domínio da norma culta da língua e/ou pela privação do desenvolvimento criativo do aluno-autor. Essa insegurança tende a travar os estudantes, causando dificuldade no ensino-aprendizagem da produção de textos, exigindo do professor uma abordagem pedagógica diferenciada para que o desenvolvimento desse aluno não seja comprometido.

Dessa maneira, buscou-se compreender o funcionamento da língua portuguesa no processo da reescrita de alunos no contexto do ensino superior a fim de responder alguns questionamentos, como por exemplo: o que é reescrita e como é possível observar a subjetividade nessa atividade?

Em 1998, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem-se uma nova perspectiva sobre a atividade de reescrita. Isso porque os PCNs “apoiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino” (1998, p. 48). Esse documento tem como papel trazer nova regulamentação ao ensino da língua portuguesa desde a educação básica até a educação de nível superior, dando destaque para os processos de produção textual. Portanto, o objetivo desse estudo é o de analisar o impacto da regulamentação dos PCNs na efetiva implementação de uma de suas diretrizes principais – a consideração da subjetividade no processo de escrita/reescrita – nas práticas docentes que sucedem sua promulgação.



O contexto histórico, o problema de pesquisa e a revisão sistêmica

Para que houvesse uma estrutura adequada aos objetivos deste artigo, precisou-se de uma revisão sistemática da literatura pautada nos problemas encontrados em relação à reescrita. Em 1998, com a ascendência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fez-se necessário pensar no texto além da mera estrutura, interagir com o texto de forma interdiscursiva e intertextual.

O embasamento desse estudo fundamentou-se em três principais pesquisas. A primeira diz respeito à normatização dos PCN's (1998), que delimita a data de partida dos artigos selecionados sobre a reescrita; a segunda refere-se aos estudos de Swiggers (2013), considerando a organização realizada pelo autor e sua estrutura metodológica utilizada para suceder as análises históricas e temporais. Isso porque este estudo é baseado em uma pesquisa histórica pautada nas características do ensino da produção textual no Brasil, entre os períodos de 1998 a 2018; a terceira diz respeito à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1989) que mostra a possibilidade de analisar um texto, ou seja, uma enunciação escrita com base na (inter)subjetividade. A enunciação escrita, segundo Benveniste, possui dois planos que estão diretamente relacionados com quem enuncia e, também, possibilita aos indivíduos um lugar na enunciação graças ao ato de enunciar.

A problematização deste estudo se deu através de uma inquietação pedagógica em relação ao ensino e visão da reescrita, que gerou o questionamento norteador presente neste trabalho. Fez-



-se o levantamento de dados secundários com revisão sistemática da literatura em fontes eletrônicas fidedignas. Usou-se o seguinte critério de seleção para inclusão de artigos: pesquisas brasileiras que abordassem a reescrita em atividades de produção textual da língua portuguesa como língua materna e que fossem voltadas para alunos do ensino superior, entre os anos de 1998 a 2018.

Historiografia da Linguística: como analisar os acontecimentos linguísticos na dimensão do tempo

Ver-se-á nesta seção como se estrutura um estudo historiográfico e quais suas implicações para esta pesquisa. Para isso, precisa-se de uma definição do que é historiografia, resultando em um trabalho de meta-historiografia. Segundo Swiggers (2013), a meta-historiografia é um estudo sobre os aspectos metodológicos e teóricos da historiografia, ou seja, ela precisa ‘construir’ modelos e linguagens historiográficas, precisa ‘criticar’ tipos de discursos historiográficos aliados a proposta de análise dos textos analisados e, por fim, precisa fazer uma reflexão sobre o objeto, o *status* da historiografia, justificando as formas de apresentação do que é um ‘fato’ linguístico para o historiador.

Em suma, pode-se definir história da linguística como um conjunto de acontecimentos cronológicos e geográficos, de descrição e tradição de pensamentos linguísticos, dado que, segundo Swiggers (2013), na história da linguística, há tradições ‘étnicas’, ‘geográficas’ e ‘culturais’ que envolvem áreas particulares do estudo da língua.

Como objetivo fundamental, o historiador visa “reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através de análise de



textos situados em seu contexto” (SWIGGERS, 2017, p. 43). Tal procedimento permite que haja uma circunscrição do objeto e facilita a estruturação do estudo. E, assim, tem-se uma organização historiográfica dividida em duas partes. A primeira é a de montar um “organograma” com as ‘realidades linguísticas’ em um plano, e com a historiografia descritiva e interpretativa e a documentação bibliográfica e contextual em outro plano. A segunda direciona a organização do próprio trabalho historiográfico que, por se tratar de uma pesquisa feita com textos do passado e do presente, exige algumas fases de análise. Swiggers (2013) as divide em:

- a) Fase **heurística**: informa-se sobre fontes e suas disponibilidades.
- b) Fase **hermenêutica**: usa categorias interpretativas para montar a própria interpretação do objeto e verificar se há necessidade de comparação entre autores, modelos e conceitos.
- c) Fase **executiva**: demonstra resultados da investigação.

A historiografia, assim como qualquer outro tipo de investigação científica, fundamenta-se na escolha do tema dentro da área de investigação, de levantamento de dados sobre o objeto investigado e um bom plano de estudo. Além disso, é de suma importância trabalhar na historiografia da linguística conceitos e termos que possibilitem a organização e reflexão dos dados, contribuindo para a exposição dos resultados (SWIGGERS, 2013).

Sintetiza-se os principais conceitos da seguinte forma: pontos de entrelaces de ancoragem que seleciona os textos, autores, usuários e as instituições, redes, escolas, grupos que se firmará a pesquisa; linhas de desenvolvimento que aborda o rumo evoluti-



vo da pesquisa. Este por sua vez, exige maior atenção, pois será o pilar dos resultados deste estudo. Segundo Swiggers (2013, p. 47-48) os conceitos do rumo evolutivo são: “mudança, revolução, conversão, progressão, estagnação, regressão, conservação, perda, rejeição, recorrência, continuidade, descontinuidade, inovação e antecipação”. Esses conceitos serão responsáveis por fazer uma visualização precisa do que aconteceu com determinado aspecto linguístico no decorrer do tempo.

Parâmetros Curriculares Nacionais como marco da revisão sistêmica: a questão da reescrita

Para que houvesse um referencial de educação com qualidade, fez-se necessário a criação de uma diretriz para docentes, chamado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Através dos PCN’s, realizou a normatização em âmbito nacional do ensino básico, com orientações para que os professores buscassem desenvolver as capacidades físicas, cognitivas e emocionais de seus alunos.

Antes de sua promulgação, o papel do professor de língua portuguesa era somente trazer atividades que ensinassem ao educando as regras gramaticais por meio de frases isoladas, fazendo apenas análises sintáticas e morfológicas, sempre em direção a um de modelo metalinguagem, diríamos ‘parnasiano’ – a língua por ela mesma. Essa metodologia tradicional foi criticada pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, que diz ser nociva e pouco pedagógica “a excessiva valorização da gramática normativa e insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas da oralidade e as variedades não-padrão” (PCNs, 1998, p. 18).



Objetivou-se, então, promover um ensino que inserisse o educando na sociedade, instrumentalizando-os para que participassem de todas as esferas sociais e suas exigências. À vista disso, segundo os PCN's (1998, p. 23),

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita [...] nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos [...] a unidade básica de ensino só pode ser o texto. Os textos se organizam dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCNs, 1998, p. 23).

Com a promulgação desse documento, tornou-se obrigatório pensar em um ensino que não se preocupasse apenas com as formas linguísticas em si desvinculadas das situações de enunciação. Ao contrário, foi possível aliar as formas linguísticas com suas condições de produção, e dos objetivos de seu produtor. Com isso, fez-se necessário uma correção textual mais profunda em que o professor desenvolve uma atitude crítica que possibilita ao aluno modificar seu texto várias vezes, para que alcance uma escrita clara e objetiva. Denominou-se esse processo de refacção (PCN's, 1998, p. 77). Dado esse breve panorama, voltaremos nossa atenção, no item a seguir, para o aporte teórico linguístico que, pensamos, pode nos ajudar a compreender o processo de refacção.



A Teoria da Enunciação

Baseado nos estudos de Ferdinand de Saussure sobre o sistema de signos, Benveniste iniciou reflexões pautada no descobrimento do lugar da língua nesse sistema. Segundo Saussure, a língua é um sistema convencional de signos que advém do sistema natural ao ser humano, a linguagem. Seu funcionamento e leis permitem o entendimento de outros sistemas, como o da escrita. Segundo Saussure,

Para atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se, enfim, fazer valer o argumento de que a faculdade de articular palavras não se exerce senão com ajuda de instrumento criado e fornecido pela coletividade; não é, então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem (SAUSSURE, 1972, p. 18).

As teorias evoluem e com elas seus conceitos fundantes, ainda mais se tratando de uma teoria como a enunciação cuja fundação pode ser tributada à compilação dos textos escritos por Benveniste ao longo de sua vida. Como a própria enunciação preconiza: nada é perene. Em decorrência desse fato, não há apenas um único conceito do termo discurso na obra de Benveniste e tal fato é definidor para o entendimento da teoria (FLORES; BARBISAN, 2012, p. 197).

Para Benveniste, o sistema de signos representa o “emprego das formas”, ou seja, é um conjunto de regras que fixa condições sintáticas presentes na descrição do mundo. Porém, o autor considera a língua um universo diferenciado das condições de em-



prego das formas. Por isso, ele acrescenta que é preciso entender o emprego da língua, que ele denomina de enunciação. Benveniste explica, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989, p. 82). Isso quer dizer que a enunciação é o momento em que se fala, enquanto ainda está sendo enunciada, conforme referenciado nos estudos de Fiorin (2017, p. 971), em que aborda conteúdo da enunciação através de dados de dois estudos de Benveniste:

Benveniste distingue a língua de seu “exercício” (BENVENISTE, 1976, p. 288). Cada uma dessas instâncias tem diferentes estatutos de realidade: o exercício da linguagem não é simplesmente uma virtualidade, como é a língua. O que permite a passagem do virtual ao realizado é a enunciação, que é a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974, p. 80) e, portanto, é a instância de mediação entre a língua e o discurso (FIORIN, 2017, p. 971).

O linguista francês explica as operações que se realizam no ato da enunciação, que se define em relação à língua como um processo (FIORIN, 2017). A primeira é a mobilização da língua. Antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade, é como o ato de dizer que ela é “efetuada” em uma instância de discurso (BENVENISTE, 1989). A segunda é a apropriação, em que “o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz primeiramente o locutor como parâmetro necessário nas condições de enunciação”; essa operação “introduz o que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1989, p. 83).



Assim, pode-se observar a intersubjetividade descrita por Benveniste, ponto fundamental para o estudo da enunciação escrita. Conforme a definição de Flores et. al. (2009, p. 146), a intersubjetividade é a “inter-relação constitutiva da enunciação que pressupõe o eu e outro mutuamente implicados”. Em outras palavras, a relação intersubjetiva é a condição de existência do ‘eu-tu’, com base na afirmação de Benveniste que o sujeito está na e pela linguagem. Sem a linguagem, não seria possível identificar o outro, portanto é extremamente necessário que o ato de enunciar seja feito em sociedade. Sendo assim, o homem só se propõe como locutor quando existe um alocutário: essa dialética é intrínseca à relação de subjetividade e pode se inverter conforme o sujeito que enuncia.

A partir do momento em que o professor permite que o aluno reescreva, ele passa a ser uma nova pessoa. Isso porque o aluno passa de um ‘eu’ (escritor) para um ‘eu’ (reescritor). Exatamente como explica Benveniste (1989, p. 84) “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala”, ou seja, a presença de um locutor na enunciação produz automaticamente um alocutário. Esse processo faz parte da colocação em funcionamento dos índices de pessoa - a relação ‘eu-tu’ - móvel principal de sua teoria da linguagem. Eis a importância de o professor mediar esses momentos de inspiração e reflexão vivenciadas no processo de escrita e reescrita pelo aluno do ensino superior, pois, assim, o aluno aprende não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos como principalmente a se colocar de uma nova forma em seu texto.



Materiais e Métodos

O estudo foi fundamentado em uma revisão sistêmica da literatura, através da coleta de artigos nas bases de dados das plataformas CAPES, Google Acadêmico e SciELO. O critério de inclusão na pesquisa foi a presença da reescrita de alunos que se encontram no ensino de nível superior, catalogadas nos últimos vinte anos, a contar de 1998 a 2018. Além disso, verificou-se artigos que fizeram a associação entre produções textuais dos alunos cursando o ensino superior, visando medir o nível de influência vivenciada pelo autor no processo de (re) fazer e (re) dizer o texto quando se considera o ‘outro’ na escrita. A fim de moldar o conceito de reescrita, utilizou-se estudos que indicavam as mudanças exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

A partir da coleta e dos parâmetros assinalados acima, observou-se ser necessário avaliar um total de 50 artigos para aplicar os critérios de inclusão e exclusão referentes a esta pesquisa. Tais critérios de inclusão/exclusão dizem respeito a: a) artigos publicados em língua portuguesa e aplicados em contexto de ensino de língua materna sobre produção textual; b) análise da reescrita de alunos no contexto de ensino superior; c) publicados nos anos de 1998 a 2018. Com base nesses critérios de exclusão, depuramos 22 artigos que, por fim, em conformidade com as necessidades deste estudo, fizeram parte de nosso estudo e são indicados no quadro 1.



Quadro 1. Catalogação dos artigos selecionados após o processo da revisão sistêmica

Nomenclatura	Ano	Autores	Título do Artigo
Artigo 1	1998	MENEGASSI	Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto
Artigo 2	2000	MENEGASSI	Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos
Artigo 3	2002	MASSONI	Estratégias de interação no ensino do texto dissertativo
Artigo 4	2004	KÖCHE; PAVANI; BOFF	O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental
Artigo 5	2004	CONCEIÇÃO	Correção de texto: um desafio para o professor de português
Artigo 6	2007	BRITO	A produção escrita no ensino superior
Artigo 7	2008	CÁLIS	A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras
Artigo 8	2011	CONCEIÇÃO	Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação
Artigo 9	2011	DINIZ	Um estudo sobre a correção de textos: diário de leitura
Artigo 10	2012	MARTINS; ARAÚJO	Movimentos de revisão do leitor no processo de escritura acadêmica



Artigo 11	2013	ÂNGELO	O papel da reescrita de textos no ambiente universitário – Uma mediação por meio de novas tecnologias
Artigo 12	2013	ZANUTTO; OLIVEIRA	A produção escrita no ensino superior: interação e gêneros do discurso acadêmico
Artigo 13	2013	SEGRAN- FREDO	Escrita e Reescrita de textos de estudantes universitários: narrativa e subjetividade
Artigo 14	2013	VILELA	As técnicas mais individualizadas de correção e sua eficiência na reescrita de textos acadêmicos.
Artigo 15	2014	FERREIRA; ARAÚJO	O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras
Artigo 16	2014	BERNARDI- NO et al.	Escrita e reescrita de textos acadêmicos – reflexão sobre os apontamentos de correção de professor
Artigo 17	2014	GONÇALVES; PINHO	Correção textual em ambiente hipermediático
Artigo 18	2014	SILVA; GON- ÇALVES	A (re) escrita na formação docente: ações e intervenções com o uso de mídia digital
Artigo 19	2014	SILVA; DOS SANTOS; MENDES	Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura



Artigo 20	2015	ANDRADE; RIBEIRO	A reescrita de textos como prática de produção textual universitária: a experiência de LPT na UnB
Artigo 21	2016	CONCEIÇÃO	Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual
Artigo 22	2018	JUCHUM	Reescrita de textos no contexto acadêmico: uma concepção dialógica da linguagem

Fonte: elaboração das autoras

Resultados e Discussões

A definição de reescrita é algo que vem sendo moldada ao longo dos anos. Graças a esse fato, tem-se a possibilidade de analisar historicamente o que aconteceu, acontece e o que falta acontecer com a reescrita. Portanto, far-se-á nesse momento, um direcionamento para as mudanças ocorridas nos anos que são foco desta pesquisa. Ressalta-se que nem todos os anos entre o período estudando têm artigos que versem sobre a reescrita, deixando uma lacuna temporal no que diz respeito ao avanço da reescrita. Entretanto, separamos o estudo em períodos para agilizar a descrição dos dados.

Notou-se que, durante o primeiro período, entre os anos de 1998 até 2002, correspondente aos artigos 1 a 3, a reescrita era vista como um momento de revisão e reconstrução do texto. O olhar para o texto era realizado no sentido de ‘higienização’, de reestruturação das frases e de solução de possíveis problemas de



escrita e de organização. Nesse período, é fácil deduzir que professores e alunos estavam preocupados com a forma do texto.

Todavia, essa definição vai se expandindo e deixando de lado algumas concepções. A partir de 2004, tem-se um acréscimo notável no que diz respeito à produção textual e o processo de reescrita. Passa-se a olhar para o texto como uma ferramenta que possibilita trabalhar dimensões interdiscursivas e intertextuais. Dessa forma, essa estratégia permite ao escritor refletir sobre a linguagem de sua primeira produção, para ponderar as funções interlocutivas presentes ou não no texto, para que possa haver uma nova versão que supra as faltas do primeiro texto. Isso porque, parafraseando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o texto nunca está totalmente acabado, é um processo que requer uma profunda reestruturação textual que garanta a execução de diversas atividades entre a primeira e a definitiva versão.

Sendo assim, a definição de reescrita passa a ser não somente revisar a estrutura como no primeiro período, mas também um momento de refletir, ampliar, explicar e analisar os recursos linguísticos e interlocutivos associados ao texto. Esse progresso permite ao aluno um espaço para descobrir seu estilo e trabalhar sua autoria. Esse segundo período perdura até o ano de 2013, com lacunas de artigos entre 2004 a 2007 e 2008 a 2011, equivalentes aos artigos de 4 a 14 do quadro 1. Nesse segundo período, há uma continuidade na progressão da definição de reescrita. Além do que foi mencionando no parágrafo anterior, o processo de reescrever passou a ser pensado com base no 'outro', isto é, a primeira versão do texto tem um sujeito autor (o aluno) que, ao começar o processo de adequação do texto, recebe informações de um outro sujeito (o professor) e passa a ser um novo texto,



diferente da primeira versão, e dotado de informações alheias ao primeiro sujeito, o aluno-autor.

A seguir, tem-se o terceiro período de nossa análise (2014-2018), registros observados nos artigos de 15 a 22 do quadro 1, com lacuna de pesquisa sobre a reescrita apenas no ano de 2017. Nesse período, observamos que os artigos colocam o sujeito (professor) em relação direta com o sujeito (aluno) para que haja uma troca interlocutiva entre eles, na enunciação, vista como a relação 'eu-tu' descritos por Benveniste. Com essa progressão, é possível contribuir para a formação de alunos mais conscientes sobre suas dificuldades e prepará-los para elaboração de textos mais coerentes. Percebe-se cada período através da ilustração na figura 1.

Figura 1. A evolução das definições de reescrita entre os anos de 1998 a 2018 no Ensino Superior no Brasil



Fonte: elaboração das autoras



Percebe-se que muitos professores tinham dificuldades em trabalhar a questão da reescrita nos primeiros anos de promulgação dos PCN's, pois a definição de reescrita era algo limitada ao entendimento estrutural e gramatical do texto, processo este finalizado pelo aluno a partir do momento que recebia uma “nota” do professor em sua produção, e isso o fazia deixar de aprofundar-se nas correções ou refacção do texto. Conforme Menegassi (2000, p. 85), “[...] o professor deve colocar-se na posição de leitor-avaliador e não na de simples juiz e avaliador [...]”. Através disso, “ele demonstra ao aluno a importância da avaliação do texto e a necessidade de revisão e reescrita da produção que está sendo feita”. Desde então, questionou-se a necessidade de inserir a revisão através do processo de reescrita como parte fundamental na produção textual. Para que não haja falha na comunicação entre orientador e orientado.

Como bem mencionado pelo autor, tal atitude não correspondia as exigências dos PCN's quanto ao ensino da língua portuguesa. Isso poderia prejudicar o desenvolvimento intelectual do aluno, que era incentivado a trabalhar a reescrita de forma superficial e inadequada, visto que o professor avaliava apenas a última produção do aluno ao invés de acompanhá-lo na trajetória da reescrita, deixando-o, desse modo, à deriva de seu próprio aprendizado. Nesse sentido, Menegassi (1998, p. 66-67) mostra que

através da análise de composições de 72 estudantes universitários, perceberam que o aluno deseja receber comentários sobre a produção realizada, obrigando o professor a fornecê-los. Essa obrigação não deveria acontecer, na realidade. Ela deveria simplesmente existir por força da presença do papel do professor na construção do texto do



aluno, em sala de aula, no momento de avaliar e oferecer sugestões.

Dessa forma, pode-se dizer que o professor não levava em conta que suas correções e orientações são pilares para a atividade de refacção do texto. Ainda acrescenta que

há maior crescimento dos alunos e, conseqüentemente, do texto, quando os comentários enfocam os aspectos do conteúdo e da forma, concomitantemente, quando oferecem subsídios para reflexão sobre a estruturação das idéias e sobre a estrutura lingüística apresentadas nos textos (MENEGASSI, 1998, p. 67).

Felizmente, observou-se uma evolução no conceito de reescrita, conforme demonstrado nos estudos de Köche, Pavani e Boff (2004, p. 144) “O texto é o resultado de um processo de interação do autor com a linguagem. Todas as escolhas são determinadas pelo tipo de texto e pelo interlocutor”. A escrita tornou-se parte fundamental no processo interlocutivo e, assim, passa a exercer o papel de material privilegiado para a comunicação entre as pessoas.

a linguagem já não é vista apenas como um instrumento para organizar o pensamento nem apenas como um meio de comunicação. Ela é reconhecida como uma forma de ação, um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores (KÖCHE; PAVANI; BOFF, 2004, p. 144).

É a partir da interação com o interlocutor que o produtor de um texto o reelabora: por consequência, a reescrita passou a ter



um período de análise mais aprofundado, em que proporcionava ao aluno um momento de reflexão sobre a linguagem. Graças a esse processo de interação do autor do texto com a linguagem, era possível dar autonomia ao aluno. Em um processo de interação oral, o interlocutor colabora para a construção do discurso. Na escrita, esse processo depende da capacidade do autor em se colocar como leitor para entender que seu texto tem as informações necessárias para ser entendido por si só. Conforme afirma Köche, Pavani e Boff (2004, p. 144-145), “na escritura, ao contrário, o redator está sozinho, e a explicitação do sentido fica a seu cargo, atuando também como leitor”. E assim tem-se um aluno capaz de reescrever de maneira mais eficaz.

Em outras palavras, Brito (2007) explana que o ato de reescritura de textos reside no fato de provocar um diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado. Esse diálogo possibilita a interação com o seu próprio texto, visando operar modificações na própria produção que vão além da normatividade gramatical.

Sabemos que a construção do conhecimento necessário à produção do texto na modalidade escrita da linguagem é um processo de exigências consideráveis para o aprendiz da língua. No entanto, acreditamos que a possibilidade de interação com o outro propicia momentos privilegiados de reflexão e interlocução (BRITO, 2007, p. 3).

Em contrapartida, percebem-se faltas concernentes às atividades de reescrita. Ferreira e Araújo (2014) elencam fatores para o não funcionamento da reescrita, uma delas diz respeito à falta de maturidade do sujeito autor e os aspectos de correção mal sinalizadas.



Subtendem-se na manutenção, desse modo, dois fatores contribuintes para o não funcionamento da reescrita: a falta de maturidade e engajamento do sujeito escritor, como já pontuamos, e a correção, aspecto sinalizado no decorrer desta análise, no qual não nos detemos sistematicamente (FERREIRA; ARAÚJO, 2014, p. 213).

As correções dos textos são parte importante a serem analisadas, posto que os alunos costumam interessar-se mais em receber uma nota do que produzir um texto com sentido real. Desse modo, pensou-se em incluir um detalhe importante na reescrita – pensar em pôr tanto no processo quanto no resultado final do texto a visão do ‘outro’. De acordo com estudos de Conceição (2016, p. 131),

Do ponto de vista didático, a correção deve ser entendida como um espaço dialógico (responsivo) entre professor-leitor, texto e escrevente em que aquele tem o firme propósito de orientar a descoberta dos pontos frágeis e dos fortes da interlocução proposta para que o aluno sinta-se motivado e orientado a realizar a consequente reescrita.

Graças a essa inclusão do ‘outro’, pôde-se observar que os professores começaram a interagir mais com os textos dos alunos, e os alunos começaram a entender as orientações dos professores. Essa mudança pedagógica fez com que eles refletissem sobre as necessidades do texto, permitindo uma versão escrita que tivesse dois sujeitos autores envolvidos, um sujeito que orienta e o outro sujeito que é orientado, construindo assim, uma forma de texto equivalente aos dois sujeitos. Demonstrou Juchem (2018) que a utilização da subjetividade pôde contribuir para que estudantes



negociassem com o professor os mecanismos envolvidos na escrita. A autora ressalta que

as conversas para os estudantes refletirem sobre o seu texto – são um recurso potencial para engajar os estudantes nas práticas de escrita acadêmica. A utilização desse recurso pode contribuir para que os estudantes negociem com o professor os elementos envolvidos na escrita, evidenciando as relações de ideologia e de poder que perpassam a produção textual na universidade (JUCHEM, 2018, p. 515).

Para corroborar essa discussão, é visível que ao longo dos anos a reescrita evoluiu: esse processo permitiu formar alunos capazes de produzir, refletir, refazer suas próprias produções de maneira livre. Sendo assim, não há perda da autoria de quem escreve por trazer o ‘outro’ para seu texto, ao contrário, há um diálogo entre aluno-professor que resulta em um texto eficiente; por isso, há melhores resultados no processo de refacção.

Considerações finais

Ao analisar histórico-linguisticamente as bases enunciativas envolvidas no processo de reescrita, pode-se fornecer a visibilidade necessária quanto ao funcionamento dela. Através dos estudos de Swiggers (2013), pode-se reconstruir e analisar o desenvolvimento dos acontecimentos, das práticas e dos posicionamentos institucionais e culturais acerca das ideias sobre a reescrita.

A respeito da metodologia deste estudo, a pesquisa historiográfica foi, de antemão, a mais adequada, pois ela buscou visibilizar detalhes de artigos, trabalhos considerados menos icônicos



do que dicionários, biografias e gramáticas, pilares para grandes estudos da história das ideias linguísticas. Através dela, pôde-se discorrer sobre os fatos históricos das línguas com estudo de textos selecionados e situados em seu contexto, neste caso, voltado para a reescrita. “A história da linguística se pode definir como o conjunto cronológico e geográfico dos acontecimentos, dos fatos, dos processos de conceptualização e de descrição, e dos produtos que moldaram a tradição do pensamento e da práxis linguísticos” (SWIGGERS, 2013, p. 42).

Há também a história das ideias da linguística que, por sua vez, tem como função principal relatar dados históricos relacionados a linguística, como uma ‘petrificação’ dos fatos para torná-los conhecidos futuramente. Segundo Silva (2018), quem seguir por esse caminho deve criar condições para uma reflexão epistemológica sobre as ciências da linguagem. Não se tratando de historiografia, Machado (2010) afirma que a história das ideias linguísticas trabalha com a ideia sobre a língua antes do surgimento da linguística moderna e deve ser feita por especialistas da área da linguagem. Essa diferença teórica explica a escolha da historiografia para a análise desta pesquisa.

Não obstante, os Parâmetros Curriculares Nacionais integraram-se como parte fundamental para delimitar o período estudado nessa pesquisa (que inicia em 1998 e encerra-se em 2018), pois, a partir dele, normatizou-se o ensino da língua portuguesa e mostrou as faltas e necessidades referentes a essa questão. Desde então, normativizou-se que o texto deveria ser pensado a partir da intersubjetividade, ou seja, incluindo a visão do ‘outro’ na produção textual. Por esse motivo, empregar a teoria da enunciação de Émile Benveniste (1989) foi de extrema importância para dar visi-



bilidade ao processo histórico de contínua e evolutiva inclusão da intersubjetividade na prática docente, como observamos na análise dos artigos. Segundo os PCN's (1998, p. 47), é fundamental, no processo de interlocução, que o aluno, mediado por um professor, entenda e considere a realidade que a palavra do outro assume. Desse modo, afirmou-se que a definição da reescrita permitiu equilibrar e redescobrir – e principalmente observar a implementação de práticas docentes que privilegiem formas de interlocução em um texto. A presente pesquisa se encaminha, a partir de agora, para a análise historiográfica de outro espaço educacional – o Ensino Médio – onde, hipotetizamos, o processo histórico de implementação do PCNs tenha sido mais rápido.

Referências

ANDRADE, M. S; RIBEIRO, C. O. M. *A reescrita de textos como prática de produção textual universitária: a experiência de LPT na UnB*. Revista intercâmbio dos congressos de humanidades, Brasília, n. 5, p. 675-691, 2015.

ÂNGELO, M. F. *O papel da reescrita de textos no ambiente universitário: uma mediação por meio de novas tecnologias*. TCC. Graduação em Letras-Português: Universidade de Brasília, p. 19, 2013.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I e II*. Campinas, SP: Pontes. 1978-1989.

BERNARDINO, R. A. S; et al. *Escrita e reescrita de textos acadêmicos: reflexão sobre os apontamentos de correção do professor*. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros. v. 3, n. 2, p. 39-58, 2014.



BRASIL. S. E. F. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF. p. 106, 1998.

BRITO, A. R. *A produção escrita no ensino superior*. UFPA. p. 65-59, 2007.

CÁLIS, O. G. T. *A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras*. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, p. 201, 2008.

CONCEIÇÃO, R. I. S. *Correção de texto: um desafio para o professor de português*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 323-344, 2004.

CONCEIÇÃO, R. I. S. *Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual*. GONÇALVES, AV; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R.I.S *Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade: escrita, leitura e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 113-170, 2016.

CONCEIÇÃO, R. I. S. *Reescrita textual: um estudo das operações linguísticas em textos de professores em formação*. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 115-143, 2011.

DINIZ, I. C. *Um estudo sobre a correção de texto: Diário de Leitura*. *Revista de Letras*, v. 4, n. 1, 2011, p. 39-55, 2011.

FERREIRA, E. C. A; ARAÚJO, D. L. *O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em letras*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n. 1, p. 201-224, 2014.

FIORIN, J. L. *Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas*. Graoatá (UFF). Niterói, v. 22, N. 44, set-dez, p. 970-975, 2017.

FLORES, V. N. et al. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. 1ª edição. São Paulo: Contexto, p. 288, 2009.



FLORES, V. N.; BARBISAN, M. L. *Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística*. In: NORMAND, C. p. 7-22; NORMAND, C. (2009) “Convite à linguística”. Org. de Valdir do Nascimento Flores e Leci Borges Barbisan. Trad. de Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, p. 204, 2012.

GONÇALVES, A. V.; PINHO, A. M. *Correção Textual em Ambiente Hipermidiático*. Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão. Edição 8°. p. 1-20, 2014.

JUCHEM, M. *Reescrita de textos no contexto acadêmico: uma concepção dialógica da linguagem*. In: Actas do XIII Congresso Internacional de Linguística Geral. Universidade de Vigo. p. 510-516, 2018.

KÖCHE, V. S.; PAVANI, C. F.; BOFF, O. M. B. *O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental*. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 2, p. 141-164, 2004.

MACHADO, I. L. *Da Utilidade e Dos Inconvenientes Do Método Para a História Das Idéias Linguísticas*. Anais do SETA, n. 4, p. 488-499, 2010.

MARTINS, C. S. M.; ARAÚJO, N. M. S. *13 Movimentos de revisão do leitor no processo de escritura acadêmica*. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos, v. 16, n. 2, p. 203-219, 2012.

MASSONI, M. I. O. *Estratégias de interação no ensino do texto dissertativo*. ALFA: Revista de Linguística, v. 46, p. 19-38, 2002.

MENEGASSI, R. J. *Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos*. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas. v. 35, p. 83-93, 2000.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto*. 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, São Paulo. *Mimesis*, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 1998.

SAUSSURE, F. (1972). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.



SEGANFREDO, E. *Escrita e reescrita de textos de estudantes universitários: narrativa e subjetividade*. Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes. p. 153, 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SILVA, A. J. *História das ideias linguísticas: história, ideias e caminhos*. VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO, v. 7, n. 1, p. 23-39, 2018.

SILVA, K. F; GONÇALVES, A. V. *A (re) escrita na formação docente: ações e intervenções com o uso de mídia digital*. Raído, Dourados, MS, v. 8, n. 16, p. 95-124, 2014.

SILVA, W. R; SANTOS, J. S; MENDES, A. S. *Investigação científica na docência universitária: reescrita como uma atividade sustentável na licenciatura*. Raído, v. 8, n. 15, p. 71-93, 2014.

SWIGGERS, P. *A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização*. Confluência. Revista do Instituto de Língua Portuguesa, v. 44, p. 39-59, 2013.

VILELA, P. P. *As técnicas mais individualizadas de correção e sua eficiência na reescrita de textos acadêmicos*. Graduação em Letras. Universidade de Brasília. p. 30, 2013.

ZANUTTO, F; OLIVEIRA, N. A. *A produção escrita no ensino superior: interação e gêneros do discurso acadêmico*. Grupo de pesquisa: interação e escrita no ensino e aprendizagem (UEM/CNPq). Universidade Estadual de Maringá, p. 11, 2013.

Recebido em: 10/02/2022

Aceito em: 20/04/2022



Discursividades sobre metodologias ativas no material didático de ensino de língua materna

Discursivities on active methodologies
in the teaching material for mother language teaching

 Elizabeth Amorim Coelho

 Silvelena Cosmo Dias

Resumo: Este artigo analisa algumas discursividades sobre Metodologias Ativas (MAs) em um livro didático de ensino de língua materna do ensino médio, utilizado em uma escola pública, com o objetivo de problematizá-las. As MAs trazem estratégias que prometem uma aula mais dinâmica, com participação ativa do aluno, posicionando-o no centro do processo de aprendizagem. Este trabalho é sustentado no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso, com base em Foucault (1999). Dentro dessa perspectiva, pode-se afirmar que o LD atua no contexto escolar como forma de poder-saber, impondo regimes de verdade. A análise permitiu observar uma sutil utilização das MAs; no entanto, como um embuste para o ensino tradicional, mascaradas de ensino libertador, divertido e lúdico. A estratégia de maior destaque das MAs, no LD analisado, foi as Tecnologias de Informação e Comunicação, emanando delas os efeitos de sentido como se elas fossem de acesso fácil e familiares aos alunos.

Elizabeth Amorim Coelho. Graduada em Letras na UFMS/CPTL, izcoelho50@gmail.com

Silvelena Cosmo Dias. Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP/IEL), docente da UFMS/CPTL, diascosmo@yahoo.com.br



Palavras-chave: Relações de poder-saber. Metodologias ativas. Discurso.

Abstract: This article analyzes some discourses on Active Methodologies (AMs) found in a textbook for teaching the mother tongue of high school, used in a public school, in order to problematize them. MAs bring strategies that promise a more dynamic class, with student's active participation, placing them at the center of the learning process. This work is supported by the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis, based on Foucault (1999). Within this perspective, it can be said that textbooks work in the school context as a form of power-knowledge, imposing regimes of truth. The analysis allowed us to observe a subtle use of AMs; however, as a hoax for traditional teaching, it masquerades as liberating, fun and playful teaching. The most prominent strategy of the AMs, in the analyzed textbook, was Information and Communication Technologies, emanating from them the effects of meaning as if they were easily accessible and familiar to students.

Keywords: Power-knowledge relations. Active methodologies. Discourse.

Introdução

Este artigo apresenta análise de algumas discursividades sobre Metodologias Ativas (MAs) em um livro didático (LD) de ensino de língua materna do ensino médio, utilizado em uma escola pública, da cidade de Três Lagoas/MS, com o objetivo de problematizá-las.

O estudo científico sobre a maneira como o material didático utilizado para o ensino de língua materna lida com as metodologias ativas é pertinente e relevante, uma vez que estas visam à inserção do aprendiz como agente principal responsável pela sua aprendizagem, tendo como propósito o desenvolvimento de sua



autonomia e responsabilidade. Nas metodologias ativas, o foco do processo de ensino e aprendizagem é o enfrentamento das situações-problema com criticidade e a propositura de transformação da sociedade. Dentro dessa concepção educacional, as atividades utilizam estratégias, tais como: o ensino híbrido — que requer a reorganização do espaço escolar e permite a personalização do ensino, com o auxílio das tecnologias digitais, a fim de potencializar o aprendizado —, a sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação; além da promoção de competições e situação-desafio, união da teoria e prática, estudo de caso, resolução de problemas, estímulo ao empreendedorismo, dentre outras.

Para a realização do que propomos, utilizamos os aportes teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD), com base em Foucault (1999). Neste arcabouço teórico foucaultiano, os procedimentos metodológicos, adotados na análise do *corpus*, são de base discursiva e interpretativa, o que permite problematizar os possíveis efeitos de sentido que emergem da e na materialidade linguística, seja essa verbal ou não verbal.

Esse artigo discute alguns conceitos principais que sustentam essa teoria de estudo da linguagem, a Análise do Discurso, em um primeiro momento, para, depois, enlaçar algumas estratégias de ensino e aprendizagem que constituem as metodologias ativas. Em seguida, é apresentada a análise do corpus selecionado, que contém fios discursivos das metodologias ativas, e é finalizado com algumas conclusões que a análise permite.



O sujeito e discurso da/na Análise do Discurso

O despontar da AD se deu em 1969, com a publicação de Michel Pêcheux, cujo título era a *Análise Automática do Discurso (AAD)*. A Análise do Discurso, de corrente francesa, vale-se de três áreas do conhecimento: o materialismo histórico, com base na releitura que Althusser fez dos textos de Marx, para a concepção de ideologia; a linguística estruturalista de Saussure (1916), para o estudo do texto, da materialidade linguística verbal e não verbal; a psicanálise, por meio da releitura dos textos de Freud feita por Lacan, para o estudo do sujeito do inconsciente, sujeito do desejo, da falta e da incompletude.

Na visão logocêntrica e estruturalista, essa que é combatida pela AD, o sujeito é centrado, uno e indivisivo. Dentro dessa teoria discursiva, questiona-se essa concepção cartesiana de sujeito unificado, centrado, dono de si, racional e consciente o tempo todo, em busca de uma verdade única. Sendo o sujeito sempre guiado por essa “vontade de verdade”, esquece-se que as verdades são construções simbólicas e discursivas, em conformidade como o momento histórico e social, que são validadas ou destituídas de seu *status* de verdade, em relação com jogos de verdade, de interesses políticos, econômicos e sociais.

Apesar de ser milenar a busca do homem pela verdade para a sua completude e totalidade, ele carrega a sua falta, a sua incompletude. Em uma posição reflexiva, dentro da visão foucaultiana, Dias (2016, p. 22) afirma que essas verdades constituídas histórica e socialmente:



[...] convocam o indivíduo a constituir-se em sujeito, determinado por práticas discursivas, inseridas em práticas de poder, organizadas por sistemas de interdições e sujeições, constituídas por regras, leis, convenções sociais, históricas e culturais, que restringem as ações, comportamentos e estilos de vida.

Dentro dessa linha de pensamento foucaultiano, a constituição do sujeito se dá de forma não linear e pela multiplicidade de vozes, como resultado da interação de vozes outras, produtos de vozes da historicidade – culturais e sociais. Ainda, o outro do inconsciente emerge trazendo toda esta bagagem misturada, dispersa e heterogênea. O sujeito, ao não dar conta disso tudo, se ilude, na tentativa de se mostrar dono do seu dizer e do sentido, ou seja, se “esquece” de sua formação discursiva.

Nesse ponto, é relevante trazer as formulações teóricas de Pêcheux (1988) sobre o esquecimento em duas formas: o “esquecimento n^o1” por ser de origem inconsciente e ideológica, o sujeito pensa ser dele aquele dizer, ser a fonte do que diz. Já o “esquecimento n^o2”, o sujeito privilegia certas formas, submerge outras, a fim de levar adiante a ilusão que seu dizer tem apenas um significado e que esse é o sentido que ele diz. Ledo engano, pois o discurso, constituído na heterogeneidade, não dá suporte para controlar os efeitos de sentido que o dizer do sujeito provoca e, sendo ele interpelado pelo inconsciente, sentidos outros afloram.

O conceito de heterogeneidade de Authier-Revuz (1990 e 2004) dialoga com o conceito de “esquecimento” de Pêcheux (1988). Para Authier-Revuz (1990, 2004), existem dois tipos de heterogeneidade, a constitutiva e a mostrada. Na heterogeneidade constitutiva, o sujeito é constituído de outras vozes, desde



o ventre materno até todos os contatos com a linguagem oral e escrita que o sujeito teve e tem. Ao enunciar, o sujeito não se dá conta que dizeres de outros se cruzam no seu dizer. Já, a heterogeneidade mostrada é uma amostra do percentual mínimo de consciência do sujeito enunciador de que aquele dizer não lhe pertence, daí o uso de aspas, recuo, citações, itálicos, metáforas, ironia etc. É neste recorte que o enunciador separa o que ele julga não ser dele, ou seja, que aquele dizer pertence a outro(s). Nesse sentido, Coracini (2003, p. 21) diz que toda heterogeneidade é constitutiva, a separação em dois conceitos é desnecessária, “uma falácia”, pois todo “dito” é um retorno ao “já dito” e este, conseqüentemente, é constituinte do sujeito.

Assim como o sujeito, o discurso é feito na dispersão, é marcado pela heterogeneidade e contradições, em uma multiplicidade de sentidos que não está sob controle do sujeito. Sendo assim, a linguagem é porosa e opaca, fornecendo a possibilidade de efeitos outros emergirem sob formas diversas, tais como chistes, atos falhos, equívocos, deslizos etc. Faz-se pertinente ressaltar que o discurso não deve ser confundido com a ideia de “fala”, apresentada por Saussure (1916).

Para Foucault (1995, p. 10), o discurso é algo mais do que “aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, [é] aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Na visão foucaultiana, o discurso é resistência, lugar de exercício de poder e de saber, instaurando uma relação intrínseca entre poder e saber. Vale, então, trazer aqui a definição de poder, segundo Foucault (1999, p. 248):



[...] um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado. [...] Se o objetivo for construir uma teoria do poder, haverá sempre a necessidade de considerá-lo como algo que surgiu em um determinado ponto, em um determinado momento, de que se deverá fazer a gênese e depois a dedução. Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder.

Dessa forma, o discurso tem o poder de dizer quem é o indivíduo, de normatizar suas ações, pois aquele está na ordem das leis, de estabelecer saberes com efeitos de verdade, que atuam como regimes de verdade, tendo como objetivo a manutenção de controle: controlar e organizar uma sociedade e seus indivíduos que nela vivem.

Dentro dessa linha de raciocínio, é possível afirmar que o LD —considerado uma prática discursiva, constituído pelos discursos didático pedagógico e político educacional, tendo como objetivo o ensino de forma sistemática — é legitimado como portador de um saber e, portanto, de poder que produz efeitos de verdade, pois: “todo o sistema de educação é uma maneira de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1995, p. 44).

No LD, foi possível observar fios discursivos sobre as MAs, e seria pertinente afirmar que o funcionamento discursivo desses fios aponta para uma certa manutenção de controle do processo de ensino e aprendizagem, mesmo sendo perpassado por outros discursos, mostrando que todo discurso tem caráter heterogêneo



e é permeado por outros discursos, pois ele “se constrói a partir de um campo complexo de discursos” (FOUCAULT, 2009, p. 26), numa analogia sistemática de conexão. Além de preso a esta rede, o discurso sempre remete a outros tantos como “nó em uma rede”. Ainda:

[...] cabe dizer que o discurso é um objeto histórico, cuja materialidade específica é a língua. Compreender o que é o discurso e como ele significa é buscar o seu funcionamento. Essa busca converge, necessariamente, no modo pelo qual o sentido se constitui (ECKERT-HOFF, 2008, p. 42).

Para a análise dos efeitos de sentido emergidos da/na materialidade linguística do LD em questão, depois de discorrermos sobre os principais pressupostos teóricos da AD, se faz necessário adentrarmos nas concepções teórico-metodológicas sobre as metodologias ativas, em decorrência da especificidade do nosso corpus.

Estratégias de ensino das metodologias ativas

A questão sobre métodos e metodologias e suas repercussões na vida acadêmica do ser humano, há milênios, levantam questionamentos sobre sua eficácia no processo ensino-aprendizagem. Desde os áureos tempos, quando mestre e discípulos andavam lado a lado pelas ruas e vielas da Grécia Antiga, é possível constatar a metodologia ativa, pois seus discípulos eram mais ágeis, flexíveis e responsáveis pelo seu papel no processo de apreensão do mundo a sua volta. Este formato acabou por ficar vinculado ao estudo de filosofia tão somente, este olhar reflexivo caiu em desuso para o restante das disciplinas acadêmicas. De lá



para cá, muitos métodos e sistemas ficaram em evidência, entretanto, o tradicionalismo que vê o aluno como um receptáculo, um depósito, é o que prevalece.

As metodologias ativas, muito em voga, atualmente, no Brasil e no mundo, são consideradas como um conjunto de estratégias que rompem com o ensino tradicional, com a visão de “educação bancária” (FREIRE, 2000) na qual o aluno é tido como um banco, um receptáculo vazio em que o professor deposita conhecimento, fórmulas, regras etc. Estes recursos metodológicos buscam centralizar o estudante, ou seja, colocá-lo como protagonista de sua aprendizagem e não mais um mero coadjuvante na sala de aula. Sendo assim, se faz necessária a retirada do foco no conteúdo e no professor. Dito assim, parece algo simples e dinâmico, natural. No entanto, esse procedimento estratégico de sala de aula está vinculado a um momento histórico e social. E a educação está subordinada a esse vínculo histórico tanto quanto os indivíduos (professores e alunos) que dela fazem parte.

Em 1959, John Dewey já apontava que a ênfase do processo de ensino-aprendizagem ao conteúdo e ao professor era errônea. De acordo com o educador, esse processo de conhecimento, nesse formato, além de monótono, era uniforme, com diretrizes na disciplina e na ordem. O pensamento deweyano se caracteriza pela formação de um estudar reflexivo, no qual o aluno tem seu entusiasmo em aprender despertado por meio de situações-problema. Nas palavras dele, a “educação é um pensar sobre a ação do homem e suas consequências no mundo, levando em conta as experiências do professor e do aluno” (DEWEY, 1959, p. 40).

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2000) discute amplamente a prática educativa do estudante autônomo, isto



é, protagonista do seu próprio processo de formação. Segundo Freire (2000, p. 65), há a necessidade de se saber “que ensinar não é transferir conhecimento” e que exige, também, uma vigiância constante por parte do docente, pois ele precisa, fundamentalmente, pensar certo no que tange ao seu posicionamento diante do mundo e dos fatos a sua volta, e discernir melhor para não abarcar incongruências e simplismos.

Contrariamente ao pensamento de Paulo Freire, o tradicionalismo educacional, cujos professores eram mestres e senhores da sala de aula e detentores do saber e o educando era simplesmente um receptáculo passivo, paira, assustadoramente, nos “contratos virtuais”, em sala de aula, infelizmente. Com o movimento de Globalização e adventos tecnológicos cada vez mais velozes e a pandemia do coronavírus, que forçam uma interação entre pessoas, povos e culturas sistemática e freneticamente, mediada pelo digital e virtual, não houve um setor da sociedade mundial que não tenha sido abalado, dentre eles a escola.

No entanto, nas MAs, a relação do aluno com o professor é de coadjuvante, pois ele (o professor) já não é mais visto como detentor do saber único, ou seja, o professor é deslocado do centro do saber. Nesse sentido, “há a necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 270).

Observa-se, nos documentos oficiais perpassados pelo discurso político educacional e, por sua vez, nos materiais didáticos perpassados pelo discurso didático pedagógico, atualmente, uma referência às metodologias ativas como algo inovador, que existe há pouco tempo. Essa forma de pensamento contribui para com



a ideia de que o novo é melhor e articula a mola do poder-saber (FOUCAULT, 1999) com efeito de verdade.

De acordo com o que já foi dito, principalmente, no que se refere ao posicionamento dos filósofos Dewey e Freire, podemos afirmar que a resignificação de papéis de professores e alunos ecoa efeitos de sentido de que esse novo não é tão novo assim. Na verdade, o que se tem no momento é um retorno ao “já-dito”, no sentido foucaultiano, no qual ideias só retornam ou se repaginam. Mas nenhum retorno é exatamente igual ao “já dito”. O relevante é que movimentações para que essa autonomia do estudante ocorra têm conquistado cada vez mais debates e discussões a respeito.

Problem Based Learning (PBL) ou Aprendizagem Baseada em Problematização, considerada uma estratégia de aprendizagem que faz parte do conjunto de metodologias ativas, tem sua origem entre as décadas de 60 e 70, em uma universidade de medicina, no Canadá. Essa ferramenta de ensino-aprendizagem, cujo foco é o estudo através da interação com outros e com o objeto de pesquisa, faz emergir o aprender a aprender (um dos pilares da educação)¹, o estímulo para desvendar o conhecimento.

Neste tipo de abordagem, a instituição de ensino necessita ter mais espaços físicos do que somente salas de aula, pois o espaço integrativo para interação e pesquisa é primordial. São eles: bibliotecas amplas; salas de informática com acesso à “internet” de alto desempenho; salas de leituras; auditórios; áreas abertas;

1. Os pilares da educação da UNESCO foram elaborados em 1999 por Jacques Delors, professor político e econômico francês. Publicado no relatório: “Educação: um tesouro a descobrir”. Disponível em: [https:// www.erasmo.com.br/noticias/pilares-da-educacao-da-unesco](https://www.erasmo.com.br/noticias/pilares-da-educacao-da-unesco)



lousas interativas digitais; entre outros. Sobre isso, Moran (2015, p. 5) defende que:

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias. As escolas como um todo precisam repensar esses espaços tão quadrados para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados [...].

As novas tecnologias podem facilitar o trabalho do professor, tendo um espaço adequado dentro de sala de aula para seu uso e, principalmente, se o aluno tiver acesso a elas em sua residência, o que facilitaria a modalidade de ensino híbrido, na busca de reunir estratégias diferentes que se adéquem ao estudante mediante certa situação. O conteúdo, seja “online” ou impresso, previamente disponibilizado ao aluno, instiga-os ao conhecimento.

Segundo Silva, Pesce e Netto (2018), em seu projeto de aplicação de metodologias ativas em sala de aula, a personalização do ensino é ferramenta chave. Eles consideram a Geração Z (nascidos pós 1997) como normalmente mais conectados e por isso “estudar por ambientes virtuais pode se tornar uma tarefa mais flexível, livre e significativa” (SILVA; PESCE; NETTO, 2018, p. 106). A demanda da sociedade mais informatizada e conectada à “internet” requer mais atividades realizadas por tecnologias di-



gitais de informação e comunicação, conhecidas pela sigla TDIC. Tais atividades são mediadas pelas mídias digitais e os alunos se tornam mais receptivos e engajados.

Ao identificar as reais necessidades dos estudantes, o professor promove uma variedade de atividades que mais se enquadram no perfil de cada um. E, por afinidade, elas são colocadas em forma de avaliações, em plataformas adaptativas, em aplicativos mais específicos ou, até mesmo, de caráter físico ao reorganizar a sala de aula e na formação de grupos.

Existem modelos por rotação de estações, laboratório rotacional e sala de aula invertida. Esses modelos são a união de aulas presenciais com atividades “online”. Já os modelos de rotação individual, flex, a “la carte” e virtual enriquecido dão ênfase à aprendizagem “online”. O monopólio das escolas como única fonte difusora do saber e do conhecimento se perdeu na velocidade do advento tecnológico. A escola, como um todo, governo e discurso pedagógico parecem que se movimentam no sentido de se adequarem às mudanças do momento sócio-histórico.

A sala de aula invertida, também, auxilia na autonomia do aluno ao mesmo tempo que promove uma condição favorável de aprendizagem antecipada, antes da aula, motivando-o à busca do conhecimento. O recurso da sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* foi criado por Aaron Sams e Jonathan Bergmann, em 2007, para esportistas de escolas norte americanas. As aulas eram gravadas e disponibilizadas aos atletas. Verificou-se que eles conseguiram não só acompanhar a turma, como aumentaram seu desempenho acadêmico. Assim, alunos que não eram atletas passaram a fazer uso dos vídeos e tiveram um desenvolvimento superior.



A sala de aula invertida se caracteriza por dar ao aluno um acesso prévio ao material do curso, tendo como resultado aulas mais dinâmicas e ativas. Este processo de ofertar mais possibilidades com o fenômeno antes da teoria resulta em um pensamento mais crítico por parte dos alunos e traz uma maior compreensão conceitual sobre uma ideia.

Passemos à análise de algumas discursividades sobre Metodologias Ativas (MAs) em um LD de ensino de LM do ensino médio, utilizado em uma escola pública da cidade de Três Lagoas (MS), com o objetivo de problematizar o modo como elas foram abordadas.

Discursividades sobre metodologias ativas no livro didático

O livro didático, em questão, disponibilizado pelo governo federal, é pertencente ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2015). Vale mencionar que, apesar deste LD fazer parte de um conjunto de livros, intitulado *Português Contemporâneo - Diálogo, Reflexão e Uso*, da Editora Saraiva, ser composto por três volumes, correspondentes aos três anos do ensino médio, as discursividades sobre as MAs analisadas são do volume 1, destinado aos alunos da 1ª série do ensino médio.

Espera-se observar a presença de traços do discurso das Metodologias Ativas (MAs) presentes neste LD, bem como engendrar problematizações a respeito do modo como estas estão materializadas no LD em questão. Adiciona-se a isso a observação da regularidade discursiva a respeito das relações de saber-poder (FOUCAULT, 1999), inerentes às práticas sociais.

O discurso, cuja constituição é heterogênea e marcada de contradições, tem sentidos múltiplos e dispersos entre si, e é tam-



bém interpelado por outros discursos, apresentando dispersões e regularidades. Nesse sentido, na análise, é necessário traçar certas regularidades, a fim de observar como se constituem os efeitos de regime de verdade no LD, bem como as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1999).

A carta ao estudante, no início do livro, traz o objetivo dos autores em desenvolver as habilidades de leitura e escrita como práticas sociais nos mais variados contextos e veículos de comunicação. Destaca-se, nesses contextos, o meio midiático do celular, *tablet* ou computador. Como as TDIC se enquadram como sendo uma das estratégias de ensino das MAs, é de nosso interesse trazê-las para a análise, mesmo sendo apenas mencionadas. É o que chamamos de fios discursivos sobre as MAs, ou melhor dizendo, discursividades sobre as MAs. Ainda, acreditamos que este é dos poucos momentos em que as tecnologias digitais são mencionadas como plataformas de acesso à linguagem, como podemos observar no texto a seguir:



Figura 1 - Carta ao estudante

Caro estudante

Como muitos jovens que cursam atualmente o ensino médio, você participa de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos: na escola, em casa ou em outros ambientes que frequente; por meio do celular, do *tablet* ou do computador; por meio do velho e bom papel em seus mais diferentes tipos e formatos. Da mesma maneira, você interage oralmente em situações variadas, produzindo falas ora mais curtas, ora mais longas, em situações descontraídas ou formais.

Lidamos com linguagens o tempo todo: para opinar, para pedir, para ceder, para brincar, para brigar, para julgar, e assim vamos construindo nossas identidades e sendo construídos pela realidade que nos cerca, pelos outros sujeitos com quem interagimos, pelos textos que lemos, ouvimos e produzimos. Neste livro, tomamos como base essa relação que você já tem com a linguagem para apresentar e discutir diferentes questões sobre a nossa língua, sobre nossas produções literárias e culturais e sobre os textos que produzimos em nossa vida.

Ao adentrar o estudo da literatura, você lerá textos de diversos momentos da história da humanidade e perceberá que os textos literários e as artes em geral (entre elas a pintura, a escultura, a música, o cinema) estão intimamente conectados à realidade social de cada época, surgindo como uma espécie de resposta artística ao seu contexto de produção: refletem, assim, muito da visão política, social e artística do momento em que estão sendo produzidos. Você verá também que mesmo textos escritos muitos séculos atrás guardam relações próximas com obras atuais, confirmando a ideia de que a literatura e seus temas não se encerram em um determinado período, mas transformam-se ao longo do tempo, em um fluxo contínuo, à medida que a sociedade e os sujeitos igualmente se modificam.

Nesse percurso, você conhecerá também nuances da língua na leitura e na produção textual, ao analisar e elaborar textos escritos e orais que circulam em situações de comunicação variadas: relatórios, currículos, poemas, crônicas, reportagens, cartazes, anúncios, seminários, debates, entre muitos outros. Pretendemos, com isso, que você desenvolva ainda mais a sua capacidade de ler e produzir textos de modo eficiente, compreendendo criticamente os sentidos construídos por diferentes escolhas e contextos de circulação e se fazendo entender por meio de um uso reflexivo da língua, que lhe permita trabalhar sobre as diversas formas de produção de sentidos quando é você o autor do texto.

Entendemos ainda que, para além das práticas cotidianas de uso da leitura e da escrita, também faz parte das práticas do estudante do ensino médio a participação em situações bem específicas de linguagem, vividas por quem se prepara para a entrada na universidade e no mercado de trabalho. Por isso, você terá contato com textos específicos dessas esferas, a fim de que esteja bem-preparado para esse novo momento da sua vida.

Os conceitos e conteúdos aqui trabalhados têm, portanto, o objetivo principal de munir você para fazer um uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua, quaisquer que sejam as situações de comunicação nas quais você venha a se engajar, como leitor ou como produtor de textos. Esperamos que esse caminho seja tão interessante e motivador para você quanto foi, para nós, a elaboração deste livro.

Um abraço,

Os Autores.

Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016 p. 3



Essa menção de uso das TDIC foi observada por elas estarem relacionadas às metodologias ativas. As TDIC têm se mostrado um diferencial na maneira que o aluno aprende, se comunica, opera e se relaciona na sociedade pós-contemporânea, mais precisamente no que concerne à faixa etária dos estudantes do ensino médio, considerados da geração Z (nascidos após 1997), com acesso à internet; pois, “estudar por meios digitais pode se tornar uma tarefa mais flexível, livre e significativa” (SILVA; PESCE; NETTO, 2018, p. 106) para o aprendiz.

Ao mencionar o uso da TDIC, logo no primeiro parágrafo, faz-se notar um certo direcionamento para homogeneizar as pré-construções sócio-históricas e subjetivas de todos aqueles que cursam atualmente o ensino médio, fazendo emergir efeitos de sentido como se todos tivessem feito as mesmas coisas, até então, como participar “*de práticas diversas de leitura e escrita nos mais variados contextos*”, nos mesmos lugares: “*na escola, em casa ou em outros ambientes que frequenta*”; fazendo uso “*do celular, do tablet ou do computador*. Como se todos os alunos do ensino médio tivessem tido as mesmas oportunidades de aprendizagem, interagindo “*oralmente em situações variadas, produzindo falas ora mais curtas, ora mais longas, em situações descontraídas ou formais*”. Essa representação de alunos do ensino médio desconsidera as mais diversas realidades de alunos do ensino médio, dentro do contexto social, econômico e educacional brasileiro, não levando em conta a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos em vários níveis.

Interessante se faz observar na escolha do vocábulo “munir”, no sexto e último parágrafo da carta dos autores ao estudante: “*Os conceitos e conteúdos aqui trabalhados têm, portanto, o ob-*



jetivo principal de munir você”. Dentre as definições no dicionário, duas se destacam: “a de prover munição e a de abastecer com algo necessário para a defesa” (PRIBERAM, online)². Parece-nos aproximar, inevitavelmente, mais da ideia de munição, já que a raiz latina *munio* pertence às duas palavras. Destarte, segundo os autores, o estudante deve ser munido/abastecido com um “arsenal” de ferramentas e instrumentos para lutar, batalhar com os outros quando em situação de comunicação.

Além disso, vale ressaltar que este provável deslize na escolha do item lexical “munir” está fortemente associado ao dia a dia belicoso, à luta e às batalhas comunicativas nas quais as relações de saber-poder (FOUCAULT, 1999) se estabelecem a todo instante. As pessoas constroem conhecimento nas relações sociais, no embate, usam-no como regime de verdade e estabelecem domínios entre si. Tem-se o pensamento do aluno-soldado, armado mais para uma batalha em situação de guerra do que para o preparo para a vida, com conhecimentos para melhorar a qualidade de vida em sociedade. Desse dizer do LD, parece mais que o conhecimento a adquirir é para dominar o outro, corroborando com o cenário capitalista, corporativo e competitivo que são inerentes aos sistemas político e econômico atuais, de uma sociedade sob o regime neoliberal.

Dessa forma, podemos relacionar à perspectiva foucaultiana de luta e poder, “na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento” (FOUCAULT,

2. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org>.



2002, p. 23). O sujeito trava lutas e batalhas ao buscar dominar não só o outro, mas, principalmente, a si mesmo, de modo que ele possa ser dono de si e estar mais consciente neste processo, como bem retrata os autores na carta, ainda no sexto parágrafo, *“para fazer um uso cada vez mais consciente e reflexivo das estruturas e possibilidades da língua, quaisquer que sejam as situações de comunicação nas quais você venha a se engajar, como leitor ou como produtor de textos”*.

Segundo Eckert-Hoff (2008, p. 40), por não haver plenitude no sujeito, este insiste na inteireza ilusória, um desejo constante pelo controle de si e dos outros. Desse modo, a carta em análise parece ser permeada por uma provável ferramenta que pode vir a preencher as lacunas do ser de completude e, nesse sentido, cooperar para com a formação de identidade do aluno de forma centrada, consciente, fazendo emergir um sujeito do estruturalismo, logocêntrico, dono de si. Sobre isso, como bem posiciona os autores, no segundo parágrafo, *“assim vamos construindo nossas identidades e sendo construídos pela realidade que nos cerca, pelos outros sujeitos com quem interagimos, pelos textos que lemos, ouvimos e produzimos”*, o que faz ressoar a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem.

Se faz mister lembrar que o sujeito é dividido entre o consciente e o inconsciente, portanto, é perpassado por vozes outras e será sempre um ser faltoso, pois essa falta é inerente e é o que move o sujeito, sempre em busca dessa completude, dessa inteireza. O LD se legitima no seu discurso, pois espera que o conteúdo do livro em questão supra esta lacuna, preencha essa falta. É como esperar por um ato soteriológico, o super herói que salva o sujeito da falta inerente.



O sujeito do inconsciente que emerge no dizer dos autores, na carta ao estudante, é constituído de vozes outras e acaba por repetir um discurso que dá poder ao LD e constitui um efeito de verdade. Visto como um documento avaliado e distribuído pelo Estado, o LD legitima seu discurso de saber-poder (FOUCAULT, 1999), criando sujeitos idealizados para a máquina do estado e da sociedade econômica vigentes. Assim, delimita quais conteúdos e atividades em sala de aula o aluno necessita, pois o vê como um receptáculo vazio, como enfatizam os autores, no quarto parágrafo: *“você conhecerá também nuances da língua na leitura e na produção textual, ao analisar e elaborar textos escritos e orais que circulam em situações de comunicação variadas”*.

Ainda, no quarto parágrafo, há menção a uma variedade de gêneros textuais, trazendo a entrada irrevogável do simbólico. Os efeitos de sentido que exalam dessa materialidade convidam o aluno a uma relação, a um jogo dinâmico de leituras diversas: *“relatórios, currículos, poemas, crônicas, reportagens, cartazes, anúncios, seminários, debates, entre muitos outros”*. Como estratégia de leitura desses textos, no início das unidades, é solicitado ao professor pedir aos alunos que façam uma leitura prévia em casa para, no próximo encontro, discutirem sobre as leituras possíveis de cada um.

Apesar de não fazer nenhuma menção nos enunciados a um possível uso de MAs, este é um momento no qual o professor pode fazer uso de uma estratégia, conhecida como *sala de aula invertida*. A sala de aula invertida ou *flipped classroom* evidencia o aluno e descentraliza a posição do professor, pois *“busca oferecer mais possibilidades com o fenômeno antes da teoria, resultando em um pensamento mais crítico e maior compreensão*



conceitual sobre uma ideia” (SILVA; PESCE; NETTO, 2018, p. 108). Acrescente-se a isso a reflexão de Koch, que diz:

Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para “ler o mundo”: a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, todos os mundos possíveis (KOCH, 2002, p. 159 *apud* DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 277).

Como uma das propostas das MAs é a de dar voz ao estudante, propiciando a ele um deslocamento de uma posição que outrora era estanque e passiva, essa parte do livro se revelou mais propícia ao uso das metodologias ativas. Os textos estão dispostos nas duas páginas de abertura de capítulo, deixando a cargo de o professor desenvolver como desejar a realização da atividade.

No final de cada unidade — o que vale ressaltar que o LD é dividido em três unidades —, encontra-se uma outra estratégia bem conhecida das Metodologias Ativas e dos professores, usuários do LD, que é o ensino por meio de desenvolvimento de projetos. O anúncio está em destaque e pretende salientar a importância da participação nas atividades das três unidades para que os mesmos sejam realizados. Normalmente, tais projetos são monitorados pelo professor e usam os textos produzidos pelos alunos para servir de conteúdo das apresentações, como um meio de tornar a aula mais atrativa para o aluno. A turma é normalmente dividida em grupos, equipes ou pares para apresentação do projeto.



SARAU LITEROMUSICAL — CANTIGAS, POEMAS E TEATRO

Como encerramento da unidade, realizaremos um sarau literomusical, no qual serão apresentados os poemas, as cantigas e as esquetes que você e seus colegas produziram ao longo dos capítulos (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016 p. 92).

Podemos afirmar que tal posicionamento do LD está em consonância com a estratégia *Team-Based Learning* (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipes, que promove o desenvolvimento de projetos com grupos de alunos. Desta forma, há a necessidade de interação entre eles, atrelada à postura ativa do estudante, uma vez que cabe a eles apresentarem que produziram “ao longo dos capítulos”, como exemplo: “os poemas, as cantigas e as esquetes”.

Para o desenvolvimento dessa proposta de sarau, há duas páginas com orientações para a sua realização. Este tipo de tarefa traz, em seu âmago, características que nos faz associá-lo às MAs, pois busca desenvolver o lado social, pesquisador e de autocohecimento do aluno. Bacich e Moran (2018, p. 4), dois educadores e grandes pesquisadores sobre as MAs, dizem em seus estudos que “as metodologias ativas dão ênfase no papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando e criando com orientação do professor”, nesse caso, do LD e, supostamente, também do professor seguidor do LD. A proposta do sarau é consonante com o desempenho das ações citadas acima e corroboram com algumas das competências descritas na BNCC,



as quais são dadas como benefícios que devem ser implantados em sala de aula, a saber:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 481).

O ensino médio tem como referência a BNCC, que serve de base para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino nacional. A Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental e médio é implantada em todo o país, tendo como parceiros permanentes o MEC, os Estados e Municípios. A BNCC é de caráter normativo e orienta as trajetórias da Educação Básica no País. Desta forma, o documento norteador da prática do professor é visto como detentor da verdade, do conhecimento, instaura aí o discurso político educacional, o que faz ecoar os dizeres de Foucault (2002, p. 23), pois:

[...] se quisermos realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder [...].

Nessa linha de raciocínio, o projeto do *sarau literomusical* corresponde às expectativas da BNCC, suprindo a demanda tan-



to de conteúdo como de abordagem prevista nas competências da mesma. Pois, uma das competências de específicas de linguagem é “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária” (BRASIL, 2018, p. 489).

Para a realização da atividade, as instruções estão organizadas em duas partes, são elas: “1- Organizando, preparando e divulgando o sarau; 2- Realizando o sarau” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO 2016 p. 92). Essa disposição busca facilitar a organização e escolhas dos alunos, bem como a realização do projeto, com o objetivo de fazer com a atividade fique mais atrativa e dinâmica com a performance feita em cenário, com trilha e efeitos sonoros e com a filmagem no final, uma sugestão de inserção da tecnologia midiática, fazendo-nos crer que tanto o documento oficial quanto o posicionamento dos autores do LD fazem representações dos adolescentes como familiarizados ao uso das tecnologias digitais, por fazerem parte da geração Z. Tal representação homogeneizante não prevê a desigualdade social e econômica que assola o nosso país e, nesse cenário, nem todos podem ter acesso às tecnologias digitais e nem mesmo as escolas públicas, para quem se destina esse material.

O segundo projeto (Unidade 2) é de uma *feira cultural*, intitulada “*Renascimento, engenho e arte*” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 170). Já o terceiro projeto (Unidade 3) tem por título “*Mundo cidadão*” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 252). A unidade final é uma feira do conhecimento, com o nome de “*O mundo material na sociedade contemporânea*” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 328). Elas seguem o mesmo tipo



de esquema e de organização da primeira, o sarau. Observa-se que os autores, ao inserir a atividade de projeto, se adéquam às competências exigidas nas normas educacionais governamentais:

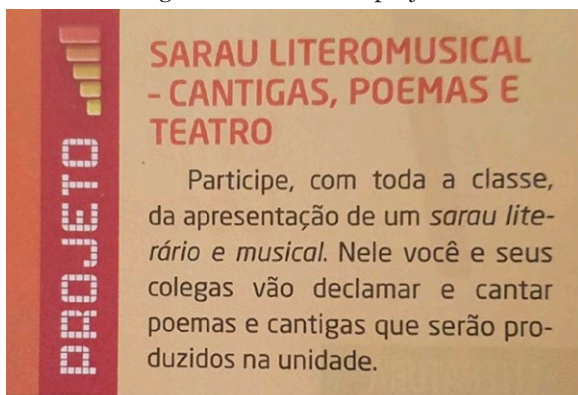
Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

Fica evidente, assim, que a atividade de projeto do LD, em questão, do ensino médio procura estimular a cooperatividade, o trabalho em grupo, a interação entre o alunado e professor(a), como tão bem se posiciona a isso a BNCC (2018, p. 489), ao estimulá-los a “utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. Por ter uma visão mais centrada no aluno, acredita que proporciona um melhor desempenho escolar e social aos alunos, uma vez que acha que trabalhos coletivos, de forma colaborativa, contribuem para o desenvolvimento do pensamento mais crítico e voltado para a realidade que o cerca. Nesse sentido, podemos afirmar que está bem de acordo com o pensamento que rege as MAS, pois, acredita que “por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI” (BACICH; MORAN, 2018, p. 16).



A análise que se segue é restrita à unidade 1, do volume 1, mais especificamente, o projeto de *sarau literomusical*. Observemos a gravura a seguir:

Figura 2 - Anúncio do projeto



Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 13

As atividades de escrita que servirão de material para a realização do sarau já aparecerem logo no início, antes mesmo delas serem produzidas pelos alunos, como um convite, ou de uma forma mais densa, como ato mandatório, pois é o que parece ecoar como efeito de sentido do verbo no imperativo: “participe”. No sarau, os alunos irão “declamar e cantar ...” o “que serão produzidos na unidade”, o que faz parecer seguido de uma certa roteirização, isto é, uma forma meio prescritiva. Nelas, os alunos são levados a fabricar poemas, esquetes e cantigas que sigam o modelo oferecido pelo LD. Além disso, são estilos que estão, em sua maioria, pelo menos, é o que nos parece, distantes da realidade dos alunos. Como podemos observar nas orientações presentes na gravura a seguir:



Figura 3 - Hora de Escrever

No endereço <http://www.grupocorpo.com.br/obras/sem-mim#splash>, é possível assistir a vídeos e ouvir as canções do espetáculo, todas correspondentes a produções do Trovadorismo galego-português. Segue uma das cantigas de amigo cantadas no balé:

Ai, Deus, soubera o meu amigo
como eu sozinha estou em Vigo:
tão enamorada.

Ai, Deus, soubera o meu amado
como eu em Vigo sozinha ando:
tão enamorada.

Como eu sozinha estou em Vigo
e nenhum guarda tenho comigo:
tão enamorada.

E nenhum guarda tenho comigo
se não meus olhos humedecidos:
tão enamorada.

Onde ninguém me está guardando
se não meus olhos ambos chorando:
tão enamorada.

(In: Natália Correia.
Cantares dos trovadores galego-portugueses, cit., p. 65)

Reúna-se com alguns colegas e produzam uma cantiga de amor ou de amigo para ser cantada no sarau, como ocorreu no espetáculo encenado pelo Grupo Corpo. Lembrem-se de criar versos que sigam os procedimentos próprios das cantigas trovadorescas: métrica, rima, refrão, paralelismo, eu lírico, etc.

Cena do espetáculo Sem mim.

Album / Artg-images / Latinstock / medeburg University Library, Alemanha

Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo. Variedades linguísticas. O poema **CAPÍTULO 2**

Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016 p. 61

Em uma produção textual do tipo “siga o modelo”, compulsória, nada natural, abre possibilidades de termos como resultado um aluno que não tem liberdade de criação, sendo este um “copista” fora de seu contexto histórico e social. Esse tipo de atividade escrita priva o aluno de escrever livremente, exerce o controle de sentido, fazendo prevalecer apenas um sentido, o pretendido. É uma simulação de descoberta, com a fachada de MAs. A produção de texto do aluno corre o risco de ficar sem sentido, já que o sentido é assujeitado ao outro, aos ditames do discurso didático pedagógico e ao discurso político educacional, que vêm à tona nas atividades do LD. Nessa esteira de reflexão, trazemos os dizeres de Coracini (1999, p. 168), para quem:



[...] as atividades de escrita nas aulas de português não colaboram para a construção de identidade do sujeito, mas reforçam a “naturalização” das relações de poder [...] É na “naturalização” das relações de poder que acabam por impedir que os alunos se transformem em autores do seu texto.

No nosso entender, talvez, a inserção do projeto revela um pretexto para fins mais tradicionais de atividades de escrita. Apesar de ser mencionado a possibilidade de pesquisa *online*, essa é direcionada a um espetáculo específico como exemplo e modelo. O modo como o LD traz as atividades nos faz parecer que evoca um efeito de sentido único e não considera o fato do sujeito ser cindido, clivado e interpelado pela ideologia. O LD o tem somente como aquele que se vê na busca por um sujeito uno, centrado, altamente consciente.

Por ser essa busca verdadeira, o discurso didático pedagógico, que constitui o LD, se passa como o único capaz de empoderar e preencher esse sujeito. Dentro da perspectiva logocêntrica e estruturalista, o texto do aluno torna-se mais controlado e o aluno com a ilusão de que age de forma altamente consciente, o que a nosso ver, não passa de uma ilusão; o que também não deixa de ser uma ilusão de controle necessária ao sujeito.

No exercício com o título *HORA DE ESCREVER*, como se pode observar na figura abaixo, temos no enunciado a chamada para a escrita como “uma brincadeira” (CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 36). O LD introduz os assuntos e parece tender a homogeneizar as produções de escrita dos alunos. Brincar é uma das estratégias das MAs, como bem nos lembra uma de suas interfaces como a gamificação. No entanto, o modo como o LD apresenta a produção escrita, ao dizer que “a primeira é uma brincadeira”, pa-



rece mais uma imitação grotesca do que poderia ser de fato uma brincadeira, uma atividade divertida ou lúdica para os alunos. Vale ainda ressaltar que não foi observada nenhuma liberdade para o aluno opinar nas escolhas dos assuntos a serem tratados na produção escrita, prevalecendo-se, assim, as orientações e sugestões do LD. Observemos a gravura extraída do livro.

Figura 4 – Hora de escrever

HORA DE ESCREVER

Com base em nosso estudo sobre gêneros, formulamos a seguir duas propostas para a produção de textos que podem ser apresentados no sarau literário a ser realizado no final da unidade.

A primeira é uma brincadeira, uma espécie de aquecimento, e pode dar origem a bons textos. A segunda é uma proposta mais orientada para o sarau.

Converse com o professor e os colegas sobre a melhor forma de divulgar os textos produzidos. Eles podem ser reunidos em antologias, que serão distribuídas aos convidados no dia do evento, ou ser expostos em murais.

1. Na última seção **Foco no texto** do capítulo, você leu textos de diferentes gêneros que abordam um único assunto: flores. Tomando como referência esses textos, você vai brincar de construir gêneros. Escolha, no quadro ao lado, um assunto e dois gêneros e produza dois textos de gêneros distintos sobre o assunto escolhido. Procure escolher gêneros bem diferentes entre si.

ASSUNTO	GÊNERO
amor	anúncio
tristeza	poema
felicidade	verbete
céu	post de blog
vida	tutorial
bicicleta	reportagem
	canção
	notícia
	história em quadrinhos

36

UNIDADE 1

RUMORES DA LÍNGUA E DA LITERATURA

Fonte: CEREJA; VIANNA; CODENHOTO, 2016, p. 36

Fica evidente o uso discreto das MAs para suprir uma exigência das normas contidas no discurso político educacional, sendo representado aqui pela BNCC, ao tentar colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, há um controle, um programa a seguir tanto temático como do tipo da produção textual, considerando que ele só pode escolher o gê-



nero de seu texto dentro de um número limitado de opção, que se encontra no quadro. Portanto, parece ficar difícil emergir o protagonismo juvenil.

O sujeito é assujeitado, posto na linha de produção. Parece que ele fica sem a liberdade de expor a sua bagagem sócio-histórico cultural, deixando emergir efeitos de sentido de que não é tão relevante ser criativo. O que parece ser importante é que ele, o aluno, apenas cumpra as demandas das produções textuais tais quais lhe são apresentadas. A produção do sarau possibilita a abertura de brecha da ideia que as MAs apresentam como benéficas em sala de aula, apontando mais para uma grande encenação literal e metaforicamente falando.

Os traços que reportam às MAs encontrados neste livro foram bem sutis. Por vezes, as TDIC (Tecnologias De Informação e Comunicação) foram mencionadas como fonte de pesquisa, porém uma pesquisa controlada e aparentemente usada como dissimulação para uma atividade com objetivo pré-estabelecido, bem a contento do discurso político educacional. Apesar de o projeto ser algo que possa saltar aos olhos, à primeira vista, ele tornou-se mais um pretexto para o uso tradicional de produção de escrita controlada na qual percebemos a sustentação das relações de poder-saber (FOUCAULT, 1999) de forma hierarquizadas: documentos oficiais, perpassados pelo discurso político educacional, o LD, perpassado pelo discurso didático pedagógico controlando a ação do professor e, conseqüentemente, a ação do aluno.



Considerações finais

Este artigo teve como objetivo problematizar o modo como o LD de LM, utilizado em uma das escolas públicas, no ensino médio, da cidade de Três Lagoas/MS, ocupa-se da metodologia de ensino e aprendizagem, chamada metodologias ativas. Apesar das metodologias ativas serem um adendo à educação e trazerem possibilidade de mudança positiva no ambiente escolar — por se tratarem de um conjunto de estratégias que contém, no seu âmago, a centralidade do aluno e o resgate da função do mestre que auxilia no processo do aluno a encontrar o seu caminho para a produção de conhecimento —, elas devem ser vistas com uma certa cautela. Na análise realizada, foi possível observar certos objetivos dúbios e incongruentes, mais compatíveis com questões de manutenção de controle em relação ao tipo de cidadão que se quer formar, do que o desenvolvimento do protagonismo juvenil, estabelecendo relação de poder-saber (FOUCAULT, 1999) hierarquizadas.

O uso discreto das MAs parece apontar a necessidade de atender a exigência das normas estabelecidas nos documentos oficiais, norteadores da prática pedagógica do professor, e que ressoa no discurso didático pedagógico. No entanto, o modo como as MAs são representadas nas atividades, sendo estas controladoras da ação do aluno, impossibilita o protagonismo do mesmo, assujeitando-o ao discurso didático pedagógico. O que parece ser importante para o LD é que o aluno apenas cumpra as demandas das produções textuais tais quais lhes são apresentadas, deixando emergir efeitos de sentido de que não é tão relevante assim ser crítico e criativo.



Os traços que reportam, no LD em análise, às MAs aparecem de forma bem sutil. Elas aparecem como um embuste para o ensino tradicional, mascaradas de ensino libertador, divertido e lúdico. As Tecnologias De Informação e Comunicação foram mencionadas como fonte de pesquisa de ensino híbrido, no entanto, as pesquisas são direcionadas, controladas, bem prescritivas e como se fossem de acesso fácil e familiares aos alunos. Apesar de os projetos apresentados no final de cada unidade do LD para o ensino médio parecer algo relevante para o processo de ensino e aprendizagem, tornaram-se mais um pretexto para o uso tradicional de produção de escrita controlada, apresentando um passo-a-passo, o que parece remeter mais a uma visão estruturalista de ensino do que a uma abordagem que valorize e considere a heterogeneidade, e as questões sociais, históricas, políticas e econômicas, peculiares de cada aluno, o que contribuiria para o processo de construção identitária, fazendo emergir a subjetividade do estudante.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa (s). Trad.: Celene Margarida Cruz e João Wanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, n. 19, 1990, p. 25-42.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad.: Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 11-80.

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.



BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CEREJA, William; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CORACINI, Maria José. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CORACINI, Maria José. A análise do discurso na Linguística Aplicada. In: CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de (org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 17-33.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, Silvelena Cosmo. *Simulacros desterritorializados: uma análise do discurso sobre as novas tecnologias em materiais didáticos de LI*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2016.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. In: *Revista Thema*, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12a Ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. Roberto Machado. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002.



FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luis Felipe Baeta Neves. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 2000.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Coleção Mídias Contemporâneas, convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Brasil, v. II, 2015. Disponível em: <https://mundonativo.digital.files.wordpress.com>. Acesso em: 14 dez. 2020.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. Pêcheux. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp, 1969.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do ódio*. Trad.: Eni Orlandi et alii. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

SILVA, Maria Izabel Oliveira da; PESCE, Lucila; NETTO, Antonio Valerio. Aplicação de sala de aula invertida para o aprendizado de língua portuguesa no ensino médio de escola pública. In: *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*. Campinas, SP, vol. 5, n. 1, 2018.

Recebido em: 11/02/2022

Aceito em: 2/05/2022



Dos regimes discursivos da balbúrdia universitária: governamentalidade e constituição de sujeitos na luta

Discursive regimes of university racket:
governmentality and constitution of subjects in the struggle

 Rafaela Cláudia dos Santos

 Francisco Paulo da Silva

Resumo: Este trabalho está ancorado nos estudos discursivos foucaultianos e busca analisar como a movência dos sentidos produzidos em meio ao dispositivo político e midiático do acontecimento discursivo da balbúrdia universitária possibilitou ações de contracondutas, de modo a verificar como os sujeitos se constituíram eticamente na luta por práticas de liberdade e demarcaram, no movimento de resistência, deslocamentos de sentido para tal acontecimento. Nas análises, utilizamos postagens disseminadas na rede social *Instagram*, especificamente nos perfis *ballburdiaufrn* e *midianinja* publicados em 2019 e 2021, respectivamente. A discussão mostrou que a luta de sujeitos em defesa da educação se materializa nos enunciados que enfatizam o papel produtivo da educação e da ciência e que os sujeitos assumem uma atitude crítica

Rafaela Cláudia dos Santos. É mestranda pelo programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem PPCL/UERN. Tem realizado pesquisas na área da Análise de Discurso de vertente francesa, além de realizar pesquisas na área do Patrimônio Cultural.

Francisco Paulo da Silva. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara e pós-doutor pela Universidade de Coimbra. É professor Adjunto da Faculdade de Letra e Artes - FALA, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem - PPCL/UERN.



frente ao governo que lhes são impostos, o que se configura como resistência às relações de saber-poder que produzem o acontecimento da balbúrdia.

Palavras-chave: Governamentalidade. Parresía. Ética. Saber-poder. Balbúrdia Universitária.

Abstract: This work is linked to Foucault's discursive studies and seeks to analyze how the movement of the meanings, produced in the midst of the political arrangements and media devices that took place at the discursive event of the university racket, turn possible counter-conduct actions, in order to verify how the subjects constituted themselves ethically in the struggle for practices of freedom and highlighted, in the resistance movement, displacements of meaning for such an event. Through analyses, we use posts disseminated on the social network Instagram, specifically in the profiles *ballburdiaufrn* and *midianinja*, both respectively published in 2019 and 2021. The discussion brings that the struggle of subjects in defense of education is materialized in statements that emphasize the productive role of education and science and that subjects take a critical attitude towards the government imposed on them, which is configured as a resistance order to the knowledge-power relations that produce the university racket event.

Keywords: Governmentality. Parrhesia. Ethic. Knowledge-power. University racket.

Introdução

Neste artigo, interessa-nos investigar a governamentalidade, no que se refere a analisar a atitude crítica e filosófica tomada pelo autor Michel Foucault (2006) a respeito da concepção de governo, na medida que se entrelaça com a noção grega de *par-*



resía e, por sua vez, investigar a interrelação com a constituição ética dos sujeitos, posto que a *parresía* é:

[...] a coragem da verdade daquele que fala e corre o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que ele pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ofensiva que ele escuta (FOUCAULT, 2014a, p. 14).

Para Foucault (2008), o governo segue uma linha da condução de condutas dos corpos, posto que tenta manter o controle sobre eles e, dessa forma, sobre os acontecimentos com vista a conservar a população alinhada aos seus ditames. No entanto, com os estudos de Foucault (2014b) a noção de governo transcende a essa simples condução, tendo em vista que os sujeitos passaram a tomar atitudes críticas, de modo a desenvolver técnicas de si, desenvolvendo modos diferentes de se conduzirem, agindo como sujeitos ativos. Esses modos são estratégias que configuram o que Foucault chama de *contracondutas*, entendidas como uma maneira de si produzir com relação aos outros, buscando possibilidades de existências outras (FOUCAULT, 2008).

Sendo assim, nos estudos foucaultianos a *contraconduta* é tratada dentro da discussão sobre governamento sendo empregada considerando a “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 271).

Com base nesta discussão, este artigo analisa como a *movência* dos sentidos produzidos em meio ao dispositivo político e midiático do acontecimento discursivo da *balbúrdia* universitária, possibilitou ações de *contracondutas*, por meio das quais se pode perceber o movimento agonístico das relações de poder, de modo



a verificar a movência dos sujeitos em sua luta por práticas de liberdade e construção de uma vida outra, isto é, a constituição de sujeitos éticos.

Na tentativa de enfatizar a relação entre governamentalidade e ética tratadas por Foucault, este trabalho está estruturado da seguinte maneira: primeiramente, foi feita uma discussão do conceito de governamentalidade e sua ligação com as noções de contraconduta e saber-poder; no tópico seguinte, buscou-se problematizar processos de constituição ética na condução de si e dos outros e, por fim, buscou-se relacionar o conceito de dispositivo midiático às análises dos dois enunciados escolhidos sobre a balbúrdia universitária, uma vez que tal escolha se deu por tais enunciados inscreverem o confronto discursivo sobre a educação e a ciência, presente na conjuntura política do Brasil atual.

Arqueogenealogia e governamentalidade

Historicamente, o entendimento de governo/governo é marcado por inúmeras mudanças no pensamento de Foucault, podendo ser entendido desde o governo da nação ao governo das famílias, das comunidades e dos grupos.

O conceito de governamentalidade está relacionado com a operação e o dinamismo das constituições de práticas que foram desenvolvidas em torno de pensar a noção/conceito de governo, perpassando o entendimento do poder pastoral até chegar ao biopoder e a constituição do sujeito tal como aparece na última fase de Foucault. De um modo mais geral, para um entendimento da noção de governamentalidade é necessário descrever como se



dá a relação de saber-poder dos sujeitos envolvidos no acontecimento da balbúrdia.

Se levarmos em consideração que vivemos em uma sociedade cercada por dispositivos, que por sua vez, são constituídos pelos múltiplos saberes e poderes que estão presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam práticas e condutas, veremos que tal funcionamento não se dá sem resistência, uma vez que, ao assumir uma atitude crítica, o sujeito é levado a refletir sobre como ser diferente do que dele espera o dispositivo. É desse modo que a questão “quem somos nós hoje?”, formulada por Foucault (1995), encaminha o sujeito para pensar sua condição como sujeito da resistência, que o leva a pensar como quer ser governado.

Com relação à governamentalidade, Foucault (2014b) apresenta uma trajetória do que ele considerou como artes de governar. Assim, por volta do século XVI, com o declínio do poder pastoral, vemos emergir uma governamentalidade, um tipo de arte de governar que começa a tratar de questões da ordem das condutas e práticas da população, versando sobre uma arte de governar voltada para a política. Passa a existir, nesse período histórico, uma necessidade da busca pela razão de Estado. Nesse período, também, valorizava-se a *arte de bem governar* dentro das famílias porque se acreditava que, ao passo que os condutores de famílias bem governavam seus lares, da mesma forma o Estado ia ser bem governado, isto é, saber governar a si mesmo e aos seus era exemplo para um bom governo do Estado (FOUCAULT, 2008). Nas últimas discussões sobre o governo/governamentalidade, ocorre um deslocamento no qual a centralidade está no governo de si, nas técnicas de si. É o momento em que se valoriza a ética.



Dessa forma, deve-se ressaltar que o governmentamento não é só um dispositivo que incide do Estado sobre os indivíduos, mas que também envolve as técnicas de si, a saber: “[...] chamo governamentalidade ao encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 786). Gros (2004), reforça este pensamento ao afirmar que a governamentalidade é a “[...] superfície de contato em que se juntam a maneira de conduzir os indivíduos e a maneira pela qual eles se conduzem.” (GROS, 2004, p. 637).

Nessa linha de raciocínio, dentro das relações, das práticas, o poder que se exerce “[...] é sempre além da finalidade do governo e dos meios eficazes para alcançá-la que a manifestação da verdade é requerida por, ou é implicada por, ou está vinculada à atividade de governar e de exercer o poder.” (FOUCAULT, 2014b, p. 17).

Dessa forma, se as relações de poder-saber se exercem nas práticas de governamentalidade é bem por isso que a noção de liberdade surgiu, pois os saberes e os poderes perpassam, são dinâmicos e estão nas microrrelações, não podendo ser/estar/ ficar estagnados; assim, “[...] governantes e governados serão, de certo modo, atores, coatores, atores simultâneos de uma peça que representam em comum e que é a da natureza em sua verdade”. (FOUCAULT, 2014b, p.15).

A própria consideração da governamentalidade, no sentido da condução das condutas, pode levar os sujeitos a terem a necessidade da transgressão, de resistência, da necessidade da luta. É nesse sentido que as contracondutas surgem como um imperativo de necessidade, por parte dos sujeitos, de uma condução outra de suas vidas.

Como ressalta Foucault (2008), as contracondutas estão entrelaçadas com as práticas de lutas a respeito dos processos que



estão em funcionamento para a condução dos outros, de modo a gerar uma atitude crítica e uma possibilidade de uma vida outra, isto é, de uma estética da existência.

Sendo assim, ao tratar de governamentalidade e contraconduta, faz-se necessário apresentar o conceito de *parresía*, entendida como a coragem de exercer a verdade.

Parresía e constituição ética

Para Gros (2004), a Parresía, do grego coragem da verdade, fala franca, dizer verdadeiro, fala sem ornamentos. Esse conceito está presente nos estudos de Foucault, sobretudo, na sua considerada última fase, na qual o filósofo realiza suas últimas discussões, antes de sua morte, buscando explicar como governar a si mesmo e aos outros para transcender como um sujeito da verdade, de uma ética de si, de uma ética da existência.

Nessa perspectiva, este é um conceito produtivo na medida em que se busca entender o exercício da verdade e a constituição de sujeitos éticos. Para tanto, é importante observar as oposições da *parresía* a determinados conceitos, a saber: *parresía* e confissão, *parresía* e retórica e *parresía* e os discursos do oráculo. Quanto à *parresía* e à confissão, o que se destaca é que a forma de exercício do mestre é divergente; enquanto, na confissão, o dirigido deve proferir um discurso verdadeiro a respeito de si para um Outro (seu diretor de consciência, um mestre); na *parresía*, é o mestre que toma a palavra. Já a oposição entre *parresía* e retórica consiste na busca pelo dizer verdadeiro sem bajulação, praticado pelo *parresiasta*, enquanto o praticante da retórica se preocupa com o convencimento, a forma do dizer e a bajulação,



não se cuidando tanto com as questões da verdade. No tocante aos discursos do oráculo, observa-se a existência de quatro modalidades do dizer verdadeiro, fazendo parte delas a parresía que se opõe as outras e tem como seu lugar de primordial execução a praça pública (GROS, 2004).

Dessa forma, a parresía é entendida por Foucault como:

uma tomada da palavra pública ordenada à exigência de verdade que, de um lado, exprime a convicção pessoal daquele que a mantém e, de outro, gera para ele um risco, o perigo de uma reação violenta do destinatário (GROS, 2004, p. 158).

Nesse sentido, Foucault (2006) trata da parresía como ação verbal que conduz para uma tomada de direção de consciência. É necessário salientar que o esse conceito surge nas discussões do campo da política, por isso, tão permeada pelo antagonismo das relações de forças, isto é, das relações de poder. Além disso, é interessante destacar que, para este momento, interessa-nos a relação da *parresía* com a ética.

Se buscamos uma discussão a respeito dos sujeitos que procuram transgredir, que anseiam pela liberdade, em um processo ético de existência, devemos mobilizar o conceito de parresía porque, sob o prisma de tal conceito, é possível problematizar os ares éticos que dizem respeito à constituição de sujeitos ditos livres. Por meio da parrésia ética, o sujeito tem a possibilidade de uma autocrítica com suas próprias capacidades. (FOUCAULT, 2014a)

Assim, percebemos que o entendimento da noção de parresía em Foucault é um tanto complexo no ponto que se modifica ao considerar determinadas nuances, por exemplo, a parresía rela-



cionada à política, no que tange a sua interrelação com a noção de democracia, pois, nesse caso, ela também tem um envolvimento moral, que se liga às discussões críticas da constituição ética do sujeito e do cuidado de si, do conhecer a si mesmo. Nota-se, ainda, que a parresía também está ligada às práticas de liberdade, uma vez que o cuidar de si se encaminha para constituição de uma subjetividade outra, aquela que permite o encontro do sujeito com sua verdade. Quando ela é relacionada ao dizer verdadeiro, o que se destaca como verdade é justamente uma atitude crítica de questionamento de crenças e do discernimento entre o justo e o não justo.

Buscar entender como a parresia e sua ligação com as questões éticas funcionam, considerando as práticas discursivas da política e a relação que os sujeitos estabelecem com a verdade dos discursos que tais práticas produzem e fazem circular, tal como ensinamos fazer na descrição do objeto de discussão desse trabalho, parece um empreendimento importante para uma descrição da relação sujeito, discurso e verdade.

Múltiplas são as práticas que envolvem a governamentalidade e a parresía, ainda que ser um sujeito parresíasta na contemporaneidade não seja tão fácil, tendo em vista que se vivencia tempos da pós-verdade¹ e, a todo momento, as pessoas encontram-se cercadas, principalmente por meio da internet, por informações da ordem do charlatanismo e *fake News*, prática que encontra no dispositivo da mídia grande espaço de circulação.

1. O conceito de pós-verdade, aqui considerado, é visto na perspectiva da emergência das *fake news* e disseminação dessas como discursos tomado como verdadeiros, em nossa sociedade, conforme a seguinte bibliografia: CURCINO, Luzmara; PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. *Discurso e (pós)verdade*. São Paulo: Parábola, 2021.



Dispositivo da mídia: sobre as lentes da balbúrdia universitária

Ao tratar sobre o conceito de dispositivo², temos que nos atentar para três eixos centrais que permeiam essa definição, como nos explica Deleuze (1999), sendo eles o saber, o poder e os modos de produção de subjetividade. O que é bastante caro para as problematizações que serão efetivadas neste item, primordialmente, quando se analisa a movência de sentidos do dispositivo da mídia a respeito do acontecimento da balbúrdia universitária³.

Embora Foucault, em seus escritos, não trate diretamente do dispositivo da mídia, por meio da apropriação do seu conceito de dispositivo, é possível entender a mídia como um dispositivo que influencia comportamentos, que induz a efeitos de verdade e

2. O conceito de dispositivo como ferramenta analítica é desenvolvido pela primeira vez por Foucault na obra *A História da Sexualidade*, especialmente no primeiro volume *A Vontade de Saber*. Tal conceito é melhor especificado em uma entrevista prestada a Alain Grosrichard, publicada no livro *Microfísica do poder* (1982). Foucault conceitua o dispositivo como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. Na tentativa de explicar o dispositivo Dreyfus e Rabinow (1995, p. 135) sugerem que o dispositivo diz respeito às “práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”.

3. Após assumir o Ministério da Educação, em abril de 2019, o Sr. Weintraub deu uma entrevista ao *Jornal Estadão* que gerou repercussão nacional, rapidamente, na referida entrevista, o então ministro, relatou que as universidades públicas iriam receber contingenciamento imediatos em seus orçamentos devido as práticas de balbúrdia. Sendo assim, considerando a repercussão nos veículos midiáticos, passou-se a emergir diversos enunciados em torno do termo “balbúrdia universitária”, retomando a fala do Sr. Ministro, que foi ressignificada das mais diversas formas.



que está a todo momento, sobretudo, na contemporaneidade, em forma da mídia digital, interrelacionada às ações humanas, interferindo diretamente nos comportamentos sociais. Como conceituam Antunes e Vaz (2006, p. 45), a mídia é “um fluxo onde se dão as operações, onde se mesclam e entrecruzam mundos simbólicos e materiais.” Dessa forma, a mídia compõe um dispositivo escorregadio e heterogêneo, permeado por diversas relações e acontecimentos que são movidos pelas relações de saber-poder existentes na sociedade.

De acordo com Foucault (1982), as relações de saber-poder estão pulverizadas por toda parte, entrelaçada nas diversas relações e práticas do cotidiano. Assim, neste texto, trabalha-se com a noção da mídia como importante dispositivo de veiculação de saber-poder. Tais relações de saber-poder são produtoras de subjetividade e efeitos de verdade. Para efeito de uma discussão desse funcionamento, selecionou-se dois enunciados que versam sobre a balbúrdia universitária e que circularam na rede social Instagram.

O primeiro enunciado selecionado pode ser encontrado na página do Instagram da *balburdiaufrn* e representa estudantes no protesto realizado pelo setor da educação no dia 15 de maio de 2019, após o anúncio dos cortes orçamentários nas universidades pelo, à época, ministro da Educação Abraham Weintraub, que ficou à frente da gestão da educação nacional no período de abril de 2019 a junho de 2020, tendo tido um período marcado por tensões e enfrentamentos, devido, sobretudo, aos contingenciamentos orçamentários e atitudes que confrontaram diversas instituições federais e servidores públicos (como comprova distintas organizações de atos públicos, como o aparelhado no dia 15 de maio de 2019, em todo o país). A respeito da análise do



enunciado a seguir, além da foto, também podemos observar a parte escrita, ou seja, a análise considerará a composição sincrética do enunciado, considerando diversos aspectos, desde o verbal ao não verbal.

Enunciado 1: Estudantes na manifestação do 15 de maio

balburdiaufrn
Rio Grande do Norte

Comentários

balburdiaufrn HOJE O DIA FOI HISTÓRICO
Em todos os campi da UFRN houveram manifestações PACÍFICAS em defesa da nossa universidade e contra o desmonte da educação pública de qualidade. Nos chamaram de vândalos, mas nós provamos que somos, acima de tudo, produtores de conhecimento.
106 sem

Enunciador 1 eu amo o lado certo ❤️
106 sem Responder

Enunciador 2 A educação é revolução sim! Eu amo fazer ciência, o governo não vai me calar!
106 sem 1 curtida Responder

Fonte: Instagram

No enunciado acima, observa-se, na maneira como as estudantes seguram o cartaz, que o foco é dado na motivação do protesto, o que também pode ser visto, considerando as condições de emergência, um foco na luta, uma maneira de materializar a contraconduta.

Considerando o dispositivo de poder, a constituição sincrética do cartaz, na sua dimensão verbal e iconográfica mobiliza efeitos de sentido que retomam e remontam à sala de aula e que, a partir disso, também evidenciam a luta política, para a “praça pública”,



demonstrando, assim, técnicas de si e demarcando o local das posições-sujeito dentro da luta pela educação, ao mesmo tempo em que acentua a força que tem esse gesto, sua representatividade perante o seguimento dos/as estudantes. Dessa forma, existe nessa prática uma marcação da posição-sujeito parresíasta que leva às ruas os dizeres “15 de maio de 2019, todos na rua pela educação”, delimitando a coragem da verdade de lutar pela educação e contra uma instância governamental que passou a atacar a produção intelectual feita pela universidade brasileira.

O ato de ir às ruas lutar pelo direito à educação pública de qualidade é um ato democrático e constitui-se como um ato parresíástico:

A parresía é, inicialmente, definida por Foucault [...] como fundamento ético da democracia: ela é a devolução ao cidadão de bem nascido do privilégio de tomar a palavra, de usar do franco falar, de exercer uma ascendência sobre os outros” (GROS, 2004, p. 159).

Muitas são as nuances a ser analisadas no enunciado em questão, e outra análise pertinente é sobre o nome “UF” escrito na face de uma das estudantes da foto, e o nome do perfil do Instagram “balbúrdiaufrn”, que demarcam a instituição que a educanda e suas colegas representam, o que também delimita as condições de enunciabilidade e o lugar social do sujeito. Sendo assim, a delimitação de sujeito estudante de uma universidade federal é fortemente representada mostrando qual instituição ela defende. Mais uma vez, demonstra-se uma marca da parresía, a coragem da verdade em lutar por uma instituição pública que visa a beneficiar muitos estudantes, pesquisadores, cientistas, de forma



gratuita, mostrando sua intrínseca relação com a universidade, apoderando-se dela, de modo a defendê-la como algo indissociável de si e da sua existência. Com isso, temos nesse enunciado que o gesto se estende para a defesa da universidade para todos, como um espaço de oportunidade e de inclusão.

As estudantes, além de se apoderarem de um espaço físico, por meio da manifestação realizada nas ruas, também conquistam um espaço primordial nos dias atuais, o ciberespaço, a internet, o dispositivo da mídia virtual, um local fluido de circulação de discursos. Ao observar a descrição da postagem que diz: “HOJE O DIA FOI HISTÓRICO Em todos os campi da UFRN houveram manifestações PACÍFICAS em defesa da nossa universidade e contra o desmonte da educação pública e de qualidade. Nos chamaram de vândalos, mas nós provamos, que somos, acima de tudo, produtores de conhecimento”, é possível identificar marcas de delimitação dos sujeitos parresiasistas da luta pela educação e, também, é possível perceber as críticas feitas ao governo federal ao utilizar a palavra “pacíficas” ao se referir às manifestações que o campo educacional realizou, tendo em vista que o ministro da Educação, à época, utilizou como argumento para fundamentar os cortes nas instituições de ensino, justamente a prática da balbúrdia, da desordem. Nesse sentido, o emprego do termo “pacíficas,” em evidência, não é por acaso, é uma crítica direta às instâncias governamentais atualmente na administração do Brasil.

Sendo assim, também é relevante enfatizar que as estudantes, mais uma vez, delimitam seus propósitos de luta que é por uma educação pública de qualidade, a qual o governo federal estaria desfazendo, ação caracterizada no enunciado como “desmonte”. Vale ressaltar a ênfase dada à universidade como produtora do



conhecimento, atitude usada para desfazer a ideia de que os estudantes seriam vândalos que praticam balbúrdia, tal como dito no discurso que representa o governo. Com isso, o movimento estudantil inscreve a universidade como espaço de produção da ciência e do conhecimento.

Dessa maneira, ressalta-se que o cuidado com a educação, a posição sujeito de luta estabelece uma forma de cuidado de si e do outro, uma ética da existência, por parte dos estudantes que vão às ruas defender o direito pela educação pública de qualidade, como direitos coletivos e espaço de produção do conhecimento. Inscreve-se no enunciado, em análise, o exercício da governamentalidade que instaura a resistência dos sujeitos às relações de saber-poder que atravessam as práticas e os discursos.

A ocupação das mídias digitais, por meio da continuidade dos protestos em prol das universidades públicas, do saber científico, possibilita o aparecimento de mais sujeitos parresiasistas que vão emergindo tanto em postagens como em comentários nas redes sociais. É o caso dos comentários feitos sobre o enunciado acima analisado. Nessa linha de pensamento, observa-se que o primeiro comentário, “eu amo o lado certo” produz um efeito defesa da verdade, pois aponta para afirmar aquilo que se faz na realidade da universidade, opondo-se ao discurso do governo federal que acusa as universidades federais de promoverem a desordem. No comentário seguinte “a educação é revolução sim! Eu amo fazer ciência, o governo não vai me calar!” vemos se marcar a posição-sujeito de luta. Nele, o uso da palavra “revolução” para adjetivar a educação, sustenta uma vontade de verdade, de um saber historicamente construído por sujeitos defensores da educação, que as conquistas na área da educação pública são sempre por



meio de lutas, não são dádivas do governo. Além disso, o uso da expressão “eu amo fazer ciência” demarca a linha tênue da educação, ou seja, sem educação não existe ciência e se é um sujeito cientista é necessário lutar pela educação, ou seja, a luta pela educação inscreve-se como atitude crítica do sujeito.

Assim, ainda, é relevante observar o final do comentário que diz “o governo não vai me calar!” percebe-se a presença do Outro no referido enunciado, estando ele presente pela ausência, pela negação, isto é, enfatizando o confronto entre os sujeitos da educação e a instância governamental do Brasil, de modo a atingir um efeito de verdade de que o governo federal deseja não promover o direito à livre expressão e que atua desqualificando, mais uma vez, as lutas dos sujeitos por uma educação pública e de qualidade.

O segundo enunciado selecionado para análise também está disponível na rede social Instagram, no perfil da *Mídiaininja*, que é uma página com direcionamento de esquerda e que costuma postar notícias diversas, sobre vários assuntos, sobretudo, contra atitudes antidemocráticas.



tos de negação da educação, do trabalho das instituições públicas de ensino e da ciência brasileira.

Nessa perspectiva, ao relacionar a UFPR a uma possível solução para a crise que a saúde pública brasileira estava vivenciando, em decorrência da pandemia da Covid-19, o enunciado produz um deslocamento no sentido de “balbúrdia” positivando-o por meio da produção da pesquisa realizada na universidade. Ao relacionar tal conquista da ciência, oriunda de uma universidade pública, percebe-se a relação saber-poder movendo-se para afirmar a vontade de verdade da importância do investimento em pesquisas que são desenvolvidas nas universidades públicas.

A descrição da postagem do enunciado em análise começa com “MAIS BALBÚRDIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO PAÍS!”, usado para explicar que se passar nos testes finais, a vacina desenvolvida pela UFPR poderá ser fabricada no Brasil e, com isso, poderá ofertar celeridade ao processo nacional de vacinação, além de reduzir os custos. Essa atitude mostra bem que, assim como destacou Foucault, “A ciência, o conhecimento objetivo, não é mais que um dos casos possíveis de todas essas formas pelas quais podemos manifestar o verdadeiro” (FOUCAULT, 2014b, p. 08). Assim, podemos pensar que o recurso em mostrar a produção da vacina pela universidade se constitui em argumento forte contra o negacionismo discursivo disparado contra a universidade pelo governo.

Na materialidade do enunciado acima, inscreve-se, portanto, uma posição-sujeito que marca a necessidade da luta para defender a ciência, a educação pública e de qualidade, a universidade. Além disso, o uso do espaço midiático digital como elemento que moldura a circulação desse enunciado, compõe a estratégia dis-



cursiva de protesto que caracteriza a resistência dos sujeitos, pois o enunciado aponta para o fato de que não se deve ficar parado, esperando a condução de um governo que ao invés de defender vidas, trabalho e educação de qualidade, nega tudo isso.

Considerações finais

A discussão mostrou que a luta de sujeitos em defesa da educação se materializa nos enunciados que enfatizam o papel produtivo da educação e da ciência e que os sujeitos assumem uma atitude crítica frente ao governmentamento que lhes são impostos, o que se configura como resistência às relações de saber-poder que produzem o acontecimento da balbúrdia.

Desse modo, vimos, a partir das contribuições de Foucault sobre a constituição ético-política dos sujeitos, que as resistências na defesa da universidade deixam entrever que essa luta é efeito do envolvimento do sujeito no cuidado de si e do outro e materializam a forma de como desejam ser governados, opondo-se às políticas do governo que comprometem os rumos da educação no país.

Assim, em suas performances discursiva e práticas, os sujeitos inscritos nos enunciados desvelam a política de ataque à educação como exercício do poder, firmando seu posicionamento na ética da resistência que os constitui como sujeitos de luta no jogo dos regimes de verdade que discursivizam negativamente a educação como balbúrdia. Nesse movimento, os sujeitos produzem uma outra história, positivando a ciência e a educação como necessária à vida e à formação dos sujeitos.



Referências

ANTUNES, Elton; VAZ, CURCINO, Luzmara; PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice. *Discurso e (pós)verdade*. São Paulo: Parábola, 2021.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999. p. 155-163.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WNF Martins Fontes, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e introdução de Roberto Machado. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel (1984). O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Antonio Carlos Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. Curso dado no Collège de France, 1981-1982. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GROS, Frédéric. “A parrhesia em Foucault”. In: GROS, Frédéric. (Org.). *Foucault: a coragem da verdade*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.



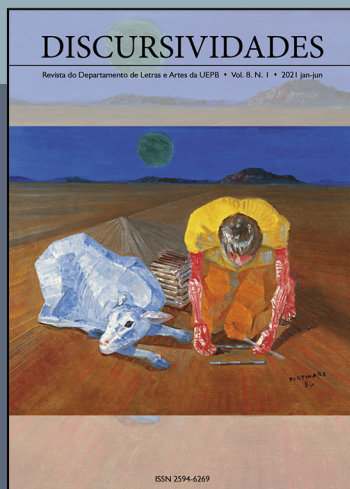
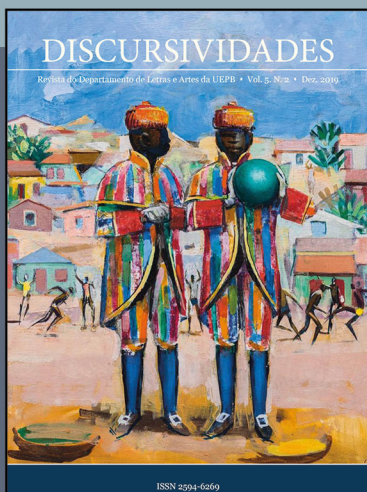
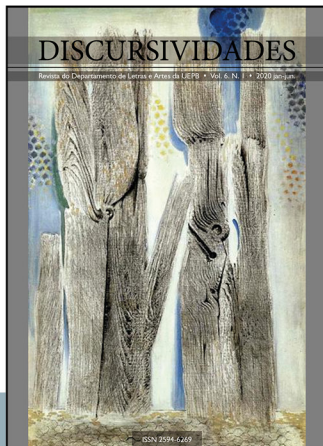
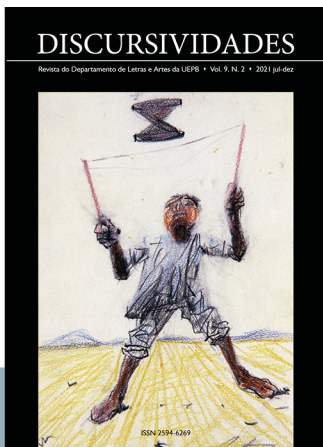
RABINOW, Paul. DREYFUS, Humbert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

Recebido em: 11/03/2022

Aceito em: 31/05/22



Leia outras edições



<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>