

**José Ricardo Carvalho**  
**Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**  
**Isabel Cristina Michelan de Azevedo**  
**Monica Fontenelle Carneiro**

# **AGIR DE LINGUAGEM**

## **NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE**



**EDUFMA**

**AGIR DE LINGUAGEM  
NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE**

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Prof. Dr. Natalino Salgado Filho

**Reitor**

Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos

**Vice-Reitor**

## **EDITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira

**Diretor**

### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Luís Henrique Serra

Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni

Prof. Dr. André da Silva Freires

Prof. Dr. Jadir Machado Lessa

Profa. Dra. Diana Rocha da Silva

Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos

Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda

Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva

Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães

Profa. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues

Prof. Dr. João Batista Garcia

Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas

Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes

Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior

José Ricardo Carvalho  
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  
Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
Monica Fontenelle Carneiro

# **AGIR DE LINGUAGEM NA ESCOLA E NA UNIVERSIDADE**

São Luís



2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

Capa: Everton Pereira Santos

Projeto Gráfico: Everton Pereira Santos

Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Agir de linguagem na escola e na universidade [recurso eletrônico] / Organizadores: José Ricardo Carvalho... [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2021.

308 p.: il.

Modo de acesso: World Wide Web

<[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br)>

ISBN: 978-65-5363-042-0

1. Agir de linguagem – Escola. 2. Agir de linguagem - Universidade. 3. Linguagem - Práticas. I. Carvalho, José Ricardo. II. Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. III. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. IV. Carneiro, Monica Fontenelle.

CDD 410.370

CDU 81:37

Elaborada pela bibliotecária Marcia Cristina da Cruz Pereira CRB-13 / 418

---

### **Impresso no Brasil [2021]**

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga

CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil

Telefone: (98) 3272-8157

[www.edufma.ufma.br](http://www.edufma.ufma.br) | [edufma@ufma.br](mailto:edufma@ufma.br)



## PREFÁCIO

### **Aprendimentos**

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura  
É o caminho que o homem percorre para se conhecer.  
Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim  
Falou que só sabia que não sabia de nada.  
Manoel de Barros

A escola é um caminho a percorrer para que se conheça suas peculiaridades, singularidades e sua cultura. A escola sempre nos interpela e provoca para que pensemos sobre suas práticas, saberes, metodologias e abordagens. Não há uma palavra primeira ou definitiva sobre a educação, notadamente, sobre a educação básica, que se apresente como aquela que venha resolver todas as interpelações e provocações que vêm do chão da escola. Assim como não há uma palavra absoluta sobre o sujeito e linguagem, sobre as práticas de linguagem que caracterizam a nossa humanidade como em constante processo histórico de estar no mundo, de se compreender, de compreender o(s) outro(s), de refletir sobre o uso da linguagem em diferentes esferas da atividade humana, em diferentes situações, em diversos textos configurados em gêneros discursivos também eles históricos, dinâmicos, diversos.

A complexidade das variáveis que intervêm nos processos educativos, no que concerne, principalmente, às práticas de ensino de língua materna na educação básica, são mais compreensíveis em uma perspectiva que os conceba social e discursivamente. Ler e escrever, como práticas, portanto, como processo em construção de um sujeito histórico situado em contexto escolar, necessitam de enfoques teórico-metodológicos que redimensionem e ampliem a nossa visão sobre como se dão, como se constituem, como podem ser resignificadas na sala de aula, para tanto, diferentes abordagens são sempre bem-vindas, uma vez que

não há a palavra definitiva, como mencionamos antes. De igual modo, pensamos que as práticas de ensino de língua materna quaisquer que sejam elas, envolvendo língua/linguagem, necessitam ser vistas sob as lentes de diferentes abordagens teórico-metodológica, uma vez que pensá-las histórica e discursivamente já nos lança para a pluralidade e para a singularidade dos diferentes fenômenos, usos, práticas, contextos, processos de aprendizagem e de ensino. Essa pluralidade já se manifesta nos proponentes do evento pensado interinstitucionalmente. Nesse diálogo e parceria já se manifestam o interesse pela diversidade de enfoques, uma vez que as instituições já trazem como marca do fazer científico e da construção do conhecimento o que é próprio e histórico da universidade e seus grupos: ser plural, acolher e socializar o que produz, respeitando espaços, fazeres, investigações, abordagens, teorias. Nisso, as instituições formadoras de professores devem assumir o compromisso de dar continuidade ao processo formativo desses profissionais. A formação de professores e as práticas de ensino devem ser discutidas e contribuir para que tenhamos uma educação básica responsiva às interpelações que vêm da escola, dos sujeitos que ali estão a fim de que sejam formados para o mundo da vida que exige letramentos críticos, situados e cidadãos que vejam o mundo como linguagem a ser lida, interpretada, discutida, criticada. Esse é o nosso ato ético. Essa é nossa responsabilidade: nutrir, manter e ampliar diálogos e parcerias que tenham a escola e a universidade como espaços de construção de conhecimentos e de trocas.

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves

UFRN/PPgEL/ProfLetras



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
---------------------------	----

### O AGIR DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

<b>O QUE PODE A SEMIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA?</b> .....	21
Beatriz dos Santos Feres, Patrícia Ferreira Neves Ribeiro, Rosane Santos Mauro Monnerat	

<b>ALFABETIZAÇÃO VERSUS LETRAMENTO: O QUE HÁ POR TRÁS DESSA FALACIOSA DICOTOMIA?</b> .....	40
Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Fernanda Liberali, Glícia Azevedo Tinoco	

<b>O ENSINO DA LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS: O CASO DO GÊNERO <i>CARTOON/CHARGE</i></b> .....	60
Audria Leal	

<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM ESPECÍFICAS PARA O DOMÍNIO DA LEITURA SOB A ABORDAGEM DO ISD</b> .....	78
José Ricardo Carvalho	

<b>PRÁCTICAS LETRADAS EN LAS AULAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA Y LITERATURA</b> .....	105
Gabriel Dvoskin	

### O AGIR DE LINGUAGEM NO ENSINO SUPERIOR

<b>A ESCRITA ACADÊMICA E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	120
Luzia Bueno	

<b>O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DO PROFLETRAS</b> .....	136
Fatiha Dechicha Parahyba	

**ANÁLISE DO AGIR PROFESSORAL EM SALA DE AULA DE ESTÁGIO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA ..... 156**  
Eulália Leurquin

**A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE INDÍCIOS DE CRITICIDADE (FAIC) NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LI: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA QUEER..... 176**  
Felipe Trevisan Ferreira, Vera Lúcia Lopes Cristóvão

## **O AGIR DE LINGUAGEM EM OUTRAS ESFERAS/CAMPOS**

**ELEMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE BAKHTIN (ÉTICA, LINGUAGEM, COMUNIDADE CONSTITUTIVA) ..... 196**  
Adail Sobral, Karina Giacomelli, Jean Carlos Gonçalves

**SOLIDARIEDADE EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA LEITURA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO..... 217**  
Cleide Emília Faye Pedrosa

**LETRAMENTO DIGITAL, TDICS E O ENSINO HÍBRIDO EM PERÍODO PANDÊMICO..... 235**  
Jaciera Carvalho Costa, Monica Fontenelle Carneiro

**EL DISCURSO POLÍTICO EN LA 74ª ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS: EL CASO DE LOS PRESIDENTES DE BRASIL Y ARGENTINA ..... 251**  
Eduardo Lopes Piris, Mariano Dagatti

**DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS E SUAS MANIFESTAÇÕES MULTIMODAIS: À PRÁTICA DE UM *LETRAMENTO CIDADÃO ATIVO* ..... 283**  
Rosalice Pinto

**AUTORES ..... 303**

## APRESENTAÇÃO

Apresentar um livro é também uma maneira de interagir com os autores e com os seus leitores; e isso é muito especial. Mas, quando o livro traz em evidência trabalhos que resultam de pesquisas na área de linguística e de linguística aplicada, temos configurada uma oportunidade para discutir sobre o agir de linguagem na escola e na universidade. Isso porque no Brasil se observa uma realidade que ainda apresenta uma taxa alta de analfabetismo – em 2020, o IBGE registrou 11 milhões de brasileiros que não sabiam ler nem escrever –, elevada porcentagem de alunos com defasagem idade-série, visto que, em 2017, o país identificou que apenas 68,4% dos estudantes do ensino médio e 85,6% do ensino fundamental cursavam a série esperada para a idade, além de dificuldades para garantir a qualidade educacional em todos os municípios brasileiros, apesar dos esforços empreendidos na última década, por exemplo. Apesar de tantas dificuldades, os pesquisadores e professores que participaram do VI SENAL – Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento e I CIESD – Congresso Internacional Estudos Sociodiscursivos se mostraram empenhados em enfrentá-las de frente e buscar alternativas a superação delas por meio de ações de resistência.

Esses eventos acadêmico-científicos, realizados no mês de outubro de 2020, em modalidade remota devido à pandemia de covid-19, foram realizados por iniciativa do grupo Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Discurso e Aprendizagens (GEADAS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA). O GEADAS realiza investigações sobre ensino da leitura e produção de texto orais e escritos, tomando como base os estudos da linguagem em uso proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo. O grupo estuda o processo interacional com gêneros de texto, considerando o domínio das capacidades de

linguagem envolvidas na compreensão e produção de sentido dos variados textos da cultura letrada, apresentadas por Bronckart (2002).

O GEPLA, iniciado em 2007, está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal do Ceará e reúne pesquisadores brasileiros e estrangeiros que desenvolvem pesquisa de mestrado, doutorado ou pós-doutorado. As investigações realizadas estão relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas, à formação de professores de línguas, ao letramento acadêmico na escola e na universidade. Como o grupo promove projetos de extensão, como o Fórum de Linguística Aplicada, Ensino de Línguas (FLAEL); Oficina de produção de material didático de português língua não materna; Tradução de textos teóricos e cursos de português língua não materna, agrega pesquisas e projetos em parceria com universidades do Norte e Nordeste do Brasil e universidades estrangeiras.

Ambos os grupos se empenharam em estabelecer interlocução com muitos outros grupos pesquisa que se fizeram presente durante o desenvolvimento das atividades realizadas em uma semana de intensas reflexões e análises desde as primeiras horas da manhã até à noite. Este livro, o primeiro volume de três que serão apresentados ao público, reúne os resultados das discussões efetivadas e o ponto de encontro dos autores é o agir de linguagem. Por esta razão, é pertinente dizer que ação, no âmbito dos eventos, “constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem e que agir é uma unidade de análise do funcionamento humano (BRONCKART, 1999; 2008). Temos, portanto, três espaços de práticas de linguagem: a escola de Educação básica, a universidade e as práticas sociais de linguagem fora do objetivo ensinar e aprender uma língua.

A linguagem como agir é uma visão defendida nos estudos de Humboldt, como salienta Bronckart (2008), ela só existe nas línguas naturais por meio de práticas verbais. Essa nova visão foi aprofundada por Coseriu, que a reconfigurou em cinco teses – a linguagem se manifesta como uma atividade

humana; a atividade de falar só se realiza por meio de uma língua; a atividade de linguagem é criativa; a atividade livre de linguagem é significativa; e está sempre marcada pela alteridade –, recuperadas por Bronckart (2008), a partir da publicação da obra “O homem e a sua linguagem”, traduzida para o francês em 2001.

Na escola ou na universidade, em situação de ensino e aprendizagem de línguas ou de formação de professores de línguas, o agir de linguagem se realiza mediado por gêneros de texto/discurso, em práticas de leitura, produção de textos, oralidade ou análise linguística/semiótica. Nestas instâncias, o objetivo maior do agir de linguagem é ensinar e aprender línguas ou formar professores de línguas.

A obra está dividida em três partes, *O agir de linguagem na educação básica, o Agir de linguagem no Ensino superior e o Agir de linguagem em outras esferas /situações de ação*. O conjunto de cinco textos, reunidos na primeira parte, assume que o ensino de línguas se constitui como uma atividade dialógica, cultural e crítica que se relaciona diretamente com os usos da linguagem em sociedade, visto que os objetivos apresentados nas reflexões estão alinhados ao desenvolvimento de capacidades, à construção de identidades, à autoafirmação pessoal para que seja possível exercer a participação social e cultura e o exercício da cidadania.

O capítulo *O que pode a semiologia na escola?*, de autoria de Beatriz Feres, Patrícia Ribeiro e Rosane Monnerat, situa-se na perspectiva discursiva para discutir como se dá o desenvolvimento da competência comunicativa dos/as estudantes, a partir da capacidade de leitura e de produção, considerando um tratamento mais reflexivo sobre a linguagem em contexto. As autoras se alinham à Semiolinguística, postulada por Patrick Charaudeau, para discutir as relações entre forma e sentido – instanciadas por intencionalidades – e entre texto e contexto, como princípios da comunicação e da influência entre interlocutores, considerados também à luz de processos inferenciais.

O capítulo seguinte *Alfabetização versus letramento: o que há por trás dessa falaciosa dicotomia?*, de autoria de Isabel C. M. de Azevedo, Fernanda Liberali e Glícia Tinoco evidencia uma discussão sobre conceitos de alfabetização e letramento. As autoras propõem discutir elementos que constituem a falaciosa dicotomia conceitual entre alfabetização e letramento, assumem o ensino de língua portuguesa como uma questão política e vinculam essa discussão ao ensino da argumentação, por meio de projetos de letramento como forma de vincular o ensino a temas que podem fortalecer a democracia brasileira e enfrentar o fenômeno da necroeducação, que precisa ser combatido pelos educadores e educadoras que fazem da sua prática uma ação política de multiletramento engajado.

Para discutir *O ensino da leitura em textos multimodais: o caso do gênero cartoon/charge*, Audria Leal apresenta uma proposta para o ensino da leitura crítica a partir do texto multimodal/multissemiótico. Ela identifica características gerais e discute o tema, considerando situações do cotidiano atual e salienta o duplo processo de reconhecer e construir textos, aplicado a uma dimensão textual. Com base nos resultados obtidos em pesquisa com estudantes, a autora defende o trabalho com textos multimodais, por meio de uma abordagem que procura enfatizar o percurso interpretativo do leitor.

O capítulo *Capacidades de linguagem específicas para o domínio da leitura sob a abordagem do ISD*, de José Ricardo Carvalho, é um estudo teórico que realiza reflexões sobre as propriedades das capacidades de linguagem voltadas para o domínio da leitura, no interior do Interacionismo Sociodiscursivo. O autor revisita os estudos sobre operações de linguagem voltados à produção de texto, buscando reconfigurá-los no campo da atividade leitora. Para isso, o autor realiza um mapeamento das operações em dois blocos: 1º) aborda as atividades de significação textual por meio de marcas textuais apresentadas no texto; 2º) mapeia as operações vinculadas aos processos de tomada de posicionamentos crítico em relação aos discursos proferidos no texto.

O conjunto de contribuições da primeira parte é concluído com as reflexões de Gabriel Dvoskin, no texto *Prácticas letradas en las aulas de la ciudad de buenos aires: la circulación del conocimiento en los libros de texto de lengua y literatura*. O autor analisa materiais didáticos utilizados na educação básica, em uma escola de Buenos Aires. Questiona as contribuições para a formação crítica dos estudantes, conforme propõe a Lei de Educação Nacional (2006). Ancora-se na perspectiva dialógica e polifônica, por isso o autor mostra que há uma relação hierárquica entre o locutor-especialista e seu interlocutor-estudante, o que possibilita a reprodução de um modelo de educação baseado em transmissão de informações.

A segunda parte do livro, *Agir de linguagem no ensino superior*, é composta por quatro capítulos. Nesses textos, o trabalho é considerado uma forma de agir, ou uma prática, própria da espécie humana, por isso é tão importante pensar a formação desde os estudos em nível de graduação. Como as práticas são atividades coletivas organizadas, o leitor encontrará no próximo conjunto de reflexões uma preocupação voltada ao desenvolvimento das pessoas que frequentam o ensino superior.

O primeiro trabalho, *A escrita acadêmica e as tecnologias no ensino superior*, de autoria de Luzia Bueno, apresenta o estado da arte sobre as pesquisas cujo objeto é “a escrita acadêmica” na graduação e na pós-graduação. A autora assume o Interacionismo Sociodiscursivo, para discutir o papel da linguagem para compreender melhor o agir humano. Os resultados apresentados mostram um conjunto de reflexões sobre ações necessárias ao trabalho com letramento acadêmico mediado por tecnologias.

O capítulo *O ensino e aprendizagem da escrita acadêmica no contexto do PROFLETRAS*, de autoria de Fatiha Parahyba problematiza o letramento acadêmico a partir do seguinte questionamento: Quais saberes são necessários para a produção escrita do gênero projeto de pesquisa no contexto do Mestrado Profissional em Letras? A autora defende a necessidade e a relevância da

instrumentalização dos 'alunos-pesquisadores em formação', haja vista que os saberes relativos ao 'fazer científico' para a produção do gênero projeto de pesquisa não preexistem à formação. Do mesmo modo, argumenta que o processo de interiorização dos conceitos teóricos e científicos não ocorre de forma espontânea.

O terceiro capítulo, *Análise do agir professoral em sala de aula de estágio na perspectiva interacionista sociodiscursiva*, de autoria de Eulália Leurquin, discute o agir de linguagem no contexto da formação inicial dos professores de línguas, em situação de estágio de regência. No discurso do estagiário, focalizou o repertório didático e seus efeitos em sala de aula, a partir dos objetivos: identificar os saberes mobilizados do repertório didático, tomando como referência as ideias de Hofstetter e Schneuwly; interpretar as figuras de ação, conforme Bulea; analisar a representação que o estagiário faz do estágio e dele próprio, segundo Bronckart (1999); analisar os modalizadores do agir professoral, como já foi descrito pela autora em 2014. Os dados foram gerados em autoconfrontação e grupo focal e os resultados mostram que, diante de uma situação de conflito, entre as intenções e os impedimentos, os estagiários mobilizam os modalizadores do agir professoral.

O capítulo *A Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade (FAIC) na produção escrita em LI: uma perspectiva sociointeracionista queer* encerra as contribuições sobre o agir de linguagem na universidade, de autoria de Trevisan Ferreira e Vera Cristovam tem o objetivo de apresentar um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criticidade na produção escrita em Língua Inglesa, a *Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade*. Os autores apresentam o arcabouço teórico no qual a ficha está ancorada, seguida da proposta da FAIC, e finalmente tecem considerações finais.

Na terceira parte desta obra, *O agir de linguagem em outras esferas/campos*, são encontrados cinco textos que se apoiam no princípio de que "o ambiente humano é constituído não só pelo meio físico, como também pelas condutas dos membros



da espécie humana, que se organizam em atividades coletivas complexas [...]” (BRONCKART, 2008, p. 112). Assim, as atividades verbais contribuem para o estabelecimento de acordos e/ou divergências em relação aos contextos sociais associados às ações humanas, o que orienta a atenção dos pesquisadores para os processos interacionais.

Na abertura dessa parte, o texto *Elementos sobre a concepção filosófica de Bakhtin (ética, linguagem, comunidade constitutiva)*, produzido por Adail Sobral (FURG), Karina Giacomelli (UFPEL) e Jean Carlos Gonçalves (UFPR), explora os conceitos de ética e linguagem no âmbito da filosofia de Bakhtin, com atenção especial para a noção de transiência para esse autor. Com base nas ideias desse autor, o leitor poderá compreender que para dar conta do aspecto ético dos seres humanos, uma ciência e uma filosofia precisa ser prática e teórica, ou seja, considerar sempre os usos sociais do conhecimento/entendimento. Assim, o ato ético torna todos responsáveis pelos próprios atos, não é algo que possa ser aprendido (ou ensinado), mas algo que a vida em comunidade possibilita (re)conhecer e afirmar. Nesse sentido, na visão de Bakhtin, ninguém poderia renunciar a ser si próprio nem deixar de assumir as obrigações advindas do fato de que cada vida é singular e irreduzível.

Na sequência, encontra-se o capítulo *Solidariedade em tempo de pandemia: uma leitura da análise crítica do discurso*, de Cleide Emília Faye Pedrosa, que, ao observar a sociedade mundial durante a pandemia provocada pela covid-19, preocupa-se com os novos reajustes e as acomodações que foram requeridas dos sujeitos e atores sociais. Com base na Análise Crítica do Discurso em seus diálogos com os Direitos Humanos e na teoria da Luta por Reconhecimento – uma gramática moral dos conflitos sociais proposta por Honneth em 2009 –, analisa o discurso de solidariedade que se destaca no caos social, político e econômico que se instaurou no Brasil em 2020, tomando como *corpus* o gênero “aviso”.

Alinhada a esse tipo de preocupação, o capítulo intitulado *Letramento digital, TDICs e o ensino híbrido em período pandêmico*, de Jaciara Carvalho Costa e Monica Fontenelle Carneiro, observa os impactos da pandemia do novo coronavírus no âmbito escolar brasileiro. As autoras atentam principalmente para as práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e percebem que há algumas metodologias de ensino híbrido mais adequadas do que outras, quando se busca ferramentas educacionais apropriadas ao fazer pedagógico nas escolas públicas localizadas em São Luís (MA). Confirmam ainda que a rápida inserção de práticas mediadas por essas tecnologias evidenciou a fragilidade das condições das escolas ludovicenses, além de gerar dificuldades para a retomada das aulas presenciais no período pós-pandêmico.

Em seguida, o campo político passa a receber atenção. O capítulo *El discurso político en la 74ª Asamblea General de las Naciones Unidas: el caso de los presidentes de Brasil y Argentina*, de Eduardo Lopes Piris e Mariano Dagatti, analisa os discursos dos representantes governamentais na Assembleia Geral das Nações Unidas (AGNU), manifestações tomadas como estratégias comunicativas construídas com base em técnicas também observadas em campanhas eleitorais e na publicidade política, por exemplo. Os autores também ressaltam que é crescente o uso do *soft power* para alcançar os objetivos de política externa pelos governos do Brasil e da Argentina, e que o conceito de diplomacia pública passa a ser entendido como um conjunto difuso de ações empreendidas para influir favoravelmente atitudes públicas a fim de favorecer o tratamento de assuntos políticos, militares e econômicos em âmbito internacional.

Por fim, o texto *Discursos discriminatórios e suas manifestações multimodais: à prática de um letramento cidadão ativo*, escrito por Rosalice Pinto, articula perspectivas teóricas que preconizam a influência dos aspectos sócio-histórico-culturais na materialidade dos textos: o Interacionismo Sociodiscursivo, a Análise Crítica do Discurso e a Gramática do Design Visual. O

trabalho visa a mostrar a influência de aspectos multimodais para uma leitura crítica de um *outdoor* político de teor discriminatório e ainda visa a acentuar a relevância de tal reflexão para o desenvolvimento de um *letramento cidadão*. Por meio de uma análise ilustrativa, desenvolvida a partir do *outdoor* da campanha política do Partido Nacional Renovador Português (de extrema-direita), o leitor conhecerá algumas pistas que podem apontar como é possível desenvolver o *letramento cidadão*.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

Itabaiana, 29 de junho de 2021.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  
Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
José Ricardo Carvalho  
Monica Fontenelle Carneiro

# **AGIR DE LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**



## O QUE PODE A SEMIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA?

Beatriz dos Santos Feres  
Patrícia Ferreira Neves Ribeiro  
Rosane Santos Mauro Monnerat

Diante de tantos problemas enfrentados pela educação brasileira, talvez um dos mais desafiadores seja o trabalho com a língua materna, a partir do qual os usuários desenvolvem sua competência comunicativa. Embora vivamos já um longo período com diretrizes educacionais que priorizam a língua em uso, o que se observa efetivamente nas salas de aula do Ensino Básico ainda é o trabalho pouco integrado entre as atividades de leitura, produção textual e gramática, além da tendência por uma didática “conteudista” e pouco instrumentalizadora no que diz respeito às habilidades de expressão oral, de interpretação de textos e de produção escrita.

Em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) já preconizavam a centralidade do texto nas aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o investimento em atividades em torno dos gêneros textuais ganhou importante destaque – ainda que se observe certa dificuldade de parte da escola em se desvincular da metalinguagem e da mera classificação. Atualmente, a *Base Nacional Comum Curricular*, na esteira dos PCNs, continua valorizando o texto como objeto de estudo, assim como a língua, mas expande o alcance das aulas para outras linguagens (semioses), a fim de que sejam desenvolvidas prioritariamente as capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens. Não se trata mais de capacitar o aluno para o letramento em seu sentido estrito, mas para os vários letramentos necessários para a comunicação e a vida em sociedade. Diz o documento:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades

de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 63).

Pretendemos, portanto, demonstrar como é possível elaborar atividades para as aulas de Língua Portuguesa que possam representar essas experiências com letramentos variados, mas com ênfase naquele próprio da língua portuguesa. Para isso, este trabalho estará dividido em três seções: *Como ensinar gramática na escola? Reflexões sobre a prática docente em aulas de Língua Portuguesa; A intencionalidade como fundamento dos atos de linguagem e A inferência como processo fundamental da interpretação de textos*. A base teórica utilizada é a da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau, que defende as relações forma/sentido e texto/contexto como princípios da comunicação e da influência entre interlocutores.

### **Como ensinar gramática na escola? Reflexões sobre a prática docente em aulas de Língua Portuguesa**

Há alguns anos, vem-se operando um produtivo deslocamento do foco na gramática normativa para o foco no texto. Isso não significa dizer que a gramática seja inútil e não deva ser ensinada. Também não significa fazer do texto um simples pretexto para ensinar gramática, nem que se deva inculcar nos alunos complicados conceitos linguísticos recém-aprendidos na universidade. Significa – isso sim – que é possível ensinar gramática dentro de práticas concretas de linguagem, levando o aluno a uma reflexão sobre como se produzem sentidos na interação social por meio da língua, ou seja, por intermédio de textos. Ao articular a gramática ao texto, o professor estará, então, contribuindo para um ensino mais consciente e produtivo dos conteúdos gramaticais. Como diz Marcuschi (2001, p.

48), “o dilema: gramática ou texto? é um falso dilema. Não se vai longe sem gramática e não se usa a gramática a não ser para produzir textos”.

Partindo dessas premissas, pretendemos apresentar uma proposta de ensino de fatos gramaticais sob um viés discursivo, em que se aproveitem afinidades interdisciplinares entre o ensino da Gramática Tradicional e alguns pressupostos da Análise Semiociológica do Discurso, sobretudo os que dizem respeito ao Processo de Semiotização do Mundo (CHARAUDEAU, 2008).

A Semiociológica postula que a Semiotização do Mundo obedece a dois mecanismos que, embora se realizem de formas distintas, tornam-se, pela interdependência no ato de comunicação, solidários na construção do sentido discursivo. O primeiro é o processo de transformação, responsável pela passagem de um “mundo a significar” a um “mundo significado”, sob a ação de um sujeito falante. O segundo é o processo de transação, que faz desse mundo significado um objeto de troca, na interação com outro sujeito, tomado como destinatário desse objeto.

Trataremos, primeiramente, nesta breve exposição, do processo de transformação, que se abre à possibilidade de análise, sob a perspectiva de uma gramática do sentido, articulando o viés discursivo ao linguístico.

O processo de transformação compõe-se de quatro operações: identificação, qualificação, ação e causação. A identificação consiste em nomear os seres do mundo (reais ou imaginários, materiais ou abstratos), ou seja, o sujeito apreende os seres do mundo, conceitua-os e os transforma em identidades nominais para, então, poder falar sobre eles. A qualificação consiste em diferenciar os seres do mundo a partir da possibilidade de descrevê-los, qualificá-los; assim, os seres do mundo são transformados em identidades descritivas em decorrência de uma operação que os qualifica em função de suas especificidades. A ação confere um motivo de ser aos seres do mundo, uma vez que conceitualiza as ações que fazem ou sofrem; aqui, os seres do mundo são transformados em “identidades narrativas”. Por fim, a causação propõe que os seres do mundo ajam

ou sofram ações por determinados motivos, estabelecendo relações de causa e efeito. Nesse sentido, a causação serve para inscrever os sujeitos do mundo em uma “relação de causalidade”.

Retomando a possibilidade de articulação entre o discursivo e o linguístico, cabe destacar que as operações descritas no processo de transformação podem ser relacionadas com categorias gramaticais já conhecidas na descrição das línguas, uma vez que remetem, respectivamente, à classificação morfológica de unidades como substantivos, adjetivos, verbos, conectivos e modalizadores.

Vê-se, portanto, que se configura nitidamente uma possibilidade de articulação entre língua e discurso na aula de Língua Portuguesa, conforme demonstra o quadro seguinte:

**Quadro 1** - Língua/Discurso.

CATEGORIAS DE DISCURSO	CATEGORIAS DE LÍNGUA
SERES	SUBSTANTIVOS
ATRIBUTOS	ADJETIVOS
PROCESSOS	VERBOS
RELAÇÕES	CONECTORES

Fonte: Autoria própria.

Detendo-nos no binômio substantivo/adjetivo, propomos uma aplicação prática dos conceitos vistos, focalizando a “classe dos nominais”. Adjetivos e substantivos, embora tradicionalmente separados, são difíceis de se distinguirem. De maneira geral, diz-se que substantivos expressam nomes de coisas, e adjetivos, de qualidades. Ocorre que há um grande número de palavras – talvez maior do que aquelas que indicam só coisas ou só qualidades – que podem expressar, dependendo das circunstâncias textuais, as duas coisas, como: *amigo, magrela, trabalhador, brasileiro* etc.; por isso, o Professor Mario Perini, em seu artigo “O adjetivo e o ornitorrinco” (2000), sugere que se trabalhe com a “classe dos nominais”.



Valemo-nos, a esse respeito, do bem-humorado exercício proposto por Henriques (2008, p. 89, grifos nossos), como sugestão concreta para se falar da permeabilidade funcional entre substantivos e adjetivos:

- É melhor ter um *cachorro amigo* que um *amigo cachorro*.
- Em nossa igreja, os *fiéis colaboradores* recebem pão e sopa.
- Nesta repartição, todos somos *fiéis colaboradores* que pensamos no bem comum.
- Esses livros fazem referência aos *velhos conquistadores* de nossa história.
- Naquele asilo, o maior problema eram os velhos conquistadores, que viviam beliscando as enfermeiras.

Restringindo-nos aos adjetivos, ou “identidades descritivas” (CHARAUDEAU, 1992), poderíamos explorar a questão da subjetividade/objetividade tratando da posição do adjetivo, respectivamente, antes ou depois do substantivo. É o que ocorre, por exemplo, em uma publicidade recente do carro Renault Clio, cujo slogan é: “Um grande carro não precisa necessariamente ser um carro grande”.

Indo um pouco mais além, poderíamos destacar, com Carneiro (1993), o fato de que adjetivos subjetivos levam à progressão temática, ao contrário dos objetivos, que não fazem o texto avançar. Vejamos os fragmentos seguintes, em que destacamos os adjetivos objetivos e subjetivos:

- Capítulo XXXII / Olhos *de ressaca* [...] Fui devagar, mas o pé ou o espelho traiu-me. Este pode ser que não fosse; era um espelhinho de pataca (perdoai a barateza), comprado a um mascate *italiano*, moldura tosca, argolinha *de latão*, pendente da parede, entre as duas janelas. (ASSIS, 1985, p. 842)
- — Juro. Deixe ver os olhos, Capitu. Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos *de cigana oblíqua e dissimulada*” (ASSIS, 1985, p. 843).

Podemos observar, com facilidade, que o adjetivo e a locução adjetiva objetivos – “italiano”, “de latão” – são autossuficientes do ponto de vista significativo, ou seja, caracterizam concretamente o nome a que se reportam. O mesmo não ocorre com “de ressaca”, “de cigana”, “oblíqua” e “dissimulada”. Perguntamo-nos: o que o enunciador quis dizer ao qualificar os olhos de Capitu?

Podemos, apenas, fazer inferências a partir do contexto situacional e do conhecimento do “ethos prévio” de Machado de Assis, como autor. E, nesse sentido, a significação textual avança, progride. A partir dessas considerações, poderíamos propor aos alunos atividades em que tivessem de identificar as explicitações a partir do adjetivo motivador, por exemplo.

Procuramos, portanto, neste espaço, à luz da Semiologia, mostrar que os conteúdos das aulas de Língua Portuguesa podem ser trabalhados em sala de maneira reflexiva, em um modelo que se desapega da prática pedagógica repetitiva e maçante. Ao analisarmos o processo de Semiotização do Mundo, no recorte dos mecanismos de Transformação, vimos que o estudo em Morfologia das classes de palavras pode ser realizado de maneira mais concreta e próxima da realidade dos alunos.

### **A intencionalidade como fundamento dos atos de linguagem**

Sob essa abordagem reflexiva do ensino de língua, pautada – conforme orientação Semiológica – sobre o duplo processo de Semiotização do Mundo, concebe-se que as formas derivadas das operações de transformação remetem sempre a um sentido em jogo, numa espécie de reciprocidade solidária. Nessa direção, defende-se que as mobilizações de forma advindas das operações de transformação não sejam tomadas isoladamente, em um exercício voltado de modo exclusivo, por exemplo, para a classificação gramatical das expressões. Antes, contudo, devem ser consideradas nos quadros das situações contratuais impostas pelo que se convencionou chamar, dentro da teoria Semiológica, de processo de transação.

Como já mencionado, o processo de transação faz do “mundo significado” um objeto de negociação nos mais diferentes contextos de intercâmbio social. Sendo o “mundo significado” assumido como objeto de troca social, há que se pontuar que a relação forma-sentido, decorrente desse duplo “processo de

semiotização do mundo”, é instanciada sempre pela atuação languageira de um sujeito falante, imbuído de uma intencionalidade.

Na perspectiva teórica da Semiologia, a intencionalidade do sujeito produtor de um ato de linguagem dá-se em função de alguns parâmetros, a saber: (i) as suposições acerca das identidades dos interlocutores, quanto a seu estatuto psicossocial e discursivo e seu universo de saberes; (ii) o exercício da influência a qual se deseja produzir sobre o outro; (iii) o tipo de relação (em termos do que seria mais apropriado dizer) que se objetiva estabelecer com o outro; e (iv) o tipo de regulação atinente aos parâmetros mencionados, em termos de restrições e estratégias discursivas em espaço de situação contratual.

Disso decorre a ideia de que se o ato de linguagem pressupõe a intencionalidade do sujeito falante e se essa intencionalidade é derivada dos parâmetros citados, isso significa dizer que o sujeito falante, imerso nas teias do processo de transação, só pode construir seu texto em razão dos dados mais específicos da situação contratual. A esse respeito, é válido afirmar, junto com Charaudeau (2005, p. 17), que esse ato de linguagem “depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é chamado de situação”.

Todas essas considerações apontam para o fato de que é “o processo de transação que comanda o de transformação e não o inverso” (CHARAUDEAU, 2006, p. 41). Não sendo o objetivo do homem, ao se comunicar, o de “recortar, descrever, estruturar o mundo; ele fala em princípio para se colocar em relação com o outro, porque disso depende a própria existência [...]. A linguagem nasce, vive e morre na intersubjetividade” (CHARAUDEAU, 2006, p. 42).

Assim, transplantando essas ideias para o contexto da educação linguística, salientam-se dois aspectos. Em perspectiva discursiva, não parece ser mais possível, de um lado, conceber as práticas de ensino de língua voltadas, exclusivamente, para a descrição do mundo via, por exemplo, as classificações

das formas gramaticais. De outro lado, tais práticas não devem estar desligadas dos sentidos comunicativos concernentes às expressões trabalhadas, os quais se atualizam, no bojo das relações intersubjetivas, a cada troca comunicativa.

Essas afirmações conduzem à proposição de uma prática de aplicação pedagógica que considere as relações forma/sentido não só instanciadas por projetos de intencionalidade, como também atualizadas em determinados textos/contextos. Sob esse escopo, uma proposta para aulas de Língua Portuguesa voltadas ao Ensino Médio será apresentada a seguir.

Para a formalização dessa prática, são selecionados dois textos: o primeiro, uma notícia extraída da capa do jornal *Extra* do dia 11 de julho de 2020, e o segundo, um meme, gênero digital de grande circulação nas redes sociais. Ambos os textos se centram sobre o propósito temático das fraudes em contratos de compra de respiradores para pacientes da covid-19 no Rio de Janeiro, conforme se pode ler, na sequência, pela menção ao título principal e subtítulo da capa do *Extra* escolhida e pela exposição do meme selecionado:

- (i) Muito dinheiro no bolso... Saúde? Melhor esquecer  
Investigação do MP prendeu, ontem, o ex-secretário de saúde do governo Witzel e deu detalhes de um dos crimes dos mais cruéis: o desvio de milhões de reais em plena pandemia. Na casa de Edmar Santos, os promotores acharam cerca de R\$ 6 milhões. Enquanto isso, hospitais de campanha seguem sem ser inaugurados na Baixada e no interior do Estado.<sup>1</sup>
- (ii)

**Figura 1 - Meme.**



Fonte: Portal VIU!<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Disponível em: <https://extra.globo.com/capas-jornal-extra/2020-07-10-24527667.html?mesSelecionado=Jul&ano=2020> Acesso em: 07 jul. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.portalviu.com.br/fonte-exclusiva/milhoes-guardados-na-casa-do-ex-secretario-de-saude-do-rj> Acesso em: 07 jul. 2021.

Considerando-se os dois textos, o professor, apoiado teoricamente nos pressupostos da teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, deve pontuar que os alunos estão diante de dois atos de linguagem distintos, portadores de uma mesma proposição sobre o mundo, qual seja, os atos de corrupção praticados pelo ex-secretário da saúde do governo Witzel, à época, em plena pandemia da covid-19. Além disso, será fundamental interpelar os estudantes acerca das distintas intencionalidades psicossociolinguageiras que instanciam cada texto focalizado.

Em outros termos, o primeiro ato de linguagem desenvolve-se num dispositivo identitário psicossocial e discursivo correspondente à presença de uma instância jornalística e de uma instância público em nome de um projeto de influência calcado, prioritariamente, sobre a visada (finalidade) de um fazer saber.

O segundo ato de linguagem, por sua vez, ampara-se numa encenação identitária entre uma instância humorística e uma instância público, tomada tanto como “vítima” (sendo o interlocutor o próprio ex-secretário), quanto como cúmplice (os leitores em geral). Nesse último caso, os atores agem em nome da visada (finalidade) prioritária de um fazer sentir. Diante dessa tomada de consciência, desenha-se, inicialmente, uma prática docente que encaminha o estudante a um dever/poder saber, diante do primeiro texto, e a um dever/poder sentir frente ao segundo texto apresentado.

Em face do texto jornalístico do *Extra*, o professor, conduzindo os alunos para a leitura do subtítulo da notícia de capa, os faz atestar que a visada da informação (fazer saber) desencadeia certas escolhas no nível da forma/expressão para construção do fato/dito relatado, como: “desvio de *milhões* de reais em plena pandemia” e “os promotores acharam cerca de R\$ 6 *milhões*”. Em uma aula, em que o docente poderá trabalhar a operação semântica da *quantificação* (no âmbito do processo de transformação), por exemplo, será essencial que se conduza o

discente a reconhecer as categorias formais que a expressam. Trata-se de numerais substantivos: “milhões (de reais)” e “6 milhões”. Mas esse reconhecimento não deverá desconsiderar que tais empregos são instanciados por uma intencionalidade (no escopo do processo da transação) atrelada a um fazer saber da ordem da fidelidade (precisão mais objetiva) aos acontecimentos relatados – acerca do valor desviado – em resposta ao desafio da credibilidade jornalística.

Antes de o professor avançar para o estudo do segundo texto, em consideração também à operação semântica da *quantificação*, será necessário ainda levar o aluno a, lendo o título da notícia de capa do *Extra*: “Muito dinheiro no bolso... Saúde? Melhor esquecer”, perceber que, simultaneamente à missão de informar o mais corretamente possível o conjunto de cidadãos, “a instância midiática acha-se ‘condenada’ a procurar emocionar seu público, mobilizar sua afetividade, a fim de desencadear o interesse e a paixão pela informação que lhe é transmitida” (CHARAUDEAU, 2006, p. 92). Nesse sentido, vislumbra-se também, para esse primeiro texto, uma outra visada que o direciona, a da captação (fazer sentir), comprometida com o desafio da dramatização.

A construção inicial “*Muito* dinheiro no bolso...”, além de apelar para o uso de um pronome indefinido (“muito”) no bojo, uma vez mais, da operação de *quantificação* – agora da ordem da intensificação indeterminada –, insere o leitor numa encenação sutil que se ancora em saberes de crença socializados. Tal fragmento, em claro processo intertextual, chama à cena a otimista canção de Ano Novo, típica das festas brasileiras de réveillon (“...muito dinheiro no bolso, saúde pra dar e vender”), para reenunciá-la com base na seguinte realista substituição: “Saúde? Melhor esquecer”.

Tal estratégia discursiva de captação parece satisfazer o princípio de um fazer sentir tanto no campo de um fazer rir (pela evocação do conhecido texto, que promove aproximação à voz do próprio leitor), quanto no âmbito de uma espécie de um fazer ressentir-se (pelo afastamento do texto conhecido, que atesta

as duras consequências da corrupção). Portanto, esse processo de reenunção acaba desencadeando sobre o leitor maior interesse e maior comoção sobre a informação que lhe é transmitida acerca da prisão do ex-secretário de saúde do Rio por conta de seus atos de corrupção em pleno contexto de pandemia da covid-19. Se, por um lado, as festas de passagem de ano inspiram os sujeitos aos desejos de uma farta vida saudável (“saúde pra dar e vender”), por outro lado, desvios de dinheiro decretam o impedimento à garantia de uma assistência plena (ou mesmo mínima) à saúde da população do Estado (“Saúde? Melhor esquecer”).

Da capa do jornal *Extra* ao meme selecionado, será possível ao professor, neste outro momento, encaminhar os alunos ao reconhecimento de que, diferentemente do primeiro texto, a visada prioritária da captação (fazer sentir), presente no segundo texto, promove o emprego de estratégias que satisfazem o princípio da emoção. A escolha do sintagma “Covidão guloso”, em referência ao ex-secretário Edmar Santos, cuja imagem aparece estampada, em primeiro plano, no meme em questão, assinala a disposição de se provocar no outro uma reação emocional.

Por um lado, o professor pode, novamente, debruçar-se sobre a operação semântica da *quantificação*, conduzindo os alunos a constatar o valor semântico de aumentativo – de caráter agora bastante subjetivo com aceno para a pejoratividade (BASÍLIO, 1991, p. 85) – advindo do sufixo -ão, quando associado ao nome covid (covid + -ão). Por outro lado, tal constatação não poderá deixar de ser lida segundo aquilo que gerencia a expressão “Covidão guloso” e que possibilita a projeção de um sentido em acordo com um projeto de intencionalidade. O jogo lúdico que atribui ao ex-secretário de saúde do Rio o nome de uma doença a qual, em pleno século XXI, atormenta o planeta, associado ao sufixo -ão, é instanciado por um fazer sentir (fazer o outro rir). O leitor que ri entra em cumplicidade humorística com o ato de linguagem proposto, projetando sobre Edmar Santos a imagem de uma doença (covid) danosíssima (-

ão) à saúde da população em razão de seus desmedidos atos de corrupção em contexto pandêmico.

Esses dois breves exames propostos acerca do processo de Semiotização do Mundo, pelas teias também dos princípios da transação, atestam que o estudo de algumas classes de palavras, como a dos numerais e a dos pronomes, além de sufixos, como -ão, pode-se dar em consideração ao sentido mais amplo produzido, sendo, neste caso, o da *quantificação*. Apreendidos no quadro dessa operação semântica, sob contratos comunicativos diferentes, conduzem os alunos a perceberem que modos de expressão estão sempre à disposição dos sujeitos para exprimirem suas intenções de comunicação (CHARAUDEAU, 1992, p. 5). Sob a perspectiva de uma gramática discursiva, essa tomada de consciência é bastante importante para a atuação dos alunos, tanto diante de tarefas de produção textual, quanto frente a atividades de leitura propostas nas salas de aula da educação básica.

### **A inferência como mecanismo fundamental da interpretação de textos**

Nas seções anteriores, procuramos mostrar como os processos de transformação e de transação agem na construção do sentido dos textos, além de destacar como é possível empreender, nas salas de aula de Língua Portuguesa, uma análise linguístico-discursiva relevante para o desenvolvimento da competência languageira. Nesta parte, pretendemos evidenciar o circuito comunicativo pela perspectiva do sujeito interpretante – neste caso, do leitor –, que precisa acionar seus conhecimentos a fim de (re)construir o sentido de um texto escrito por outra pessoa, em outro momento, sem poder interferir em sua construção, nem solicitar explicações, isto é, na extremidade da recepção de um texto, que exige ser lido em função de seu contexto de circulação.

É preciso salientar, antes disso, que o desenvolvimento da competência leitora na escola básica deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas, visto que qualquer conteúdo é ofertado aos alunos por meio da comunicação e, quase



sempre, com o auxílio de suportes escritos. As estratégias de interpretação deveriam fazer parte da formação de todos os professores, a fim de que tivessem conhecimento dos mecanismos a serem enfatizados na compreensão dos textos (orais, escritos, multimodais) que fazem circular nas salas de aula. Um investimento maciço na capacitação docente nesse sentido ainda se configura como utopia, porém é possível imaginar que seria bastante eficaz para a consolidação da autonomia leitora dos alunos.

Por enquanto, a responsabilidade quanto à habilidade interpretativa do aluno recai quase exclusivamente no professor de Língua Portuguesa que, em geral, também não costuma receber formação específica, deixando parecer que essa habilidade é genética ou alcançada com um trabalho quantitativo. Em outras palavras, quase sempre o professor realiza um planejamento centrado no volume e na variedade de textos que leva para a sala de aula, e não centrado em atividades (que poderiam ser menos numerosas) que exercitem conscientemente estratégias de interpretação a cada leitura realizada. A fim de contribuir com a formação do professor-mediador de leitura na escola básica, neste curto espaço de reflexão, as estratégias de interpretação serão discriminadas e analisadas em um texto.

Segundo Charaudeau (1994, 2018), a interpretação é um processo que leva o sujeito interpretante – neste caso, o leitor – à finalização do sentido global do texto. Para que a interpretação se realize, o leitor precisa ter habilidade para fazer *inferências*, isto é, para deduzir sentidos não explícitos a partir de “pistas” da superfície textual. Durante uma leitura, são realizadas inúmeras inferências, sejam elas acionadas por dados colhidos no próprio sistema linguístico e na organização textual, sejam acionadas por dados extratextuais, colhidos nos saberes que o leitor acumula a respeito das situações de comunicação, do interdiscurso, das avaliações referendadas por seu grupo social.

O quadro a seguir sintetiza o processo de interpretação, que será analisado a partir de um texto extraído da rede social Twitter:

**Quadro 2** - Interpretação segundo a Semiologia.

CONHECIMENTO	INFERÊNCIA
LINGUÍSTICO (LEXICAL, SEMÂNTICO, SINTÁTICO, SOCIOLETAL, ANAFÓRICO)	CENTRÍPETA
ENCICLOPÉDICO (CONHECIMENTO DE MUNDO)	CENTRÍFUGA INTERDISCURSIVA
AXIOLÓGICO (SISTEMAS DE VALORES; LUGARES SOCIAIS DE POSICIONAMENTO)	CENTRÍFUGA INTERDISCURSIVA
PRAXEOLÓGICO (CIRCUNSTÂNCIAS ENUNCIATIVAS E SEUS <i>SCRIPTS</i> )	CENTRÍFUGA SITUACIONAL

Fonte: Adaptado de Emediato (2007) e Charaudeau (2018).

A Semiologia (CHARAUDEAU, 2018) organiza os tipos de inferências de acordo com os dois níveis de construção de sentido textual. O primeiro, mais centrado na superficialidade do texto, é o da compreensão literal, ligada ao *sentido de língua*. Nele, são realizadas as inferências centrípetas (internas), de acordo com o conhecimento linguístico (lexical, sintático, semântico, socioletal, anafórico) do leitor. O segundo nível, mais centrado na relação entre texto e contexto, é o da compreensão da significação indireta, ligada ao *sentido de discurso*. Nesse nível, são realizadas as inferências centrífugas (externas), de acordo com os conhecimentos enciclopédico, axiológico e praxeológico de domínio do leitor.

O acionamento desses conhecimentos pode ser observado na leitura de um dos memes que compõem o conjunto “ElizabethIIaimortal” (@iaimortal), que tratam, de forma engraçada, da longevidade da rainha do Reino Unido, atualmente com 95 anos, sendo 69 deles de reinado. São textos veiculados nas redes sociais, especialmente no Twitter. Nesse meme específico<sup>3</sup>, vemos, à esquerda, o seguinte enunciado entre aspas: “Me lembro como se fosse ontem, que vimos aquela enorme bola de fogo caindo do céu... eu consegui me esconder,

<sup>3</sup> Disponível em: <https://twitter.com/iaimortal/status/1260780684324540419> Acesso em: 7 jul. 2021.

mas o REX não...”. À direita, vemos a imagem da Rainha Elizabeth, que está bem penteada, maquiada, com colar de pérolas e um vestido azul claro.

A simples percepção do gênero discursivo – própria do *conhecimento praxeológico* – já cria expectativas relacionadas a um modo específico de leitura. No caso, o meme circula em ambientes virtuais, geralmente apresenta semiose verbo-visual, tom humorístico e tem como característica principal sua rápida replicabilidade, isto é, um texto, ou uma ideia pode ganhar versões inumeráveis de autores anônimos nas redes sociais. Nessas versões, notam-se elementos repetidos e outros, modificados, seja na parcela visual, seja na verbal. O intertexto garante a cadeia reenunciativa do conjunto e a parte alterada, o novo comentário a respeito do tema.

No caso em tela, é a imagem da rainha Elizabeth que garante a referência não só à pessoa “real”, mas também aos outros memes sobre ela. Essa informação depende do *conhecimento enciclopédico* por parte do leitor, que deve reconhecer a figura da rainha, além de sua característica relevante no meme: a idade avançada. Não basta reconhecer na imagem a figura de uma mulher idosa. Essa informação ficaria restrita a um primeiro nível de leitura, presa a um sentido ainda aberto, não específico, correspondendo ao *conhecimento linguístico* mais básico, que permite a decodificação do signo, mas não a avaliação de seu sentido discursivo. Além disso, o humor do meme depende de inferências centrífugas (externas) interdiscursivas, isto é, é preciso saber que a senhora ali representada é a rainha do Reino Unido há muitas décadas. Essa informação leva a um tipo de julgamento social – relativo ao *conhecimento axiológico* – que valoriza o papel social da rainha, assim como brinca com a avaliação quase sempre negativa da pessoa idosa – que, nesse caso, parece ser refutada.

A parcela verbal do texto em questão aparece entre aspas, que é uma codificação indicadora, no caso, de um discurso reportado. Como acompanha a imagem da rainha, em uma inferência centrípeta (interna), associa-se a fala à personagem indicada visualmente. Além desse código paralinguístico, o

enunciado “Me lembro como se fosse ontem, que vimos aquela enorme bola de fogo caindo do céu... eu consegui me esconder, mas o REX não...” exige o *conhecimento linguístico*, em primeiro plano, a fim de que as palavras e as frases sejam compreendidas minimamente, mais uma vez, a partir de inferências centrípetas, possibilitadas pela organização textual e pelo reconhecimento de recursos da própria língua: a 1ª pessoa do discurso (“Me lembro”), a comparação (“como se fosse ontem”), a identificação e a qualificação (“aquela enorme bola de fogo”), a ação (“caindo do céu”; “eu consegui me esconder”), o tipo de conexão entre as ideias (“mas o REX não”). Também o preenchimento de lacunas deixadas pela omissão de algum termo é feito por meio das inferências centrípetas. Por exemplo, em “mas o REX não”, a ação de “conseguir se esconder” não foi explicitada, porém, pode ser recuperada na parcela anterior do período, em um processamento relativo à coesão textual. Também o reconhecimento da variedade linguística utilizada está relacionado ao conhecimento linguístico: a colocação do pronome oblíquo em início de frase, por exemplo, pode ser considerada uma característica da coloquialidade.

Nesse primeiro nível de compreensão, o leitor já é capaz de vislumbrar um fato ocorrido, cujo sentido é garantido apenas pelo *conhecimento linguístico* e pelas inferências centrípetas. Entretanto, como já se disse anteriormente, o humor só é alcançado a partir do sentido específico do enunciado no texto nesse contexto de comunicação, isto é, a partir das inferências centrífugas que consegue ativar. É preciso saber, por exemplo, que a expressão cristalizada “como se fosse hoje” é usada para se enfatizar que o fato mencionado está bastante distanciado no tempo e sublinha, portanto, a antiguidade da lembrança. Soma-se a essa informação a extinção dos dinossauros, ocorrida há milhões de anos, referenciada indiretamente, por meio da menção não só à “bola de fogo”, para representar o asteroide que provavelmente exterminou uma era, conforme defende a Ciência, além do nome “REX” a quem se refere a rainha, que, nesse caso específico, identifica não um simples cachorrinho de estimação (embora Rex

seja um nome comumente dado a cachorros), mas ao tão propagado “Tiranossauro Rex”, o dinossauro mais temido e violento de sua era. O texto induz o leitor a inferir que REX – o dinossauro – era o “pet” da rainha. São igualmente inferências baseadas no *conhecimento enciclopédico* que sustentam uma avaliação positiva e engraçada a respeito da rainha e que, por desdobramento, como todo julgamento, depende do *conhecimento axiológico* compartilhado pelos sujeitos de uma dada coletividade. O “direito à brincadeira” apoia-se, por sua vez, em um *conhecimento praxeológico* que autoriza o tratamento jocoso em relação a uma pessoa tão formal quanto a rainha justamente por causa do gênero discursivo em que se expressa – um meme – e por causa do ambiente virtual.

A mediação realizada pelo professor que se porta como “coleitor” auxilia o aluno a transpor do sentido de língua para o sentido de discurso, observando, com ele, o processo de transformação de acordo com o de transação, fazendo com que o leitor em desenvolvimento, em vias de autonomia, possa se apropriar, aos poucos, das estratégias de interpretação que vão garantir uma interação social genuína e cidadã. Também na mediação a intencionalidade que subjaz o sentido específico do texto, de acordo com seu uso e com o gênero discursivo que o modela, pode ser evidenciada. Espera-se, portanto, que embasamentos teóricos como esse possam contribuir para a capacitação de mediadores de leitura e, subsequentemente, para a formação de leitores competentes.

## **Conclusão**

Buscou-se, na reflexão aqui proposta, demonstrar como é possível empreender um trabalho reflexivo em torno da língua em uso, em textos genuínos, de grande circulação, a partir do referencial teórico da Semiologia. O que se apresenta aqui, porém, é passível de aplicação em qualquer trabalho relacionado a texto, de qualquer gênero discursivo, oriundo de variado contexto situacional. Embora se revele uma curta exposição, procurou-se elencar um conjunto de conceitos bastante favoráveis para o

exercício da análise linguístico-discursiva, seja evidenciando-se um tópico de caráter gramatical-discursivo, seja privilegiando-se a relação texto/contexto, em busca da explicitação não só da intencionalidade que rege a construção de sentidos, mas também dos diversos tipos de inferências necessárias à interpretação textual.

Espera-se ter alcançado o intuito de demonstrar como um embasamento teórico consistente pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa em seu compromisso com os letramentos, na forma preconizada pela BNCC. A investigação sobre o funcionamento da língua em textos, mediada pelo professor, tem parecido garantir, finalmente, um exercício eficaz para a formação de usuários competentes da Língua Portuguesa, hábeis para interpretar o mundo que os cerca e assumir seu lugar na sociedade, percebendo os sentidos implícitos nos textos e agindo conscientemente sobre a realidade.

## Referências

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CARNEIRO, A. D. *et al.* O adjetivo e a progressão temática. **Letras & Letras**, v. 8, n. 1, p. 31-36, 1993.

CHARAUDEAU, P. Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage *In*: ACHARD-BAYLE, G; GUÉRIN, M; KLEIBER, G.; KRYLYCHIN, M. (orgs.). **Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)**. Limoges, Les Éditions Lambert-Lucas: 2018. p. 21-55.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

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

CHARAUDEAU, P. Les conditions de compréhension du sens de discours. *In: Langage en FLE Texte et compréhension*, Revue ICI et LÀ. Madrid, Soc. General Española de Librería, 1994. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-de-comprehension-du,62.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

EMEDIATO, W. Contrato de leitura, parâmetros e figuras de leitor. *In: MARI, H.; WALTY, I.; FONSECA, M. N. S. Ensaios sobre leitura 2*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007. p. 83-98.

HENRIQUES, C. C. **Sintaxe** – estudos descritivos da frase para o texto. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

ASSIS, J. M. M. Dom Casmurro. *In: ASSIS, J. M. M. Obra completa*, volume 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1985. p. 809-944.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). O livro didático de português - múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 48-61.

PERINI, M. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.

# ALFABETIZAÇÃO VERSUS LETRAMENTO: O QUE HÁ POR TRÁS DESSA FALACIOSA DICOTOMIA?

Isabel Cristina Michelan de Azevedo  
Fernanda Liberali  
Glícia Azevedo Tinoco

## Introdução

O mundo vive um período de grave insegurança sanitária. Segundo o Relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 12 de maio de 2021, o número de mortos em decorrência da covid-19, ao redor do mundo, passa de três milhões<sup>1</sup>: um número estarrecedor. No Brasil, além da atual pandemia, ainda enfrentamos um momento sócio-político particularmente difícil, em que, orquestradamente, são ameaçadas conquistas resultantes de anos de luta de cidadãs e cidadãos brasileiros, especialmente nas áreas da saúde, da educação e do meio ambiente. Algumas dessas ameaças já avançam para o estatuto de perdas irrecuperáveis: mais de 420 mil mortes no Brasil por covid-19 (dados do citado relatório da OMS); milhares de estudantes em situação de insegurança alimentar e sem assistência para o ensino remoto; crescente número de hectares de florestas e áreas de preservação ambiental derrubadas, queimadas ou em chamas.

Esse caos encontra ancoragem em ações cujos vértices ideológicos sobrepõem interesses de grupos de alto poder econômico ao bem-estar da população brasileira como um todo. São diferentes iniciativas que tentam enfraquecer o saber e o fazer científico em favor de uma visão de senso comum,

---

<sup>1</sup> Os dados de morte por covid-19 no Brasil e no mundo foram extraídos do Relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 12/05/2021, no qual se lê: "No Brasil, de 03 janeiro de 2020 até as 18h do dia 12 de maio de 2021, há 15.209.990 casos confirmados de COVID-19 com 423.229 mortes relatadas à OMS [...]. Globalmente, até 12 de maio de 2021, há 3.308.588 mortes de Covid-19 relatadas à OMS". Disponível em: <<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 12 mai. de 2021.



enviesada por crenças que não têm fundamento no raciocínio lógico e comprovável, ao mesmo tempo em que buscam se impor como uma voz única, autoritária e pouco aberta ao diálogo e à aceitação da diversidade.

É esse o cenário da necroeducação, fenômeno a que nos dedicaremos na quarta parte deste capítulo. Antes disso, porém, queremos salientarmos dois outros fenômenos igualmente importantes para subsidiar a compreensão do momento sócio-histórico em que estamos e, por conseguinte, a percepção do que, de fato, está em disputa.

Na primeira parte, trataremos de um conjunto de elementos que constituem a falaciosa dicotomia que há por trás da disputa conceitual entre alfabetização e letramento. Na segunda, faremos uma breve exposição histórica de como a Língua Portuguesa se torna objeto de ensino no Brasil e, anos depois, se transforma na disciplina de "Português". Feito isso, defenderemos a assunção do ensino como uma questão política e a vinculação dele ao ensino da argumentação por meio de projetos de letramento (KLEIMAN, 2000) como forma de vincular as múltiplas faces do ensino de língua materna a temas socioculturais e políticos que podem fortalecer a ainda frágil democracia brasileira e, assim, combater a necroeducação.

### **Alfabetização *versus* letramento?**

"O conceito de letramento é um erro"; "alfabetização é uma questão de método com evidências científicas"; "letramento é uma tentativa de esvaziar o caráter político da alfabetização": essas afirmações têm sido constantes em *lives* neste momento de pandemia. Elas revelam uma visão distorcida desses dois conceitos, desvirtuam o foco do interesse público (melhorar os índices de alfabetização e ampliar os letramentos do brasileiro) e, ao mesmo tempo, desmerecem anos de pesquisa de estudiosos do letramento atuantes nos diferentes rincões deste país continental.

No meio acadêmico brasileiro, o conceito de letramento começa a circular a partir de Kato (1986) e é seguido por Tfouni (1988), Kleiman (1995), Tfouni (1995), Rojo (1998) e Soares (1998). Todas essas autoras reconhecem o valor da perspectiva sociopolítica contida no conceito de alfabetização de Paulo Freire, segundo o qual:

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa “dizer a palavra”: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar [...] (FREIRE, 1982, p. 49).

O reconhecimento desse conceito de alfabetização é ponto indiscutível entre essas pesquisadoras; no entanto, ao investirem no conceito de letramento, elas sinalizam que, se, por um lado, ainda há uma expressiva quantidade de cidadãos que não dominam o sistema alfabético e ortográfico, por outro, a sociedade brasileira vem-se tornando cada vez mais grafocêntrica, e isso requer a apropriação dos usos sociais da escrita que, em sua complexidade, ultrapassam (e muito!) o domínio do sistema.

É em função disso que, no Brasil, o conceito de alfabetização (domínio do sistema convencional de escrita) e o de letramento (apropriação de práticas sociais em que a escrita tem um papel central) são necessários, complementares, indissociáveis e não conflitantes. A alfabetização é uma prática de letramento importante para o desenvolvimento de outras práticas sociais em que a leitura e a escrita ocupam posição de destaque.

Essa compreensão conceitual não dicotômica afasta a possibilidade de outra disputa: a metodológica. Letramento não é um método. Os pesquisadores que se voltam para os métodos de alfabetização tendem a se dividir em três grupos majoritários: os defensores do método fônico ou silábico, o qual trabalha com as unidades menores da língua (fonemas, sílabas) visando às unidades maiores (palavra, frase, texto); os defensores do método global, que parte de

unidades semânticas maiores para chegar a unidades menores; os defensores do método construtivista, cuja base epistemológica vem da psicologia, contrapõe-se tanto ao método fônico quanto ao global e trabalha com processos espontâneos de compreensão da escrita. Nesses três métodos, o foco é o sistema alfabético e ortográfico. Cada um deles se fundamenta em teorias de aprendizagem e em conceitos de língua, leitura, escrita, texto, sentido... Ocorre, porém, que os estudos de letramento não defendem um método ou outro até porque ambos já foram amplamente aplicados no Brasil, mas o analfabetismo ainda é uma realidade neste país.

Logo, o foco não parece ser o método. É a articulação das práticas de letramento que os estudantes já dominam para favorecer a apropriação e a consequente ampliação dessas práticas o eixo norteador do trabalho que se pauta no conceito de letramento. É exatamente por isso que esse trabalho se aproxima significativamente da alfabetização preconizada por Paulo Freire. Nesse sentido, ao contrário da ideia de "esvaziar o caráter político da alfabetização freireana", nos estudos de letramento, o reconhecimento do estudante como um ser de vivências e de saberes que, ocupando a posição de quem aprende, também ensina (FREIRE, 2016 [1979]), é ratificado pelo conceito de agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Com isso, busca-se o desenvolvimento de usos competentes da leitura, da escrita e da oralidade a partir de práticas sociais em que o estudante, o professor e outros agentes trabalhem juntos, e isso pode ocorrer na escola e nas mais diferentes esferas de atividade em que circulam diariamente.

Para tanto, o pressuposto de base é que, na interação com os usos sociais da escrita, ocorre a apropriação do sistema da língua e das outras relações que extrapolam o sistema, mas são requeridas no desenvolvimento dessas diferentes práticas. Aí estão incluídas as relações de poder. Esse diferencial é muito importante em um país com tantas desigualdades como o Brasil. Afinal, muitas situações de injustiça social tendem a ser resolvidas (ou ao menos minimizadas) se um número cada vez maior de brasileiros souber reivindicar seus direitos.

Uma forma eficiente para isso é colocar os letramentos em ação: na escola, na rua, no trabalho, nas redes sociais... Engajamento social em plena pandemia.

Esclarecidas as falácias que constroem a ideia de dicotomia entre alfabetização e letramento, cumpre-nos agora dar maior visibilidade à relação de vigor político que os estudos de letramento atualizam dos construtos de Paulo Freire. Para isso, trazemos a relação entre letramento e argumentação.

### **Letramento e argumentação no Brasil: desafios e possibilidades**

Antes de focalizarmos a relação entre letramento e argumentação, vale destacar que o ensino de língua portuguesa no Brasil está associado a uma questão política importante: a imposição dessa língua como oficial quando a população residente no país, na segunda metade do século XVIII e no XIX, falava as "línguas gerais". Em outras palavras, no bojo de inúmeras relações de poder, associadas à consolidação de uma identidade nacional, está a definição de qual língua passaria a ser ensinada e como esse processo deveria ser conduzido nas escolas.

As línguas gerais – termo que reúne as várias línguas que eram utilizadas no território nacional antes da publicação da Carta Régia de 1758, assinada pelo Marques de Pombal, documento que passou a proibi-las e impôs a língua portuguesa nas etapas da escolarização – caracterizavam-se pela mescla entre as línguas indígenas e a língua dos colonizadores portugueses, como a língua geral amazônica, *nheengatu*, e a paulista. Embora fossem as línguas mais utilizadas pela população, eram consideradas “vulgares” e, apesar de possibilitarem o registro de uma sociedade multilíngue, a determinação de uma hegemonia linguística passou a impedir, nas escolas e em outras instituições governamentais, o uso das línguas próprias de cada região e/ou etnia e menos ainda as línguas gerais.

Ao reler Faraco (2016), confirmamos que só o desconhecimento da história sociolinguística do Brasil, aliado à excessiva confiança na cultura raiz ibérica, sustentada por textos legais, é que pode gerar uma visão naturalizada relativa ao

ensino de línguas. Particularmente, em relação à língua portuguesa, os materiais didáticos (como gramáticas, dicionários e manuais) estiveram, desde o século XVIII, a serviço da imposição de uma realidade linguística sobre inúmeras outras. Assim, ao pensar em meios favoráveis ao ensino de conhecimentos acerca da língua portuguesa aos estudantes, desde a educação infantil, não podemos esquecer que esse é um processo de análise linguística que está alinhado a interesses políticos e institucionais.

Nessa perspectiva, retomar os elementos constitutivos da língua portuguesa como objeto de ensino-aprendizagem requer perceber que a história social linguística no Brasil explica algumas situações vividas na contemporaneidade, particularmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica. Em sendo assim, assumir que a unidade da língua portuguesa no Brasil é um produto de lutas sociais, nas quais o conservadorismo teve um papel hegemônico (MATTOS e SILVA, 2004), e as inovações teórico-metodológicas ficaram restritas a variações sobre bases previamente definidas no continente europeu, possibilita-nos compreender parte da oposição que algumas pessoas estabelecem entre alfabetização e letramento. Isso porque é no processo de luta pela palavra e, algumas vezes, da expulsão de outros ditos que se forma uma nova língua (BAKHTIN, 2003).

Reconhecemos que sempre há tensões no ensino-aprendizagem de uma língua, visto que as regras de uso da linguagem são construções decorrentes das interações entre os sujeitos que podem socialmente privilegiar ou estigmatizar certos elementos linguísticos nos diferentes níveis da língua. Em sala de aula, por exemplo, pode haver atos de preconceito entre estudantes ou entre professor e estudantes que se apoiam em diferenças fônicas, tanto suprasegmentais quanto prosódicas, que marcam os sotaques característicos de pessoas nascidas em diferentes regiões do país; em relação às diferenças morfológicas, quando, no português não padrão, a marca de plural aparece apenas no artigo que acompanha um substantivo, isso pode provocar estranheza e até discriminação

social; quanto aos usos lexicais que marcam a escolha por termos, observa-se que alguns podem ser rejeitados pelo alinhamento específico a certos grupos sociais; ou ainda, em perspectiva discursiva, notamos que pode haver lutas ideológicas para um valor sociocultural, como a crença de que apenas um Deus guia a todos que se sobrepõe a outras crenças, marcando as disputas entre os posicionamentos dos sujeitos. Desse modo, constatamos que, ao aprender uma língua, o estudante lida, necessariamente, com questões heterogêneas e complexas que não se separam da análise dos diversos fenômenos linguísticos.

Assim, adotar a língua portuguesa como língua hegemônica, a partir de um silenciamento forçado de outras línguas com as quais os brasileiros conviveram por séculos (as indígenas e africanas, por exemplo), promoveu a fabricação da disciplina escolar "Português", segundo Bunzen (2011), e provocou a seleção de métodos alinhados a uma visão específica de sujeito e sociedade. Essa disciplina não valorizava a diversidade nem tematizava as relações de poder em jogo em cada tempo e lugar, mas se apoiava em modelos consolidados pela tradição escolar que tinha, na voz autorizada das gramáticas normativas e de alguns textos literários pertencentes a um cânone, suas principais referências.

Compreender que a disciplina de língua portuguesa tem pouco mais de 250 anos, decorre das leis pombalinas de políticas linguísticas – que frearam oficialmente o multilinguismo constitutivo da formação do povo brasileiro, apesar de permanecer existindo grande diversidade linguística em função das variedades sociais permanecerem em disputa no território nacional –, e tem um perfil autoritário que não motiva a exploração das inovações do português no/do Brasil em aulas de língua materna instiga-nos a propor a realização de práticas pedagógicas que superam a idealização uniformizadora dessa disciplina. Nossa proposta vai ao encontro dos estudiosos e estudiosas que reconhecem a diversidade concreta das línguas e se preocupam com a formação de cidadãos autônomos e críticos, tal como os projetos de letramento possibilitam.

Se partimos do pressuposto de que a noção de prática educativa se apoia em uma cultura construída histórica e socialmente, que tem relação com o cuidado, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem e os desdobramentos sociais decorrentes dele se constituem por “[...] conhecimentos estratégicos, conhecimentos sobre os saberes e motivações e desejos compartilhados” (SACRISTÁN, 1999, p. 73). Essa base nos subsidia a orientar os professores a trabalhar em uma dupla perspectiva: 1. em diálogo contínuo com os estudantes e outros parceiros da educação; 2. em contínua interação argumentativa.

Na primeira perspectiva, sublinhamos que o diálogo, seguindo a percepção de Paulo Freire, não exclui o *conflito*, “[...] sob pena de ser um diálogo ingênuo [...]” (GADOTTI, 2016 [1979], p. 13), pois é uma ação, que associada à reflexão, configura a maneira humana de existir. Nesse sentido, assumimos, concordando com Freire (1996, p. 136), que “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Desse modo, pelo diálogo, os sujeitos escolares, incluindo principalmente professores e estudantes, são implicados em complexas relações de reciprocidade, que envolvem aspectos de vida, da cultura, das ciências, sempre em um movimento de inter-relação (BAKHTIN, 2003).

O alinhamento a essa visão nos faz entender que o professor que planeja práticas de ensino-aprendizagem de línguas, apoiando-se no diálogo contínuo e organizando-as em projetos de letramento, pode confrontar a herança autoritária da reforma pombalina, incluir na realidade escolar as variedades linguísticas como objeto de análise linguística, considerar a mudança própria dos tempos contemporâneos e o desconhecido proveniente das experiências de vida do outro.

Uma ação comprometida desse tipo não está restrita à *doxa* nem se pauta na crença compartilhada ou na opinião sobre a realidade. Pelo contrário, ela tem no

*logos*, no saber histórico e socialmente construído, um apoio imprescindível. “[...] Esse movimento da pura *doxa* ao *logos* não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na invisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana” (FREIRE, 2016 [1979], p. 62). Em outras palavras, o trabalho com projetos de letramento não exclui um estudo aprofundado das línguas em todos os níveis. Na verdade, ele requer o esforço duplicado de associar diversos conhecimentos (linguísticos, educacionais, psicológicos, técnicos, entre outros) a temas socioculturais e políticos, sobretudo em sociedades democráticas.

Assim, na segunda perspectiva, relacionamos o diálogo à interação argumentativa. Isso porque diálogo é ato, experiência concreta e viva, e abertura ao outro em circunstâncias variadas, incluindo os embates cotidianos que ocorrem quando os sujeitos interagem socialmente. Com base nas trocas (imediatas ou distanciadas no tempo e espaço), questões amplas e complexas são analisadas pelos envolvidos, o que propicia a constituição das relações dialógicas, na visão bakhtiniana. Esse é um conceito que nos interessa porque parte de situações que ocorrem face a face para colocar o diálogo em uma cadeia ininterrupta de compreensão ativa e dialógica:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Em seguimento a essas ideias, entendemos que a sala de aula pode se tornar um espaço propício para o exercício da “ativa posição responsiva”. Para tanto, o planejamento de situações favoráveis ao confronto situado de posições se faz necessário, uma vez que a “[...] palavra do outro coloca diante do indivíduo a



tarefa especial de compreendê-la [...]” (BAKHTIN, 2003 [1970-1971], p. 379) e, nesse processo de compreensão, há necessariamente avaliação.

A avaliação de um pelo outro é uma ação que marca as posições axiológicas e possibilita apreciar as perspectivas expressas. Ao avaliar o outro, o sujeito já se envolve em uma argumentação, pois passa a comparar a relação dos envolvidos com o “assunto em questão” (GRÁCIO, 2016), com os pontos de vistas assumidos, com os recursos linguísticos, racionais, emocionais e éticos mobilizados no diálogo, entre outros aspectos.

A partir de uma noção alargada da argumentação retórica, Plantin (2010) e Grácio (2010, 2016) reforçam que, na argumentação, sempre há o confronto de perspectivas, seja de modo polêmico ou cooperativo, que estão alinhadas a uma questão previamente definida. Nesse processo interacional, que não ocorre apenas quando os sujeitos estão face a face, a presença estruturante do discurso de um no discurso do outro firma a base da heterogeneidade do discurso argumentativo e promove a partilha de enunciados justificados (PLANTIN, 2010), uma vez que, pelo diálogo, os sujeitos passam a dar concretude às operações linguísticas, cognitivas, retóricas, éticas, motivadas pela divergência de posições. A articulação dessa visão aos projetos de letramento e a outras práticas escolares é o que possibilita ao professor criar condições para que os estudantes possam desenvolver suas capacidades argumentativas e, ao mesmo tempo, participar ativamente dos desafios sociais que impactam a vida dos brasileiros dia após dia.

Como já foi explicado, os projetos de letramento, definidos como uma prática social de uso da linguagem na escola e fora dela, viabilizam a transformação dos objetivos curriculares que podem estar limitados a reproduzir uma noção hegemônica de língua, cultura, modos de pensar a realidade e interpretar discursos. No planejamento das ações, no entanto, não são desprezados os conhecimentos organizados historicamente no campo da linguística e da educação, principalmente, pois esses conhecimentos são

vinculados à avaliação que os sujeitos escolares podem fazer da sociedade, a fim de torná-los participantes ativos da construção da história pessoal e coletiva.

Entendemos, então, que, sem incluir os estudantes no jogo entre discurso e contradiscurso para a tomada de posição numa situação de interdependência discursiva, não é possível concretizar práticas educativas que estejam comprometidas com o bem comum. Para alguns, essa pode ser uma “dinâmica de risco”, recorrendo a um termo proposto por Grácio (2020), visto que todos estão suscetíveis a críticas na defesa de suas posições. Contudo, ela nos parece uma postura emergente para os professores e educadores que optam pela mudança social e desejam colaborar para a existência de uma sociedade democrática mais inclusiva, que rejeita a discriminação, o preconceito, a desonestidade intelectual e a falta de ética. Essa luta não é de todos os brasileiros, infelizmente. Ela é assumida pelos que, aguerridamente, não se submetem a colaborar com a necroeducação, da qual passaremos a tratar no próximo ponto.

### **Ler o mundo criticamente em tempos de necroeducação**

Em meio à crise mundial causada pela covid-19, em que milhares de pessoas já morreram em decorrência do vírus e de ações impróprias de governantes e sujeitos negacionistas, o conceito de necropolítica, desenvolvido por Mbembe (2016), parece assumir posição central. Necropolítica é explicada a partir do poder de governos para definir quem viverá, quem morrerá e de que forma isso acontecerá. Em um mundo deteriorado por interesses do capital e por um uso das mídias que leva à destruição das formas de relação mais justas e equitativas, a necropolítica parece exterminar a ideia de vida plena para todos, e isso inviabiliza a educação como libertadora porque até mesmo o acesso à escola fica prejudicado por uma necroeducação (LIBERALI, 2020a) que determina quem terá acesso à escola e a que tipo de formação.

Como pensar uma educação libertadora, como a proposta por Freire (1987 [1970]), quando as condições de acesso são negadas? De fato, a pandemia deixa

fora dos processos de ação, reflexão, atuação todos aqueles que são marginalizados por falta de acesso a pacotes de dados de internet, comida, saúde, casa, dentre tantas outras necessidades fundamentais.

Conforme exposto por Liberali (2020a), a crise da covid-19 demanda que a criação do inédito se torne viável. Nessa mesma linha, Freire (1987 [1970]) apontou que, frente a situações-limite, é preciso que o coletivo se fortaleça na construção daquilo que ainda não está disponível, mas que tem força para superar os limites impostos, isto é, o inédito-viável. Liberali e Megale (2019c) questionam a importância de pensar os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência. Nessa direção, agrupam, em seu livro, um conjunto de pesquisadores e praticantes que debateram o tema e levantaram propostas sobre como pensar o processo de inserção no universo amplo de atividades da vida a partir da relação com várias formas de produção de significado.

Especificamente, Liberali e Megale (2019c) mostram os caminhos de uma visão política que procura dismantlar o processo de produção de saberes, existires e viveres e questionam: “Como conectar-se com o outro para a construção de uma realidade menos desigual e menos injusta, que não silencie nossas vozes pelos processos imperialistas, desenvolvimentistas e neoliberais?” (LIBERALI; MEGALE, 2019c, p. 61). A discussão aponta para a importância da produção conjunta de significados e remete às múltiplas formas para essa produção: alfabetizando, letrando e multiletrando. Esse debate parece apontar formas de construção de um outro mundo mais humano, conforme sugerido por Santos (2003). Segundo as autoras, essa possibilidade envolve a produção de novos discursos que nos permitam “conhecer possibilidades existentes, produzir novas alternativas e escrever uma nova história” (LIBERALI; MEGALE, 2019c, p. 70).

Assim, as autoras apontam que a demanda de pensar o processo de significar a partir apenas de uma faceta linguística, como defendem os que

advogam pelo método fônico, por exemplo, opera na supervalorização de uma sociedade de reprodução, encapsulação e descontextualização que impede os sujeitos de perceberem o caráter desumano, elitista e individualista de certas formas de agir em sociedade, conforme também sinaliza Gee (2000).

Por outro lado, "significar letrando" parece caminhar na direção de compreender que os "aspectos léxico-sintáticos e grafofonêmicos, aspectos culturais, como crenças, valores e expectativas, aspectos referentes ao gênero, tais como: elementos textuais, uso, propósito de uso e organização específica de determinado gênero" (PERRY, 2009 apud LIBERALI; MEGALE, 2019d, p. 66), implicam ações dos sujeitos no mundo e permitem não apenas um processo de codificação e decodificação, mas a perspectiva de significar como um processo contextual.

Nessa direção, "significar multiletrando" avança o processo na direção de pensar nas múltiplas formas de significar que vão além do texto escrito para incorporar a multimodalidade e seu estudo como central para o alcance de perspectivas mais equitativas e justas de viver em sociedade. Desse modo, significar multiletrando implica o *design* coletivo de recursos múltiplos e variados que se combinam a partir de múltiplas mídias e múltiplas culturas que interagem na constituição do processo de ensino-aprendizagem e de produção do mundo (NEW LONDON GROUP, 1996).

Essa forma de significar "abre espaço para que os sujeitos compreendam a realidade e construam, de fato, possibilidades para nela intervir" (LIBERALI; MEGALE, 2019d, p 68). Tal processo envolve a formação de agentes de transformação, com agências transformadoras de si, dos demais e do mundo (FREIRE, 1970; STETSENKO, 2017; LIBERALI, 2019a; 2019b) por incluir a preocupação com a inserção na realidade, sua compreensão, análise e proposta de transformação (FREIRE, 1987 [1970], CARRIJO; LIBERALI, 2020).

Nessa direção, agentes de transformação aprendem a "ler o mundo", como defendeu Freire (1987 [1970]), ou seja, se esforçam para compreender o mundo e

nele intervir. Para isso, torna-se fundamental que a escola se organize na construção de patrimônios vivenciais (MEGALE; LIBERALI, 2020). Em outras palavras, os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem precisam de possibilidades de viver eventos que permitam a constituição de conjunto de recurso para agir em sociedade. Assim, o patrimônio vivencial dos sujeitos, ou seja, o conjunto de recursos acumulados ao longo de suas experiências e que se materializam (ou não) em suas formas de viver, as novas experiências, será ampliado na produção de novos significados sobre o viver.

É nessa direção que uma proposta de trabalho com *design* de significados a partir do Multiletramento Engajado, doravante ME (LIBERALI, 2019b; 2020c), pressupõe a expansão dos processos de ensino-aprendizagem e focaliza a correlação entre o que foi apropriado pelos participantes ao longo de suas vidas e as propostas feitas pela escola para a criação de possibilidade de agir dos sujeitos. Nessa linha, o ME lança mão de estudos desenvolvidos ao longo dos anos pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) da PUC-SP para propor uma perspectiva de *design* de significado que integra as tradições freireanas e vygotskianas, pautadas nos estudos da Pedagogia dos Multiletramentos.

Por esse ângulo, a proposta aponta para três momentos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de qualquer área ou temática escolar. Primeiro, envolve a *Imersão na Realidade*, que, conforme apontado por Freire (1987 [1970]), pressupõe a compreensão da realidade: é preciso conhecer e experimentar essa realidade. Assim, essa ação demanda que os participantes do processo de ensino-aprendizagem vivenciem situações concretas, como aquelas apontadas pelo New London Group (1996), como prática situada, mas que são ressignificadas pela proposta de brincar de Vygotsky (1978). A proposta, então, se materializa a partir de atividades nas quais os participantes precisam brincar com situações da realidade como uma forma de viver emocional, cognitiva e

ativamente a situação em foco. Esse processo conecta as regras da realidade à imaginação de potenciais formas de superar aquela situação limítrofe.

Na segunda ação do ME, os participantes são chamados à *Construção Crítica de Generalizações*. Em um duplo movimento (VYGOTSKY, 1978), os participantes vivenciam discussão, tarefas, brincadeiras que permitem relacionar o conhecimento cotidiano experimentado na *Imersão na Realidade*, para integrar a outros conhecimentos, estruturados como científicos. Em uma proposta multicultural, como apontada pelo New London Group (1996), estudantes acessam diferentes fontes com diferentes formas de compreender a realidade, e essa multiplicidade de saberes acumulados é usada para entender a realidade e dela fazer sentido, ampliando as compreensões e procurando entender, de forma crítica, as implicações históricas para ressignificar a realidade (FREIRE, 1987 [1970]).

Finalmente, a partir dessa análise e crítica, os participantes são convocados à ação concreta de intervenção na realidade, com a proposta de *Produção de Mudança Social*. Assim, em uma ação, semelhante ao que propõe o New London Group (1996), ocorre a prática transformada, pois os participantes são chamados a pensar em formas como a compreensão mais ampla da realidade e sua historicização podem proporcionar a assunção de responsabilidades por criar o inédito-viável em ações concretas e efetivas.

Na proposta do Multiletramento Engajado (ME), pensar educação assume o papel de ir além de simplesmente oferecer aos aprendizes formas de decodificar textos ou de compreender situações. Implica, antes, uma compreensão realmente engajada e solidária, um estudo cuidadoso e amplo, e a proposição de novas formas de agir individuais e coletivas.

### **Considerações finais**

A discussão proposta neste capítulo foi organizada em três partes. Na primeira, buscamos desnaturalizar elementos que constituem a falaciosa

dicotomia que contrapõe os conceitos de alfabetização e de letramento. Ao evidenciarmos o que há por trás dessa pretensa "disputa conceitual", destacamos o que move pesquisadoras e pesquisadores engajados nos estudos de letramento: o desenvolvimento de projetos de intervenção que ofereçam subsídios, não apenas para a melhoria dos índices de alfabetização e para a ampliação dos letramentos do brasileiro, mas para a construção de um mundo mais justo e igualitário no qual mais cidadãos possam usar a escrita – instrumento de poder em uma sociedade grafocêntrica – para (re)agir às demandas sociais.

Na segunda parte, destacamos que a história de constituição do objeto de estudo “língua portuguesa” no Brasil decorre de uma opção política que oprimiu povos aborígenes e outras manifestações linguísticas, marcadas pela diversidade étnica e cultural. Na contemporaneidade, essa marca requer de professores a coragem e o compromisso para planejar práticas de linguagem que tenham, no diálogo e na interação argumentativa entre os sujeitos escolares, os pontos de referência para o desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos em cada contexto social. A opção por essa perspectiva de atuação na escola e fora dela motiva os educadores e assumirem a “dinâmica do risco”, que os coloca em plena atuação política em sala de aula. Para agir assim, o professor não abre mão de conhecimentos ligados aos aspectos constitutivos da composição de uma língua, essa é uma falsa dicotomia, uma vez que a análise detalhada dos usos de uma língua coloca os estudantes em confronto com aspectos linguísticos, culturais, sociais, políticos, emocionais que impactam tanto as análises quanto as escolhas que cada sujeito faz diante do outro em variadas situações comunicativas.

Na terceira parte, enfatizamos um conceito que costuma causar estranhamento, mas que diz respeito às circunstâncias que caracterizam o Brasil neste momento sócio-histórico: as ações que estão promovendo a necroeducação. Esse conceito está apoiado na noção de necropolítica, que destaca quais ações políticas de governos acabam por definir quem pode viver, morrer e como isso será encaminhado socialmente. Neste período *sui generis*, após o abalo sofrido em

todas as partes em função da epidemia de covid-19, torna-se imprescindível analisar como perspectivas neoliberais e imperialistas estão reforçando a construção de uma realidade desigual e injusta. Diante desse quadro, cabe aos educadores encontrarem alternativas para que diferentes vozes não sejam silenciadas e, assim, que o inédito viável, conforme afirma Freire (1987 [1970]), venha a ser possível.

Com o objetivo de trabalhar de maneira integrada a alfabetização, o letramento e os multiletramentos, em síntese, este capítulo indica algumas possibilidades de ação por aqueles que se encontram comprometidos com a educação emancipatória: (i) desenvolver projetos de letramento; (ii) articular práticas de estudo de língua/linguagem (alfabetização e letramento) aos de argumentação, apoiados nos princípios do diálogo e da interação argumentativa; (iii) agir de acordo com o Multiletramento Engajado (ME), que requer: *Imersão na Realidade, Construção Crítica de Generalizações e Produção de Mudança Social*.

Desse modo, sabemos que os professores podem ter condições para confrontar a falaciosa dicotomia entre alfabetização e letramento, organizar práticas pedagógicas que favoreçam a oposição discursiva como um meio para a concretização de uma sociedade democrática e inclusiva, contrária a qualquer tipo de discriminação, de desonestidade intelectual e de falta de ética. Ademais, urge a assunção de um papel que favoreça aos estudantes irem além das formas de decodificar textos ou de compreender situações, tendo em vista a necessidade de aprenderem a agir de modo engajado e solidário, visando a mudanças sociais.

## **Referências**

BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1970-1971]. p. 367-392.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, set/dez 2011. p. 885-911



FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. Tradução: Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016 [1979].

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. Tradução: Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016 [1979]. p. 7-15.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the New Capitalism and schools. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 43-68.

GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRÁCIO, R. A. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

GRÁCIO, R. A. **Para onde vais, racionalidade argumentativa?** Coimbra: Grácio Editor, 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática 1986.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, M; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.

LIBERALI, F. C. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 3, 2019a.

LIBERALI, F. C. **O compromisso da Linguística Aplicada com a formação de educadores: avanços e desafios.** Palestra na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica. Brasília: UNB, 2019b.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, Antonieta. (org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência.** Campinas: Pontes, 2019c.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, Antonieta. Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência: por que importa? *In*: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A. (org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência.** Campinas: Pontes, 2019d. p. 59-73.

LIBERALI, F. C. Building agency for social change. *In*: TANZI NETO, Adolfo; LIBERALI, Fernanda; DAFERMOS, Manolis. **Revisiting Vygotsky for social change: bringing together theory and practice.** New York: Peter Lang, 2020a. p. 63-85.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In*: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. C. (eds.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.** Campinas: Pontes Editores. 2020b. p. 13-21.

LIBERALI, F. C. **A Pesquisa Crítica de Colaboração como forma de resistir-expandir em contextos de decolonialidade.** III Ciclo de Palestras – GEADEL. Live. 2020c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k973V2-Fkek&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 set. 2020.

LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. Educação à distância em tempos de Covid-19: vivências, críticas e possibilidades. *In*: Frente Democrática de Ermelino Matarazzo (org.). **Democracia e(m) crise: o travamento de lutas populares em defesa do Estado de Direito(s).** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020d. p. 159-172.

MATTOS e SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Artes e Ensaio**, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

MEGALE, A; LIBERALI, F. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, 2020. p. 55-74

NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 2000 [1996].

PLANTIN, C. **A argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

SACRITÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, 2004.

STETSENKO, A. **The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education**. Cambridge University Press: New York, 2017.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**. O avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

# O ENSINO DA LEITURA EM TEXTOS MULTIMODAIS: O CASO DO GÊNERO *CARTOON/CHARGE*<sup>1</sup>

Audria Leal

## Introdução

A multimodalidade compreende o uso de diferentes tipos de linguagem na comunicação humana. Com as novas tecnologias, a linguagem verbal passou a interagir com outros modos semióticos. Hoje é possível encontrar, palavras, gestos, som, fotografias e todo o tipo de imagens gráficas em um mesmo texto. Como afirma Dionísio (2013, p. 19) "a sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal". Esta nova realidade traz desafios à educação. De acordo com as autoras Lebrun, Lacelle e Boutin (2012, p. 1), por causa do aumento de suportes tecnológicos diversificados, muitos desafios são criados, especialmente à escola. Sem dúvida, é fácil constatar que os alunos convivem cada vez mais com textos em que a imagem e palavras estão numa interação cada vez mais integrada. Em decorrência desse fato, o ensino da leitura e da escrita, com vista ao desenvolvimento do letramento, não podem estar dissociados de um ensino em que o verbal articula-se com o não verbal. Se o objetivo da escola é o desenvolvimento do letramento, o que implica a integração do aluno no meio social, não parece ser possível ensinar a leitura e a escrita sob uma visão estritamente monomodal. De fato, Dionísio (2006, p. 131) afirma que "todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita". Isto significa que os

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi financiado por Fundo Social Europeu e Fundos Nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), no âmbito do projeto UID/LIN/03213/2019 e do projeto SFRH/BPD/111234/2015.

diferentes elementos verbais e não verbais interagem no texto para a criação de significados. Em consequência, podemos concluir que o ensino da leitura e da escrita compreende também o saber usar e interpretar todos os modos semióticos à disposição do aluno na elaboração de um gênero. Esta é uma questão que não se pode ignorar e que precisa ser discutida.

A própria *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018, p. 478) reconhece que, como resultado do desenvolvimento das "novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multisemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição". Este fato, sem dúvida, veio alterar a configuração textual, seu modo de produção e, conseqüentemente, a forma como vai ser recepcionado. Por isso, é fundamental considerar a noção de texto multimodal no ensino do português, ou seja, é necessário ensinar sobre textos que apresentam mais de um modo semiótico na sua configuração. É no seguimento desta ideia, que a BNCC introduz o termo semiótico ao lado da análise linguística. Este posicionamento parte de duas premissas principais. A primeira é que a língua é um sistema semiótico. A segunda é que o sistema semiótico linguístico interage com outros sistemas semióticos na ação comunicativa. Por isso, o desenvolvimento das competências comunicativas passa por compreender e produzir textos multimodais ou multisemióticos.

A BNCC pensada para o ensino médio configura-se na continuação da proposta da BNCC do ensino fundamental. Ambas contribuem para a totalidade do ensino básico no Brasil. Queremos aqui ressaltar que a integração de textos multimodais vai ao encontro da quarta diretriz estabelecida para o desenvolvimento das chamadas "Competências Gerais da Educação Básica" que reproduzimos abaixo:

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Nos dias atuais, é imprescindível ter conhecimento sobre as diversas formas de linguagem. A BNCC não só reconhece este fato como também promulga um trabalho educativo em que estas diversas linguagens sejam utilizadas pelo aluno na vida social. Assim sendo, as escolas e, particularmente, os professores tem o desafio de ensinar a compreensão e a escrita de gêneros que incorporam o visual para o desenvolvimento de um letramento pleno. Contudo, esta mudança do monomodal para o multimodal é relativamente recente. Isto traz novos questionamentos sobre a língua em uso. A prática pedagógica procura ir ao encontro das necessidades reais do aluno em seu desenvolvimento em sociedade. Tal ideia é, inclusive, reforçada na BNCC (2018, p. 52) quando essa afirma que é fundamental garantir oportunidades "de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos". Como consequência deste posicionamento, torna-se premente articular propostas didáticas que auxiliem no desafio do ensino da multimodalidade. Aliás, a própria BNCC (2018, p. 478) reconhece a importância dos jovens não só examinarem "as possibilidades expressivas das diversas linguagens" como também possam fazer "reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais [...], sonoras [...], verbais [...] e corporais [...]"

A partir dessas considerações, neste trabalho, procuraremos fazer uma reflexão sobre a importância do ensino-aprendizagem de gêneros como um caminho para o trabalho didático com textos multimodais. Para atingir este objetivo, este artigo seguirá três momentos: no primeiro, procuraremos apresentar os aportes teóricos que norteiam as nossas reflexões, em um segundo momento, apresentaremos a nossa proposta para o ensino da leitura em textos

multimodais e, por fim, iremos mostrar a nossa proposta aplicada ao gênero Cartoon/Charge.

### **Aportes teóricos da multimodalidade**

Para Kress (2014), toda forma de comunicação é inevitavelmente multimodal, ou seja, utilizamos nas nossas ações comunicativas diversos modos semióticos. Essa afirmação é um dos fortes pressupostos que norteiam os trabalhos com multimodalidade. Os autores Kress e van Leeuwen (2006) defendem que o visual tem um papel importante no funcionamento dos textos. A partir dessa ideia, esses autores elaboram um quadro teórico e metodológico, chamado de Gramática do Design Visual (daqui para frente GDV). O objetivo é analisar o texto de forma a compreender como se constroem os significados realizados pelos diferentes elementos visuais. Na GDV, os autores Kress e van Leeuwen (2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1985), *interpessoal*, *ideacional* e *textual* da gramática sistêmico-funcional, e as aplicam às análises de textos. Dessa forma, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) criam outras três (meta)funções que serão denominadas de significados, são elas: a *representacional*, *interacional* e *composicional*. Esses autores também nomeiam o produtor e o leitor do texto de *participantes interativos*, e de *participantes representados* os diferentes elementos que participam dentro do texto (cotexto). O quadro a seguir apresenta as três metafunções e os respectivos significados:

**Quadro 1** - Os tipos de significados na GDV.

<b>Representacional</b>	Indica o que está sendo apresentado no texto em termos de representação e em quais circunstâncias.
<b>Interativa</b>	Analisa a interação entre os participantes (interativos e representados).
<b>Composicional</b>	Mostra a estrutura e a construção textual e seus possíveis significados.

Fonte: Autoria própria.

Kress e van Leeuwen também destacam que o quadro da GDV foi idealizado, principalmente, para as culturas ocidentais. Para os autores, a relação entre o linguístico e o visual é determinado pela cultura na qual circula o texto. Sem dúvida, um dos objetivos fundamentais desta corrente teórica é o de estudar o multimodal e suas implicações na sociedade. Como consequência, os autores fundadores da semiótica social analisam os diversos modos semióticos que constituem os textos, procurando esclarecer os diferentes significados sociais, históricos e ideológicos.

Vale ainda ressaltar que a semiótica social têm uma preocupação didática para o ensino da multimodalidade. Os autores Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (1997, p. 264) destacam três caminhos para os estudos da semiótica social. O primeiro é procurar compreender o papel dos diversos modos semióticos na produção e interpretação dos textos. O segundo se refere a entender quais características são inerentes às culturas em que são produzidos. E o terceiro é gerar conhecimento que prepare o aluno/leitor para a compreensão da multimodalidade. É neste terceiro caminho que se aplica o termo *multiletramento*.

Para Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramento integra duas noções: a primeira diz respeito à pluralidade dos processos comunicacionais nas sociedades modernas. Essa primeira noção se refere ao desenvolvimento de um letramento cultural e social que habilita a vida em sociedade. A segunda noção dá conta da multiplicidade de linguagens que integram os textos. Ainda segundo essas autoras, a vida em sociedade exige novas práticas de leitura, escrita e análise crítica devido ao avanço tecnológico que congrega vários tipos de recursos (imagem, som, diagramação etc.). Desse modo, se faz necessário desenvolver (multi) competências. No seguimento dessa ideia, Rojo e Moura (2012) sustenta uma proposta didática a partir do ensino de multitextos fundamentado em considerações de análise crítica. No seguimento dessa ideia, defendemos uma proposta do ensino da multimodalidade para o desenvolvimento do letramento do aluno. Desse modo, optamos por utilizar o



termo *Letramento Multimodal* no sentido de retirar a ambiguidade associada ao termo multiletramento. Afinal, como defendem Bearne et Wolstencroft (2007), ensinar sistematicamente multimodalidade às novas gerações, a partir de uma perspectiva crítica, possibilita que os alunos se desenvolvam como leitores e escritores conscientes e integrados no social.

### **Multiletramento e o ensino da leitura**

Segundo Koch (2007), existem basicamente três concepções de leitura que são geradas a partir de três noções de língua. A primeira coloca o foco da leitura no autor do texto, pouco ou nada importando o seu leitor. Nesta corrente, a língua é considerada como expressão do pensamento. Assim, o trabalho didático com a leitura será apenas para auxiliar o aluno a captar as ideias do autor. A segunda concepção considera a leitura como uma atividade de decodificação do código. Desse modo, a ênfase será no texto. Por isso, nessa segunda perspectiva, a língua, enquanto código, é considerada como estrutura, tendo como consequência restringir a leitura apenas ao reconhecimento dos significados permitidos pelo texto. A terceira concepção concebe a língua como produto social e interativo, com sujeitos participantes dialogicamente. Nesta última perspectiva o processo de leitura é construído na relação autor-texto-leitor. De facto, nessa conceitualização de leitura, o texto é construído na relação entre os sujeitos participantes: o *produtor* e o *receptor* via *texto*. É nesta terceira concepção que o nosso trabalho se fundamenta. De fato, a leitura é muito mais do que decodificar ou perceber as ideias do autor. Claro que esses dois processos estão incluídos, mas o saber ler é construir sentidos e significados em interação com o mundo social. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 230), "compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade". Esse autor ainda defende que a ação de compreender um texto não é individual, é sim uma ação coletiva inserida na

sociedade em que se vive. Desse modo, seguindo as palavras de Marcuschi (2008, p. 229) “Compreender exige habilidade, interação e trabalho”.

Bezerra (1999) afirma que a compreensão de textos é uma atividade que possui dois aspectos: um de carácter linguístico, que se utiliza de conhecimentos gramaticais e lexicais; e outro sociocognitivo. Nesse último aspecto, tanto se considera o conhecimento de *mundo*, isto é, o que é armazenado na memória, a partir das experiências de cada um, quanto o conhecimento sócio-interacional, ou seja, o saber sobre a interação na linguagem. É sobretudo no segundo aspecto que podemos incluir a linguagem não verbal. Contudo, a interpretação em textos multimodais compreende não só a relação entre os elementos linguísticos (e aqui nos encontramos dentro do carácter linguístico), mas também entre o linguístico e o não verbal. Assim, dois processos são essenciais quando estamos lendo um texto multimodal: as relações e a trajetória da leitura.

Para Sanchez Miguel (2002) a compreensão textual, de uma forma global, consiste concisamente em dois tipos de operações mentais: *reconhecer* e *construir*. O autor declara que a primeira operação consiste em *reconhecer* com exatidão as palavras escritas. Essa operação compreende os conhecimentos e as habilidades que o leitor necessita ter para alcançar o significado do vocabulário. A segunda se refere a *construir* relações a partir do reconhecimento do significado das palavras para construção de proposições, isto é, aquilo que podemos chamar de “ideias”. Miguel (2002, p. 30) ainda defende que o leitor deverá fazer relações temáticas “entre os significados das palavras”, sendo que “essas relações podem estar, de alguma maneira, prefiguradas no significado dos termos que operam como predicados”.

Leal (2011) aplica essa perspectiva de Sanchez Miguel (2002) numa dimensão textual ao constatar que o leitor faz um duplo processo na interpretação textual: reconhecer e construir. De fato, como defende o Bronckart (1999), numa determinada ação de linguagem o primeiro passo é a escolha do gênero e, em seguida, a escolha dos elementos que vão participar da arquitetura

textual. Assim, na perspectiva de Leal (2011) o mesmo ocorrerá na recepção textual. Para a autora, a compreensão textual é plenamente conseguida quando o leitor reconhece o gênero e depois consegue construir as relações entre os elementos do texto.

Considerando a trajetória da leitura, Del'Isola (2005, p. 68) defende que "a construção do sentido durante a leitura toma várias trajetórias seguindo orientações que se alteram e se complementam". Para Beguin-Verbrugge (2006, p.115) o processo interpretativo acontece tanto entre unidades de mesmo nível como também de níveis ou modos diferentes, de maneira ascendente e descendente. Essas duas afirmações são particularmente aplicadas quando estamos lendo textos multimodais/multissemióticos. O fato de haver elementos não verbais no texto permite que o leitor comece a sua leitura a partir de elementos que atraem o seu campo visual, ou seja, que tenham maior grau de saliência tais como a cor ou tamanho da fonte, por exemplo.

Leal (2019) apresenta uma proposta para o ensino da leitura com base no percurso interpretativo do leitor. Leal e Gonçalves (2020, p. 51) afirma que "os textos com um certo grau de multimodalidade permitem estabelecer um percurso de leitura não linear que vai influenciar a interpretação do texto". Juntamente com o percurso de leitura, a proposta de Leal (2019) procura destacar a relação entre o linguístico e as outras semioses. A partir disso, a interpretação passa por especificar os valores e as funções que as unidades verbais e não verbais assumem no texto, bem como a construção dos significados e também as inter-relações que o verbal e o não verbal estabelecem.

Assim, Leal (2019) afirma que o trabalho com o ensino da leitura (ou da recepção textual) deveria incidir sobre os dois movimentos fundamentais: reconhecer e construir. O primeiro refere-se não só ao reconhecimento do gênero, como também do seu suporte, atividade e do contexto físico e social. Desse modo, ao primeiro contato com o texto, o aluno deveria, em primeiro lugar, reconhecer o gênero, a atividade associada e o contexto, para, em seguida, construir as

relações entre os elementos do texto, o que inclui construir inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Como resultado, segundo Leal e Gonçalves (2020, p.51) "esse processo orienta o aluno para que se perceba quais os propósitos do produtor textual, ou seja, qual o(s) objetivo(s) do texto e seus processos para alcançar esse(s) objetivo(s)".

### **Gênero como ferramenta didáctica: o caso do cartoon/charge**

Para o trabalho do ensino da leitura a partir de textos multimodais, defendemos o gênero como uma ferramenta didáctica que propicia o desenvolvimento do letramento. O aporte teórico-metodológico que orienta essa perspectiva é o interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2008). O ISD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) defende o trabalho com gêneros como "instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas" (LEAL; SILVA-HARDMEYER 2017, p.138). De facto, segundo Leal e Silva-Hardmeyer (2017, p.138) o modelo didático do gênero "é uma ferramenta que possibilita a elaboração de diferentes atividades a serem trabalhadas com os alunos, privilegiando o desenvolvimento de capacidades languageiras (de ação, discursiva e linguístico-discursiva)". O modelo didático do gênero é baseado na criação de um modelo que abarca as características gerais de um determinado gênero. Esse modelo deve sempre ser adequado às necessidades apresentadas pelos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Além da adoção do gênero enquanto ferramenta didáctica, seguimos o posicionamento de Leal (2019). A autora defende que o ensino da multimodalidade deve ser fundamentado em 3 eixos principais:

- a) 1º eixo: identificar o tipo de representação das diferentes unidades semióticas. Este eixo relaciona-se diretamente a produção ou identificação do conteúdo temático.

- b) 2º eixo: identificar como se estabelece o tipo de interação do produtor com o leitor através do texto.
- c) 3º eixo: analisar a composicionalidade, a partir da organização geral do texto

Esses três eixos reúnem as características gerais da linguagem tanto verbal como não verbal. Além disso, é de considerar a própria relação entre os diferentes modos semióticos para que o gênero atenda a sua função comunicativa na sociedade.

Para o ensino da leitura, tal como afirmamos, Leal (2019) aponta que a interpretação textual compreende um duplo processo de reconhecer e construir. Assim, o ensino da leitura deve orientar o aluno com base nesse duplo processo. O primeiro incide no reconhecimento do gênero, do seu suporte, da atividade em que o texto se insere, e também da língua, como, por exemplo, o vocabulário. É nesse processo que se constata qual é o contexto físico e social. O segundo processo é o de construir relações entre os elementos que compõem o gênero. Isto é, a partir do modelo didático do gênero, o aluno deverá construir as relações entre os elementos do texto, também construir inferências e juízos de valor (posição crítica diante do texto). Esses processos orientam o aluno para que ele alcance a compreensão textual, dos propósitos comunicativos do produtor textual e suas decisões e passos para alcançar esse(s) propósito(s).

### **Pistas para o trabalho didático com o cartoon/charge**

O gênero charge/cartoon pode ser contemplado em atividades de leitura e produção de textos. A recomendação geral da BNCC é o trabalho com gêneros que contemplem a informação, opinião, mas também apreciação. A BNCC ainda aconselha não só o trabalho com gêneros mais típicos do impresso, como também gêneros multissemióticos e hipermidiáticos. Além disso, a BNCC salienta os diversos processos, ações e atividades que podem ser contemplados no trabalho

com gêneros. Desse modo e procurando responder as indicações do documento oficial, apresentamos neste artigo uma proposta com o gênero cartoon/charge em *mídia* impressa. Esse gênero aparece nos documentos oficiais do 1º ao 5º ano alocado no Campo Artístico-Literário, uma vez que, segundo Maingueneau (2005, p. 97), os *cartoons* inscrevem-se no plano de gêneros autorais. A autoria pode ser reconhecida através da citação do nome antes de iniciar o texto ou ao lado do título, ou ainda se encontra indicado com uma assinatura no fim do texto.

Já nos anos do 6º ao 9º, o cartoon/charge é encontrado no Campo Jornalístico-Midiático. Segundo Leal (2011, p.219) o *cartoon/charge* é um gênero em que a presença de três elementos são essenciais: a imagem, o humor e temas sociais e políticos. Essas três características fazem parte do gênero como parâmetros que possibilitam a sua atuação na sociedade, possibilitando o reconhecimento pelos interlocutores. O objetivo comunicativo do *cartoon* é efetuar comentários através do uso da sátira. Além disso, o caráter de texto opinativo é reforçado também porque muitas vezes a sua publicação ocorre na Mídia, dentro de cadernos de opinião ou ao lado dos editoriais. O fato de agregar o humor a uma opinião nos leva à identificação de duas atividades: a primeira é humorística enquanto a segunda está ligada ao exercício jornalístico. Segundo Bazerman (2005), os gêneros participam em sistemas de atividades, com funções definidas perceptíveis na organização interna dos textos. Desse modo, escolhemos trabalhar o cartoon/charge com enfoque no campo jornalístico - midiático. A proposta que trazemos aqui se insere principalmente na Habilidade EF69LP05: “Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc” (BRASIL, 2018, p. 141).

Como já assinalamos, o *cartoon/charge* é um gênero em que a presença do não verbal é um dos elementos que caracterizam a sua identificação. O não verbal está presente na organização estrutural, na construção discursiva e na própria

temática. Esses três fatores vão interagir para atingir a função comunicativa do cartoon/charge. Com relação à organização estrutural, esse gênero pode apresentar imagens caricaturais, uma sequência de imagens ou apenas uma, com balões ou apenas legendas. De fato, a imagem gráfica, que faz com que seja reconhecido como tipicamente multimodal ou multissemiótico, age como matriz que irá orientar a interpretação e a produção. Assim, a imagem é o principal elemento identificador do gênero.

Contudo, é a parceria imagem mais língua que estabelece os parâmetros da situação de ação da linguagem em curso. Para Cadet *et al.* (2002, p.52), o *cartoon/charge* é um gênero produzido para ser interpretado a partir de uma situação da atualidade. Essa interpretação ocorre a partir da interação entre a parte verbal e as imagens. Essa interação entre o verbal e o não verbal incide em dois sentidos: um primeiro co-textual, pois o cartunista/chargista constrói uma certa “encenação” dentro do texto. De fato, essa encenação nos leva a observar o momento da ação de linguagem produzida pelo autor: as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos e instituições) e sua inscrição espaço-temporal imediata. Com efeito, há uma representação do mundo onde se passa os acontecimentos reais. Por conseguinte, o texto apresentará características linguísticas que revelam uma relação de implicação com o mundo do leitor.

Vejamos o exemplo a seguir:

**Figura 1** - Cartoon sociedade recreativa.



Fonte: AFONSO (2006).

Seguindo o paradigma proposto por Leal (2019), o primeiro trabalho é em reconhecer o gênero, a atividade, o suporte e o contexto de produção e recepção. Por conseguinte, para trabalhar com o cartoon/charge em sala de aula, é necessário familiarizar o aluno com o gênero em questão, reconhecendo o seu contexto e suas características gerais. O quadro a seguir procura sintetizar os aspectos que fazem parte deste primeiro passo:

**Quadro 1 - Síntese das características gerais.**

<b>Gênero</b>	Cartoon/Charge
<b>Suporte</b>	Impresso em papel
<b>Atividade</b>	Jornalístico/Mediático
<b>Onde foi publicado?</b>	Revista “Pública” (encarte do jornal Público)
<b>Quando foi publicado?</b>	22 de janeiro de 2006
<b>Há autores? Quais?</b>	Sim. Luís Afonso
<b>Qual o papel social do produtor?</b>	Cartunista/Chargista
<b>Qual o público-alvo?</b>	Leitor da revista/jornal “Público”
<b>Qual o objetivo comunicativo?</b>	Fazer comentário de temas sociais com humor

Fonte: Autoria própria.

A identificação desses parâmetros tem um efeito substancial na organização global, tanto na estruturação textual, quanto na construção do conteúdo temático. Por conseguinte, o aluno, ao fazer um reconhecimento dos fatores contextuais, percebe que esses fatores intervêm na produção, circulação e interpretação dos textos. E reconhecem um importante papel desses elementos na construção do pensamento crítico. Em consequência, o trabalho aqui aplicado no processo de leitura dá enfoque a dimensão social e como essa dimensão está presentificada na dimensão linguística e em outros modos semióticos presente no texto.

O segundo passo é a construção das relações dentro do texto. Essas relações incidem em cinco pontos: linguístico, representacional, temático,



interpessoal e inferencial. No caso do cartoon /charge que trazemos como exemplo, e sabendo que estamos procurando trabalhar a habilidade EF69LP05, escolhemos apresentar o efeito de humor e construção da crítica a partir do uso ambíguo da expressão “impacto das pegadas” e sua relação com a imagem. Assim, devido a complexidade dos textos, as perguntas a serem elaboradas devem ser adequadas ao texto a ser trabalhado, a habilidade que se quer desenvolver e ao enfoque de determinado conteúdo que vai ser trabalhado a partir do texto. Tal como no ponto anterior, apresentaremos um quadro com sugestões de algumas perguntas que vão levar o aluno a construir relações:

**Quadro 2 – Perguntas Didáticas.**

<b>Conteúdo Temático</b>
Qual o tema?
Qual é a tese do texto?
Lembra outros textos?
<b>Análise Linguística</b>
Qual(is) o(s) tempo(s) verba(is) utilizado(s)?
Podemos identificar pronomes? Quais?
Há construção referencial? Qual?
Há vocabulário específico? Há alguma palavra que você não entende? Qual?
<b>Nível enunciativo</b>
Qual o posicionamento do autor?
Qual o seu posicionamento?
Há uso de citações?
Você concorda ou discorda do autor?
O que vê – Nível representacional da imagem
Há uma representação de ação?
A imagem representada é imóvel?
A imagem transmite que ideia?
A imagem representa personagens? Humanos? Característica humana?
Há símbolos? Infográficos? Hierarquias?
<b>Construção de conexão com o que vê</b>
A imagem olha para você?
Qual a direção do olhar?
Vê-se o corpo inteiro, metade ou apenas a face?
A imagem está de frente ou de lado?
<b>A estruturação textual</b>
Há elementos no centro ou nas laterais?
O que mais chama a atenção?

Há algum tipo de saliência: cor, tamanho da letra?
Os elementos estão juntos ou separados?

Fonte: A autoria própria

No caso do nosso cartoon/charge, é importante o aluno perceber que a construção do texto é feita com a disposição dos elementos visuais de modo polarizado, o que vai levar a que a leitura seja da esquerda para a direita. Todas as imagens se coadunam com a legenda identificativa da pegada do animal com exceção da do homem. Isto vai criar um efeito de ambiguidade na palavra “pegada”. Essa ambiguidade é reforçada pelo sintagma nominal com valor genérico: “impacto da pegada de várias espécies na superfície terrestre”. A construção do humor é realizada quando se percebe o uso ambíguo da palavra “pegada” pelo sintagma nominal e pelas imagens. A palavra “pegada” remete para dois significados. O primeiro é o seu significado literal de marca deixada pelo pé em uma superfície. O segundo é a construção do termo “pegada ecológica”, pelo seu autor Willian Rees, em 1992. Rees criou o termo para se referir a quantidade de recursos naturais gastos por determinadas populações. É importante deixar bem claro que as perguntas são elaboradas segundo o enfoque dado pelo conteúdo escolhido para trabalhar e também pela habilidade que se quer desenvolver.

### **Notas Conclusivas**

É incontornável o fato de que cada vez mais os textos congregam mais de um modo semiótico. Esse fato cria novas problemáticas sobre como se devem ensinar esses textos e sobre as consequências que disso advém. É certo que os documentos oficiais já assinalam essa necessidade de se trabalhar com textos multimodais/multissemióticos. No entanto, é importante criar conhecimento que habilite o professor no ensino da multimodalidade com vista a desenvolver uma leitura crítica.

Aqui procuramos destacar a proposta para o ensino da leitura em textos multimodais com base no percurso interpretativo do leitor. Nessa proposta, buscamos colocar em evidência não só a influência da multimodalidade no percurso não linear, mas também a interação entre o linguístico e as outras unidades semióticas. Finalmente, é necessário compreender que o desenvolvimento das capacidades que levem a uma leitura crítica é feito a partir de quatro pontos centrais: 1) percepção de fatores contextuais e sua inscrição nos textos 2) relação dos diversos elementos do texto 3) captação da ideia central do texto e, por fim, 4) do posicionamento do leitor diante do texto.

Sem dúvida, é extremamente necessário desenvolver um pensamento crítico diante dos diversos textos que circulam em sociedade. Só assim, conseguiremos alcançar o objetivo de transformar o humano a partir do seu aprendizado. Certamente, o desenvolvimento humano começa pela tomada de consciência do lugar social onde cada um se encontra e também pela apropriação da linguagem, para poder modificá-la, transformando, assim, a própria vida.

## **Referências**

AFONSO, L. SOCIEDADE RECREATIVA: revista dominical. Porto: **Pública**, n. 504, 22 jan. 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRONCKART, J. P. Genre de textes, types de discours et “degrés” de langue. **Texto!**, v. 13, janeiro 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1999.

CADET, C; CHARLES, R.; GALUS, J. L. **La communication par l’image**. 2. ed. France: Nathan, 2002.

DELL' ISOLA, R. L. P. Ler e parafrasear: do sentido ao texto, do texto ao sentido. *In*: MARI, H; WALTY, I.; VERSINI, Z. (orgs.). **Ensaio sobre Leitura**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 68-97.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**. The Grammar of Visual Design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. Discourse Semiotics. *In*: VAN DIJK, T. (ed.). **Discourse as Structure and Process: Studies a Multidisciplinary Introduction**. Série Discours: Sage Publication, v. 1, 1997. p. 257-291.

KRESS, G. Multimodality, Multimedia and Genre. *In*: KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003. p. 106-121.

LEAL, A. **Compreender os percursos interpretativos no texto multimodal**: uma proposta para o ensino da multimodalidade. *In*: VI ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, Porto Alegre. Comunicação em Sessão Coordenada: A multimodalidade nos textos: da teoria às práticas de ensino, 03 de julho, 2019.

LEAL, A. **A organização textual do género cartoon: aspectos linguísticos e condicionamentos não-linguísticos**, 2011. 432 f. Tese de Doutoramento em Linguística. Teoria do Texto. Lisboa. Universidade Nova de Lisboa, 2011. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/6646>. Acesso em: 08 jul. 2021.

LEAL, A.; GONÇAVES, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto para o Ensino da Leitura. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 36-68, maio-agosto 2020.

LEAL, A.; SILVA-HARDMEYER, C. M. O Modelo Didático do Género Cartoon: Uma Ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, n. esp., p. 137-153, 2017.

LEBRUN, M; LACELLE, N; BOUTIN, J. F. **La littératie médiatique multimodale**: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MIGUEL, E. S. **Compreensão e Redação de textos: dificuldades e ajudas.** São Paulo: Artmed, 2002.

RIBEIRO, A. E. **Textos Multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ; J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

# CAPACIDADES DE LINGUAGEM ESPECÍFICAS PARA O DOMÍNIO DA LEITURA SOB A ABORDAGEM DO ISD

José Ricardo Carvalho

## Introdução

A aprendizagem da leitura tem sido objeto de preocupação das escolas, visto que grande parte dos alunos tem apresentado dificuldades de compreensão e interpretação em variados gêneros textuais que circulam na sociedade letrada. Práticas tradicionais de análise de textos, encontradas em diferentes livros didáticos e atividades escolares (MARCUSCHI, 2005), centram-se em aspectos formais, sem apontar para o processo de construção de sentido dos textos que se apresentam nas atividades reais de interação social em um processo de significação e ressignificação das representações simbólicas. Muitas vezes, os trabalhos de leitura, na escola, ocorrem de forma intuitiva, não explorando de maneira detalhada os aspectos temáticos, intertextuais, dialógicos, axiológicos, ideológicos, estilísticos e composicionais que consolidam a prática de compreensão do texto nas situações de interação social. O trabalho com gênero, sob uma perspectiva textual-discursiva, tem apontado para observação dos atos de linguagem que vão para além de aspectos estruturais da língua e da construção textual, ressaltando os aspectos interacionais e ideológicos nas práticas languageiras em uma dinâmica responsiva diante dos enunciados proferidos, conforme defendem Faraco (2007), Carvalho (2020), Bakhtin (2010, 2016) e Volochinov (2017).

Carvalho (2020) observa que as transformações humanas decorrem da participação da vida coletiva mediada pela linguagem. Nesse processo de troca verbal, os sujeitos ocupam o lugar de interlocutores e usuário de uma língua, realizando escolhas coletivas e individuais responsáveis pela adoção de uma visão de mundo. Amparado em Volóchinov (2017), o autor observa que os

sujeitos nas atividades de linguagem coletivas assumem posicionamentos moral e ético a partir de sua experiência de vida, reverberando em seu discurso acentos apreciativos sobre o modo de produzir e compreender enunciados. O sujeito constrói consciência de si e da realidade que o cerca a partir das relações com o outro e com os textos com os quais interage. Seguindo esse percurso, Volóchinov (2017) observa que nos eventos de troca verbal os sujeitos são interpelados e assumem uma atitude compreensiva e responsiva perante os diferentes discursos que entram em contato no processo de interação. Sob essa perspectiva, todo o enunciado é constituído de elementos verbais e não verbais, manifestado por palavras, gestos, expressão facial, entonações, imagens. Seguindo essa linha de raciocínio, as atividades de significação sobre um texto podem ser retomadas na interlocução, mas nunca repetidas, visto que os efeitos de um discurso nunca são reiteráveis, pois as condições de realização apresentam sempre novas variáveis. Diante dessa concepção de linguagem sociointeracionista, observamos que as abordagens de leitura presentes nos discursos oficiais não assumem uma perspectiva atenta a complexidade dialógica nas atividades de produção de sentido dos textos.

Carvalhoes (2016), estudando coleções de língua portuguesa do PNLD de 2011 (BRASIL, 2010), observa que há um desencontro entre as proposições teóricas encontradas nos manuais com as propostas de atividades contidas em seus respectivos livros didáticos. Muitos procedimentos de ensino de leitura se delimitavam ao fragmento do texto, desconsiderando as condições de produção que projetaram o texto, tornando o conjunto de dizeres uma atividade única e não reiterável no processo de interação verbal.

[...] as questões de compreensão de texto dos LDP analisados são constituídas majoritariamente por questões do tipo objetivas e evidentes. Essas questões não consideram os elementos extratextuais que devem ser considerados nas atividades que entendem a leitura como prática social. Nesse sentido, percebemos um descompasso entre os aspectos teóricos apontados no manual do professor dos LDP analisados e as questões propostas para o trabalho com o texto. Desse modo, os exercícios de interpretação dos LDP analisados, em sua

maioria, não materializam a noção de língua, de ensino, de leitura e de sentido explícita no manual do professor que acompanha esses mesmos LDP. Esse descompasso entre o que está exposto no manual do professor dos LDP e a elaboração das atividades de leitura dos livros mostra que há uma adequação parcial ao que orientam os documentos oficiais (CARVALHAES, 2016, p. 162).

Os procedimentos de leitura com gênero textual/discursivo têm sido alvo de discussões por pesquisadores e educadores de forma intensificada nessas primeiras décadas do século XXI, com grande enfoque ao ensino da língua vinculada à participação de práticas letradas, sob uma perspectiva interacional e dialógica. Em tempos de fake news, produzidas em mídias duvidosas, as redes sociais proliferam o discurso do ódio em publicações compradas que divulgam notícias falsas. É muito importante que os leitores reconheçam a linha argumentativa dos discursos e a identifiquem de vozes que assumem posicionamentos distintos exibidos nos enunciados proferidos em um texto.

Pesquisas sobre o ato de ensinar a ler, nesse contexto, têm reportado para o acompanhamento do desenvolvimento de capacidades de linguagem em situação concreta de interação. Nessa nova concepção, o sujeito leitor interage em um ambiente sociocognitivo, mediado por gêneros de texto e práticas sociais atravessadas por usos semióticos verbais, imagéticos e digitais em diferentes suportes. Diante dessas novas demandas, torna-se necessário refletirmos sobre a concepção de leitura e as formas como concebemos as mediações que atuam no processo de sua aprendizagem em situações concretas de interação com textos e gêneros.

Nossa hipótese central é de que prevalece, ainda nos dias hoje, uma abordagem de linguagem cognitiva predominante nas práticas de formação do leitor na escola. Observamos que as propostas curriculares assumidas pelas secretarias de educação e os documentos oficiais adotam, em sua grande maioria, a noção de competência. Desta forma, concebem a produção de conhecimentos, no campo dos estudos linguístico-discursivos como soma de saberes, atitudes,



procedimentos que atendam a lógica do mercado de trabalho, desprezando, assim, a formação humana em sua dimensão social, identitária e individual. Consonante com a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), realizamos uma retrospectiva do estudo das capacidades de linguagem voltado para a produção de texto, a fim de apresentar uma proposta de trabalho que explore operações de linguagem destinadas ao domínio da leitura. Nessa proposta valorizamos o trabalho com gêneros de texto, considerando os níveis de análise previstos no folhado textual definido por Bronckart (1999), a compreensão de capacidade de linguagem descrita por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017 [1993]) a fim de estabelecer proposições específicas para leitura, integrando nesse domínio princípios do dialogismo e de uma compreensão responsiva com base em Faraco (2007), Bakhtin (2010) e Volóchinov (2017).

### **O estudo da capacidade de linguagem pelo ISD**

O Interacionismo Sociodiscursivo destaca o papel da linguagem para a compreensão de desenvolvimento humano, descrevendo-se uma série de operações sociocognitivas com a língua para desenvolver capacidades de linguagem e a semiotização do pensamento em saberes compartilhados. Os pesquisadores genebrinos reconhecem que todo ato de linguagem se consolida a partir de parâmetros gerais da ação de linguagem, sempre orquestrado pelo agente ao selecionar modelos de discurso disponíveis no ambiente languageiros e saberes compartilhados pela coletividade. Bronckart (1999) defende, então, um modelo descendente de análise que se compreenda as atividades de linguagem com textos configurados em contextos concretos de interação verbal no qual se possam observar as operações de linguagem realizadas pelos agentes. Sendo assim, destaca-se o texto empírico que é

produto de uma ação de linguagem, é sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua

situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular (BRONCKART, 1999 [1997], p. 108).

Pesquisas, no interior do Interacionismo Sociodiscursivo, realizadas em Genebra, no Brasil, em Portugal e na Argentina, têm investigado o domínio das capacidades de linguagem voltadas para compreensão de conhecimentos internalizados e operações envolvidas na atividade de produção textual a partir dos postulados defendidos por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017 [1993]). Esses pesquisadores consideram a presença de um conjunto de aptidões mobilizadas pelos sujeitos para construírem textos, configurados no processo adaptativo dos gêneros indexados por parte de quem escreve nas atividades de interação verbal. Desta forma, estes pesquisadores seguem uma abordagem preocupada com a formação humana mediada pela linguagem, ao investigar como as operações psicolinguageiras atuam, em conjunto, para promover o processo de textualização dos gêneros pelos sujeitos, constituindo-se em *agir discursivo*. Para examinar as capacidades de linguagem é preciso ter em mente a noção de *ação de linguagem* que confere uma unidade comportamental mobilizada por fatores psicológicos e sociológicos mediados pela linguagem.

[...] uma ação de linguagem é uma estrutura de condutas que consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (ou texto, no sentido geral que daremos a esse termo). A noção de ação de linguagem designa, assim, a unidade comportamental (ou unidade psicológica) “correspondente” à unidade linguística que constitui o texto. Levando em conta diferenças entre as formas oral ou escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem-se distinguir diversas modalidades instrumentais de realização da ação de linguagem, as quais, todavia, na prática, frequentemente estão emaranhadas. (DOLZ, PASQUIER, BRONCKART, 2017 [1993], p. 161-162).

Observamos nesse segmento, escrito em 1993 e traduzido no Brasil em 2017, uma preocupação com o trabalho de interpretação e compreensão dos enunciados constitutivos das ações de linguagem voltados para o domínio das *capacidades de linguagem vinculadas à produção de texto*. Segundo Bronckart (1999),

a noção de ação de linguagem, compreendida no nível sociológico e psicológico, tem a propriedade de reunir e integrar “os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal” (BRONCKART, 1999 [1997], p. 99).

Nesse contexto, as *capacidades de linguagem*, no campo da leitura, só podem ser compreendidas a partir das ações de linguagem manifestadas por meio das operações a serem mapeadas diante do estudo da configuração do gênero com o qual se deseja interagir, considerando, também, o estilo de linguagem do autor e a temática abordada em um determinado contexto de produção. Por esse caminho, as capacidades de linguagem são sempre configuradas como um conjunto de operações sociocognitivas que envolvem aptidões, saberes, atitudes e procedimentos para realizar uma ação linguageira vinculada ao contexto de interação no âmbito coletivo e individual.

### **As capacidades de linguagem no plano da produção de texto**

Dolz, Pasquier e Bronckart (2017) apresentam as capacidades de linguagem em três dimensões para refletir sobre o ato de produção de texto, todavia nesse trabalho observamos que essas mesmas dimensões podem nos ajudar a refletir sobre o ato de ler como uma ação de linguagem reconstrutora e atualizadora de sentido dos textos em um processo de significação e ressignificação valorada dos objetos simbólicos.

A primeira dimensão das ações de linguagem diz respeito às operações de ancoragem e contextualização das representações sociocognitivas que abarcam a *capacidade de ação*. Nessa dimensão, observam-se as condições de produção compreendidas como o conjunto dos parâmetros responsável pelo plano da contextualização das atividades de linguagem. A *capacidade de ação* configura o processo de adaptação do sujeito à situação de produção de linguagem, permitindo a elaboração de representações com base nos saberes coletivos e na experiência singular do agente que interage em uma situação comunicativa.

Tais representações apontam para a circunstância da produção do texto como o ambiente físico, social, a motivação do agente produtor, a compreensão do estatuto social dos enunciadores na situação de interação verbal. Fatores expressivos, como a produção material e simbólica, sedimentada em uma memória coletiva que ampara maior compreensão do processo interacional e o ato de produção de um texto. Diante da complexidade das condições de produção mobilizadas pela capacidade de ação voltadas para a compreensão do processo de representação dos mundos físico, social e subjetivo, Barros afirma que

Bronckart (2003), ao elaborar seu quadro de análise dos textos/gêneros, sistematiza essas discussões em relação à condição de produção mais imediata, a partir da apropriação do *conceito de mundos representados/formais* (físico, social e subjetivo) de Habermas (1999). Para o autor, a expressão situação de ação de linguagem (e suas similares: condições de produção, contexto de produção, situacionalidade, etc.) refere-se às propriedades dos mundos formais que exercem influência sobre a produção de um texto. O autor ressalta que é preciso distinguir, no entanto, a *situação de linguagem externa* da situação de ação de linguagem interna. A primeira diz respeito às “características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever” (p. 91). Já a segunda, refere-se às “representações sociais sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou” (p. 91). E é justamente essa situação de ação interiorizada que irá influenciar efetivamente a produção de um texto (BARROS, 2015, p. 116).

No caso da atividade de leitura, esses fatores podem ser explorados por meio do conhecimento da biografia do autor, do gênero estudado, dos saberes de referência, do contexto da obra produzida e dos processos de recepção. Por outro lado, existe um contexto interno, dentro do próprio texto, no qual os agentes de linguagem (narrador, expositor, personagens, vozes institucionais) assumem pontos de vista e realizam ações de linguagem. O ato de ler corresponde, então, a uma atividade de reconstrução e de atualização de sentido do texto, acessada pelas capacidades de linguagem do leitor que reconhece os agires discursivos.

A segunda dimensão das capacidades de linguagem diz respeito à *capacidade discursiva*, responsável pela mobilização da estrutura global do texto,

das sequências textuais e dos tipos de discurso que configuram procedimentos enunciativos. *A capacidade discursiva* envolve uma série de operações que leva o agente a manejar a infraestrutura geral do texto a partir da configuração realizada entre os tipos de discurso, sequências textuais e o plano global do texto. A capacidade discursiva é responsável pelo processo de planificação textual vinculada à construção textual.

A terceira dimensão da atividade de linguagem vincula-se à *capacidade linguístico-discursiva*, responsável pelas operações estratégicas de textualização que mobilizam: a coesão referencial; as conexões dos enunciados e dos segmentos discursivos; as escolhas lexicais e os recursos estilísticos; a progressão temática e a gestão de vozes. Tais atividades de linguagem compreendidas no procedimento de leitura, em favor da produção de um discurso, projetam instrumentos mediadores no processo de interação verbal. Nesse aspecto, consideram-se o arquiteito e os instrumentos mediadores, bem como as formas de apropriação singulares dos sujeitos quando entra em contato com um gênero situado em um contexto específico de interação.

No que se refere à *gênese instrumental* representada pela apropriação dos gêneros de texto (instrumentos languageiros), os *esquemas de utilização* podem ser vistos, segundo Schnewly (2004), sob dois aspectos distintos. O primeiro é “aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva” (p. 27) e o segundo é aquele que se encarrega das operações linguístico-discursivas necessárias para a produção de um texto. Na perspectiva teórico-metodológica do ISD, no processo de apropriação dos gêneros, esses dois grandes *esquemas de utilização* estão relacionados: 1º) à representação do contexto de produção dos textos – primeiro esquema de utilização; 2º) ao nível organizacional e enunciativo – segundo esquema de utilização (BARROS, 2015, p. 112).

Observamos que as capacidades de linguagem destinadas à produção resultam de um conjunto de habilidades e procedimentos que podem ser transferidos para o domínio da leitura, se realizarmos adaptações e desdobramentos conforme proporemos no decorrer deste artigo. Concebemos a atividade leitora como um movimento de reconstrução das atividades de

linguagens estabelecidas por um agente produtor em um processo de adaptação a novas condições de produção. Diante dessa composição, o ato de ler consiste em interagir com um texto, reconstruindo atividades de linguagem elaboradas por um agente produtor estabelecidas por representações semiotizadas. Nossas observações, recaem, então, em uma revisão dos estudos sobre o modo como as capacidades de linguagem podem ser compreendidas para além das atividades de produção textual.

Retomamos, agora, algumas propostas desenvolvidas pelo ISD para explorar as capacidades de linguagem. Destacamos, primeiramente, a proposta de agrupamento de gêneros produzida por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004). Os autores genebrinos observam a importância de explorar as capacidades de linguagem a partir de uma seleção diversificada de gêneros de textos encontrados nas esferas sociais. Sob essa perspectiva delineiam as dimensões comunicativas expressas em cada grupo de gêneros a fim de propor atividades de produção textual que explorem as diferentes capacidades de linguagem em contextos de interação verbal. Para esses pesquisadores, o trabalho didático de ensino de língua e de gênero de texto é orquestrado por um processo de adaptações de exemplares de textos reais em situações didáticas, nas quais se observam regularidades de usos da linguagem e complexidade dos textos na atividade comunicativa.

Diante de questões metodológicas, os autores sugerem que os textos sejam agrupados em gêneros, considerando três critérios que atendam, de certa forma, à tradição escolar. Primeiramente, os textos devem atender às finalidades sociais, contribuindo com apropriação dos domínios efetivo da linguagem oral e escrita. Em segundo lugar, os agrupamentos precisam prever graus de complexidade, para possibilitar a sua retomada de maneira flexível, e realizar distinções tipológicas quando necessário. Desta forma, a proposta se aproxima das prescrições adotadas pelos manuais e planejamentos das escolas com o objetivo de adaptação ao trabalho pedagógico. Por último, sugere-se que os gêneros sejam

relativamente homogêneos voltados para as capacidades de linguagem a serem exploradas em seus respectivos agrupamentos, garantindo, assim, um processo de sistematização do ensino. No Quadro 1, podemos observar que os gêneros são agrupados de acordo com as capacidades de linguagem dominantes.

**Quadro 1** - Agrupamento dos gêneros de texto e suas capacidades dominantes.

Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004, p. 121).

<b>Dominantes sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escrito</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga.	Conto maravilhoso, Fábula, Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Novela fantástica, Conto parodiado.
Documentário e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho, Curriculum vitae, Notícia, Reportagem, Crônica esportiva, Ensaio biográfico.
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião, Diálogo argumentativo, Carta do leitor, Carta de reclamação, Deliberação informal, Debate regrado, Discurso de defesa (adv.), Discurso de acusação (adv.).
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário, Conferência, Artigo ou verbete de enciclopédia, Entrevista de especialista, Tomada de notas, Resumo de textos “expositivos” ou explicativos, Relatório científico, Relato de experiência científica.
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso.

Observamos a necessidade de se considerar as esferas sociais de realização do discurso conjugadas às capacidades de linguagem dominantes utilizadas em cada agrupamento de texto. Para cada agrupamento, há um conjunto de

operações sociocognitivas em direção ao domínio das capacidades de linguagem, com foco nas seguintes habilidades: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. A fim de refinar a discussão no âmbito das capacidades no processo ensino-aprendizagem com gêneros de textos, Machado (2004) esclarece que dentro de sua proposta de apropriação dos usos da linguagem, filiada ao ISD, a unidade de ensino não é o gênero em si, mas o modo como quadro de atividades sociais e as ações de linguagem são mobilizadas na construção do gênero. Por conseguinte, o objeto de ensino e aprendizagem corresponderia às ações de linguagem constitutivas das capacidades de linguagem.

Machado (2004) propõe nas atividades de produção de texto e leitura a sistematização de procedimentos de análise textual com base no estudo das capacidades de linguagem, vinculando as operações de linguagem com os níveis de análise do texto. Machado (2004), com base nas ações de linguagem e do folhado textual desenvolvido por Bronckart (1999), vincula as operações de linguagem com os níveis de análise textual a fim de esclarecer mediações da produção textual.

**Quadro 2 - Operações e níveis de análise textual com base em Bronckart.**

<b>Operações</b>	<b>Níveis da Análise</b>
1) Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- contexto físico da ação;</li> <li>- o contexto sociossubjetivo;</li> <li>- conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados;</li> </ul> 2) Adoção do gênero.	1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: <ul style="list-style-type: none"> <li>- o contexto físico da ação;</li> <li>- o contexto sociossubjetivo;</li> <li>- conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados;</li> </ul> 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.
3) Gerenciamento da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1) escolha dos tipos de discurso;</li> <li>3.2) seleção e organização global e local dos conteúdos.</li> </ul>	3) Análise da infraestrutura textual <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1) identificação dos tipos de discurso e de sua articulação;</li> <li>3.2) identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências;</li> </ul>



<p>4) Textualização</p> <p>4.1) estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações;</p> <p>4.2) estabelecimento de um posicionamento enunciativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gerenciamento de vozes;</li> <li>- expressão de modalizações;</li> </ul> <p>5) Construção de enunciados;</p> <p>6) Seleção de itens lexicais</p>	<p>4) Identificação dos mecanismos de textualização;</p> <p>4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal;</p> <p>4.2) de mecanismos enunciativos: - de inserção de vozes; - das modalizações.</p>
--	---

Fonte: Machado (2005, p. 254).

Os estudos vistos até aqui correspondem à base para compreendermos outro conjunto de operações voltadas para as capacidades específicas destinadas ao domínio da leitura, acrescentando, assim, o confronto de unidades de análise que ajudam a compreender o processo da leitura no espaço da resignificação e atualização dos sentidos do texto. Ressaltamos que a atividade de escrever envolve a ação de tomar saberes pré-construídos por uma coletividade e reconfigurá-los, arregimentando os discursos e realizando um movimento de textualização para construir uma unidade de sentido com função sociocomunicativa. Do lado paralelo, encontra-se a atividade leitora, responsável pelo ato de reconstruir representações de um agir discursivo inscrito na interação social, cabendo ao leitor compreender e interpretar enunciados que conferem um processo de significação e resignificação dos conteúdos temáticos e de sua base enunciativa. Diante desse processo, o leitor atualiza os sentidos do texto e assume posicionamentos sobre as ideias proferidas no texto de forma responsiva, conforme Volochinov (2017).

### **O estudo das capacidades de linguagem voltadas para o domínio da leitura**

Sob a abordagem dos estudos sociointeracionais desenvolvidos pelo ISD, defendemos a possibilidade de efetuar procedimentos de leitura análogos aos da produção escrita a partir da compreensão dos processos envolvidos pela

mobilização das capacidades de linguagem e suas respectivas operações. Observamos, entretanto, que o ato de ler envolve um movimento de significação e ressignificação dos enunciados já produzidos por um autor. Isso significa dizer que, ao pensar as operações mobilizadas pelo agente leitor, precisamos reconhecer elementos que correspondem às operações de significação e ressignificação em que o agente leitor realiza a assunção de posicionamentos diante do que lê em um processo dialógico entre agires discursivos.

Sob essa perspectiva, as capacidades de linguagem, vinculadas ao ato de ler, podem ser melhor compreendidas quando são consideradas as aptidões de leitores na atividade de reatualização de sentido do texto a partir do reconhecimento do mundo discursivo criado por um autor. Nesse contexto, pode-se observar a existência de um conjunto de parâmetros para se analisar o lugar das capacidades de linguagem na compreensão das atividades leitoras, configuradas ao conhecimento temático, ao domínio das estruturas textuais, à compreensão lexical, ao repertório de conhecimentos sobre o autor, gênero e suporte textual, à compreensão do jogo de vozes dotadas de visão de mundo e acento apreciativo. Todos esses elementos são reconfigurados em um novo contexto de interação, de maneira responsiva pelo leitor, exigindo outras operações na construção de novas representações na atividade leitora. Por meio dessa compreensão, as capacidades de linguagem precisam ativar outras operações ligadas à reconstrução de mundo discursivo criado pelo autor mediado pela linguagem e a atualização de efeitos de sentidos de um texto articulado ao contexto de produção.

A título de exemplo, podemos pensar no processo de reconstrução textual e atualização de sentido do conto de Edgar Allan Poe (1809-1849) denominado *A máscara rubra*, publicado no ano de 1842. O texto conta a história de uma cidade que é devastada por uma epidemia em que as pessoas estavam morrendo ao serem contaminadas por uma peste em meia hora depois de acometida. Para evitar que a nobreza se contaminasse, o príncipe chamado Prospero fechou sua

propriedade com convidados e empregados, deixando que a população fosse exterminada pela peste. No quinto mês de reclusão no castelo protegido, o príncipe resolveu dar uma festa para seus súditos em isolamento social, mas um convidado inesperado aparece de forma inusitada, causando horror, pânico e morte dos convidados. Ao reportar essa história para os dias de hoje, atualizamos os acontecimentos, fazendo referência a epidemia da covid-19. Aspectos críticos podem ser ressaltados no processo de ressignificação desse conto quando é possível remeter os acontecimentos da narrativa para os dias atuais, evocando o desprezo e a indiferença de alguns governantes políticos, em relação ao sofrimento da população perante a condições precárias de sobrevivência e risco de contaminação da covid-19.

Como vemos, a atividade leitora envolve a reconstrução do conteúdo temático por meio da reelaboração dos seguintes itens: a configuração do gênero de texto, a organização semântica e enunciativa, as operações linguístico-discursivas de textualização; as conexões que ligam a exposição de pontos de vistas manifestados pelas instâncias enunciativas presentes no texto, as relações analógicas e metafóricas, bem como as experiências sociocognitivas dos interlocutores em uma situação empírica, enfim, tudo isso representa um movimento atualizador dos sentidos do texto, voltada para um agir discursivo responsivo provocador de mudanças internas e externas.

Todos esses procedimentos envolvidos no ato de leitura são configuradores da organização de sentido aos textos lidos na interação verbal. Sendo assim, concebemos as capacidades de linguagem como um dispositivo auxiliar para a observação do desenvolvimento da linguagem com gêneros de textos, sendo compreendidos em contextos empíricos de interação verbal.

Os conhecimentos advindos das capacidades de linguagem dos alunos são de profunda importância para a realização de atividades diagnósticas acerca dos conhecimentos e procedimentos adquiridos pelos alunos em atividades leitora, a formulação da transposição didática dos saberes de referência a serem ensinados

na escola, na elaboração de modelos didáticos de gênero (MDG) e na organização de propostas de sequência didática (SD). Observa-se que tais conhecimentos não se restringem à atividade cognitiva, mas a um conjunto de saberes, procedimentos e atitudes que estão vinculados às situações de interação verbal mediados pela linguagem e pelos gêneros de textos.

[...] não são as capacidades cognitivas do sujeito o objeto primeiro de análise, pois o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais. Assim, se o pensamento deriva da ação e da linguagem, os objetos de análise devem ser essas ações de linguagem, relacionadas às representações do agente do contexto da ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos (CRISTOVÃO, 2008, p. 5).

Pode se notar que a atividade leitora, devido a sua complexidade, precisa ser examinada sob dois ângulos complementares. O primeiro deles, diz respeito às operações que atuam sobre o processo de significação dos elementos textuais no nível semântico, denominada por Stutz e Cristovão (2011) de capacidade de significação (CS) no processo de interação verbal. Segundo as autoras, as capacidades de linguagem apresentadas pelo ISD descrevem operações específicas, deixando uma lacuna para se observar outros fenômenos mais amplos e integradores vinculados à produção de sentidos que se realizam por outras operações languageiras no domínio da atividade leitora. Sendo assim, as autoras destacam as “representações e/ou conhecimentos referentes às práticas (contexto ideológicos, histórico, sociocultural, econômico etc) que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxeológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 22-23).

As pesquisadoras apresentam uma proposta de ampliação da noção de capacidades de linguagem desenvolvidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (2017 [1993]), contemplando as atividades e as experiências humanas situadas na esfera macro sob uma perspectiva integradora, ao analisarem o processo de

transposição didática com o gênero *sitcom Friends* realizado por duas professoras em um estágio supervisionado de língua inglesa, culminando com a construção de uma sequência didática do gênero estudado.

De acordo com Stutz e Cristovão (2011), o domínio da capacidade de significação mobiliza a integração do conteúdo temático e do contexto de ação entre os interlocutores e a reorganização de saberes compartilhados para formular representações voltadas para uma ação discursiva. Ressaltam-se, nesse contexto, as operações de inferência e a organização de representações em suas diferentes manifestações (cognitivas, afetivas, ideológicas) em que se considera o sujeito da aprendizagem na interação verbal. Para esta compreensão, as autoras defendem sete operações envolvidas nas capacidades de significação.

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (STUTZ; CRISTOVÃO 2011, p. 577)

Ao nosso ver, a caracterização da capacidade de significação, em conjunto com as operações de linguagem mencionadas pelas autoras, merece desdobramentos específicos no campo da atividade leitora, já que as autoras construíram a noção de capacidade de significação voltada tanto para a leitura como para a produção de texto. Observamos que a caracterização à noção de *capacidade de ação* e *capacidade de significação*, descrita pelas autoras, demonstra muitas aproximações, tornando pouco nítida a distinção entre as duas capacidades, conforme vemos nos fragmentos retirados do Quadro 3.

**Quadro 3 - Quadro comparativo.**

<b>Capacidades de significação</b>	<b>Capacidades de ação</b>
<p>Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.</p>	<p>Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e socio subjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e (BRONCKART, 2007; MACHADO, 2005). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto socio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.</p>

Fonte: Stutz e Cristovão (2011, p. 577).

No quadro organizado por Stutz e Cristovão (2011) é possível perceber que a capacidade de significação antecede a capacidade de ação, sugerindo que a significação ocorre no primeiro momento para depois ocorrer a mobilização contextual. Observamos, entretanto, que os sentidos do texto decorrem das condições de produção que interpelam e convocam gestos de interpretação diante de uma situação interacional. Sendo assim, em nossa revisão, optamos por configurar a capacidade de significação subjugada à esfera social no plano contextual, visto que a capacidade de significação atua conjuntamente com a capacidade de ressignificação em contato com os outros níveis de análise vinculados ao plano da produção de texto.

Ainda sobre as questões contextuais, as autoras destacam o processo de interação verbal atrelada às condições históricas e à possibilidade de integração do texto às práticas sociais imediatas do agente de linguagem. Esses mesmos elementos reaparecem nas capacidades de ação, visto que o agente no processo de interação com o gênero estabelece relações adaptativas do texto ao contexto de interação. Sendo assim, preferimos desdobrar a categoria da capacidade de significação defendida pelas autoras com foco exclusivo nas atividades relativas ao trabalho de inferências e construção semântica com base nos dados textuais, já no plano das discussões ideológicas, acrescentamos uma nova categoria denominada de *capacidade de ressignificação valorada*. Deste modo, as capacidades de linguagem específicas do domínio da leitura seriam: a *capacidade de significação* e a *capacidade de ressignificação valorada*. Destaca-se na capacidade de significação o movimento de integração e reconstrução semântica de um texto produzido por um escritor, em que o leitor reconhece estruturas composicionais, temáticas e estilística, configurando o plano global, realizando inferências e integrando as informações presentes no texto.

No domínio da *capacidade de ressignificação valorada*, o leitor atualiza os sentidos do objeto simbólico em relação ao contexto de produção, conferindo uma visão crítica sobre os diversos pontos de vistas exibidos no texto e a linha argumentativa representada pelo autor em contraste com as condições de produções na qual se realiza a leitura. Nessa dinâmica considera-se que toda palavra corresponde a uma arena de disputa de sentidos, fazendo valer a contrapalavra, as réplicas proferidas por distintas vozes no interior do texto e fora dele com acento apreciativo, pois conforme defende Bakhtin (2016), a compreensão dos enunciados incorpora uma carga de emoção e traços apreciativos.

[...] a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o *significado* de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional. Há palavras que significam especialmente emoções, juízos de valor: “alegria”,

“sofrimento”, “belo”, “alegre”, “triste”, etc. Mas esses significados também são neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido independe do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; por exemplo: “Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim” — aqui a palavra “alegria” recebe entonação expressiva, por assim dizer, a despeito do seu significado (BAKHTIN, 2016, p.51-52).

A esse segundo processo, é possível acompanhar um processo de atualização de sentido do texto com tom apreciativo e responsivo do leitor. A *capacidade de ressignificação valorada* está em conjunção com o contexto de produção e as operações arregimentadas pela capacidade de significação no âmbito avaliativo e volitivo. A *capacidade de ressignificação valorada* aprecia e reflete sobre a tensão entre as visões de mundo exibidas no texto, o jogo de vozes, o acento apreciativo dado pelos interlocutores sobre os conteúdos temáticos manifestados no texto, a direção argumentativa assumida pelo texto e o posicionamento do leitor e da comunidade leitora sobre os agires languageiros analisados. Cabe aqui observar as operações em torno da dinâmica das diferentes instâncias discursivas mobilizadas no texto (autor, narrador, expositor, personagem, vozes institucionais) no plano da interação interna do texto.

O reconhecimento sobre o modo como as vozes estão organizadas no texto e a percepção de propósito comunicativo do autor é de extrema importância para iniciar um processo de ressignificação valorada. Tais operações fornecem parâmetros para que haja a atualização de sentidos do texto lido, apontando possíveis reconfigurações das formas de representação da realidade coletiva e singular, inspirando um agir discursivo responsivo de adesão e transgressão às visões de mundo exibidas no texto. No domínio da capacidade de ressignificação valorada, é possível reconhecer a assunção de posicionamentos demarcadores do lugar de adesão a pontos de vista defendidos de grupo social ou marcas de posicionamentos singulares diante das experiências particulares do agente reconstrutor do texto em seu domínio semântico, discursivo e responsivo.



**Quadro 4** - Operações de linguagem no âmbito da leitura.

Operações constitutivas da <i>capacidade de significação</i> responsáveis pela <b>integração e organização semântica-discursiva do texto</b>	Operações constitutivas da <i>capacidade de ressignificação valorada</i> responsáveis pela <b>atualização dos sentidos de modo apreciativo e responsivo</b>
<p>Articulação do texto ao contexto no plano da leitura;</p> <p>reconhecimento do tema central (assunto) e a função do texto;</p> <p>síntese e paráfrase das ideias importantes de um texto;</p> <p>formulação de representações do texto em novas linguagens (retextualização);</p> <p>organização de campos semânticos (série isotópicas) em torno dos conteúdos temáticos exibidos no texto;</p> <p>compreensão das relações espaço-temporal, uso de dêiticos e o lugar dos interlocutores por meio das marcas linguísticas apresentadas no texto;</p> <p>compreensão dos processos de referenciação e progressão temática realizados por meio da coesão e dos articuladores textuais;</p> <p>configuração das vozes e seu posicionamento argumentativo no texto a partir do uso de articuladores textuais e modalizadores;</p> <p>integração dos saberes obtidos nos níveis de análise situados no folhado textual;</p> <p>reconhecimento das estruturas composicionais, conteúdo temático e formas estilísticas do gênero em estudo que permitam acionar conhecimento</p>	<p>Articulação das formas ideológicas expressas no texto ao contexto de interação;</p> <p>acompanhamento do processo de transformação e atualização de sentidos dos enunciados e texto que constituem os discursos;</p> <p>reconhecimento de questões existenciais, culturais, político e ético-moral vinculadas ao texto que se revelam como conflitantes na vida pública;</p> <p>inferência sobre as relações dialógicas e polifônicas entre ideias defendidas por diferentes vozes inscritas no texto em confronto com outras vozes (autor, narrador, expositor, personagem, vozes institucionais, leitor) na dinâmica interna da construção textual;</p> <p>apreciação de palavras, enunciados e formulações enunciativas que configuram pontos de vistas em tensão organizados pelo autor;</p> <p>filiação aos discursos proferidos dos agentes de linguagem presentes no interior do texto a grupos sociais que defendem a um conjunto de aspirações político-cultural e social na vida pública;</p> <p>estabelecimento de relações entre ações e discursos emitidos e o pensamento interior descrito em textos literários;</p>

<p>prévio, elaboração de hipótese e antecipação das informações inscritas para novos textos lidos do mesmo gênero;</p> <p>acompanhamento da linha argumentativa instaurada pelo expositor ou narrador do texto;</p> <p>exploração de inferências realizadas por meio de pressuposto e subtendidos a partir da base textual em conjunção com o conhecimento compartilhado;</p> <p>estabelecimento de relações intertextuais;</p> <p>reconhecimento de estruturas incoerentes ou contraditórias exibidas no texto;</p> <p>reconhecimento de estratégias retóricas e uso de recurso estilístico para seduzir o leitor ou convencê-lo de uma ideia.</p>	<p>identificação de representações estereotipadas que não condizem com a complexidade humana política e social;</p> <p>desnaturalização das visões consagradas pela tradição em diferentes discursos, estabelecendo a releitura dos sentidos de texto que apresentam estereótipos, incoerência ou falsas ideias;</p> <p>participação em debate de ideias no plano coletivo, considerando a lógica de cada ponto de vista;</p> <p>assunção de posicionamento apreciativo (coletivo e individual) perante agires discursivos inscritos no texto articulado ao contexto de produção imediato no momento da leitura;</p> <p>configuração dos agires responsivos e das consciências que interagem no texto;</p> <p>incorporação da historicidade dos fatos em torno do conteúdo temático abordado em favor da compreensão responsiva;</p> <p>estabelecimento de uma relação volitiva e apreciativa com texto lido;</p> <p>reconhecimento de acentos apreciativos no plano ético-axiológico nos enunciados proferidos pelos agentes de linguagem em interação verbal.</p>
---	---

Fonte: Autoria própria.

Ressaltamos nessa abordagem a instância da resignificação valorada, no que diz respeito ao movimento de atualização de sentidos diante de um novo contexto de produção, no qual o leitor pode assumir posicionamentos críticos a partir do confronto dos argumentos no processo de representação dos conteúdos temáticos pelas diferentes vozes exibidas no texto e fora do texto, visto que a leitura aponta para o dito e o não dito no texto. Desse modo, apontamos para a

necessidade de se repensar, no interior da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, a construção de propostas de leitura que explorem a capacidade de significação e de ressignificação valorada sobre as representações sociais e as manifestações de agir discursivos semiotizados. Neste contexto, vislumbramos a criação de estratégias de leitura que estimulem a criticidade e o envolvimento do leitor com os textos, considerando, neste contexto, as capacidades de significação e ressignificação promovidas nas atividades de leitura. No domínio da *capacidade de ressignificação valorada* destacam-se a contrapalavra, o lugar de tensão entre as vozes discursivas e consciências que assumem perspectivas e visões de mundo diferenciadas, alimentando assim o debate sobre os temas engendrados na atividade leitora. Destaca-se, também, o modo como ocorre a orientação argumentativa do texto, expressando posicionamentos ético-axiológicos nos mundos discursivos construídos pelo autor.

Em um sentido análogo ao ato de escrever, o ato de ler pretende promover duas ações que se encontram em estado de tensão: por um lado, o leitor estabelece uma relação de cooperação com o autor, reconstruindo representações formuladas por parte de quem o produz com no pré-construído elaborado socialmente. Por outro lado, a atividade de leitura demanda um processo de ressignificação dos dizeres proferidos, exigindo do leitor a assunção de posicionamentos responsivos. Sendo assim, a capacidade de ressignificação valorada aponta para o processo de apreciação os discursos, (re)formulando as representações no âmbito da compreensão responsiva.

### **Considerações finais**

Por meio das pesquisas do grupo genebrino do ISD, podemos reconhecer saberes importantes para a formação do leitor que assumam uma perspectiva dialógica-interativa. Sendo assim, adotamos os postulados teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para compreender o lugar das capacidades de linguagem para o entendimento do ensino da leitura.

Notamos, inicialmente, a hegemonia de teorias de leitura em documentos oficiais que exploram atividades cognitivas e metacognitivas derivadas dos estudos de Kleiman (2009), Solé (1998) e Kato (2009). Nessa abordagem destaca-se a compreensão semântica das unidades textuais, recorrendo a estratégias cognitivas como acionamentos de conhecimentos prévios, antecipação, elaboração de hipóteses, checagem das hipóteses e realização de síntese, restringindo-se ao domínio da significação. Prevalece o lugar do sujeito cognitivo, negligenciando o papel dos acentos apreciativos conferidos aos enunciados pelos interlocutores conforme os postulados defendidos por Volóchinov (2017). Para que haja a compreensão do domínio da capacidade de ressignificação valorada é preciso conceber o ato de ler como uma atividade de saber se posicionar diante das diferentes visões de mundo expressas no agir discursivo representado em um texto. O leitor confronta os dados do texto com o contexto de produção e sua experiência singular, habilitando a reconstrução e a atualização dos sentidos com acento apreciativo de maneira responsiva.

O desafio para se compreender como se aprende a ler com criticidade exige uma revisão dos estudos que ora se apoia na visão de competência e ora se concentra na noção de capacidade. Nesse trabalho, defendemos a existência de capacidades de linguagem que mobilizam a interação com os gêneros, considerando a situação comunicativa, os instrumentos mediadores e as experiências dos leitores. Defendemos a leitura como uma ação de construção e reconstruções das representações sociais e o reconhecimento de posicionamentos ético-valorativos com base no confronto de consciências que é representado no interior do texto. Sendo assim, esta atividade envolve um processo de significação e ressignificação dos textos, realizados por sujeitos promotores de agires discursivos em práticas situadas em dado contexto interacional e cognitivo-sócio-histórico. Observamos que essa proposta, muitas vezes, entra em conflito com a concepção de leitura como um conjunto de competências descontextualizadas do contexto concreto das interações verbais.

Propomos, então, uma reflexão sobre a atividade leitora considerando a capacidade de ressignificação valorada como forma de compreensão das operações responsáveis pela leitura crítica e atualizadora dos sentidos do texto. Neste domínio, o agente atualiza e assume posicionamentos diante dos agires discursivos manifestados textualmente em confronto com as condições de produção no ato da leitura. Nessa abordagem, salientamos a necessidade de se investigar mais profundamente os elementos que suscitam uma leitura crítica a partir da percepção do confronto de ideias presente no texto, realizado de maneira dialógica. Esse modo de ver o texto, objeto da atividade leitura, exige o desprendimento de práticas que se limitam ao domínio semântico dos textos com operações restritas ao campo de operações cognitivas.

Focamos nossa discussão nas ações de linguagem, considerando as capacidades de o sujeito, no processo de produção de texto, realizar adaptações de acordo com contexto de interação, mobilizando modelos discursivos (capacidades discursivas) e realizando operações psicolinguísticas articuladoras das unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). Desta maneira, ampliamos o debate para refletirmos sobre as capacidades de linguagem no domínio da leitura. Reconfiguramos e aproveitamos, então, os estudos de Cristovão e Stutz (2011) como ponto de partida para realizarmos uma discussão sobre capacidades de linguagem específicas para o domínio da leitura sob a perspectiva do ISD.

Acreditamos que essa abordagem merece desdobramento, pois existem dois movimentos no ato de ler: o da significação e da ressignificação. O próprio termo significação, já nos remete à esfera do reconhecimento de elementos textuais ou contextuais que permitem um processo de representação semiótica do leitor perante os propósitos sociocomunicativos do agente produtor do texto; todavia todo texto, no ato da leitura, passa por um processo de ressignificação de acordo com o contexto em que é lido e de acordo com o posicionamento que o leitor se coloca diante das representações formuladas no texto. Sendo assim, o ato

de ler envolve a capacidade de o leitor ressignificar o objeto, assumindo posicionamentos amparados por valores com os quais se identifica e assume como pertinentes sobre a compreensão da realidade. Nesse contexto, cunhamos o termo capacidade de significação valorada como um possível espaço para os estudos das capacidades de linguagem voltados para a compreensão da atividade de leitura crítica.

Com essa proposta, abrimos portas para estudar mais a fundo os saberes subjacentes ao ato de compreender e interpretar um texto, refletindo sobre os processos de atualização dos sentidos do texto e assumir uma posição responsiva diante do que se lê.

Esse trabalho, no interior do ISD, abre a possibilidade de refletirmos sobre propostas de sequência didática em que se preveja um conjunto de ações diagnósticas que dizem respeito ao ato de ler e processos pedagógicos que façam os alunos avançarem nas operações leitoras. Estabelecemos como princípio a formação do leitor que, depois de uma trajetória escolar, seja capaz de dominar as capacidades de significação e ressignificação valorada tal como foi descrito nesse trabalho. Com isso, sugerimos a possibilidade de construção de um modelo de sequência didática específico para leitura, adaptando o modelo de sequência didática voltado para produção de texto proposto pelo ISD. Abrimos, aqui, espaços para novas discussões sobre propostas de leitura, considerando as capacidades de significação e ressignificação a fim de promover novas práticas de produção de sentido e a criação de novos dispositivos didáticos de leitura que ampliem a noção de capacidades de linguagem no campo da leitura.

### **Referências**

BAKHTIN, M. M. [1920]. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução e notas: Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2016.

BARROS, E. M. D. de. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trab. Linguística**. Aplicada. v. 54, n. 1, p.109-136, 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999.

CARVALHAES, W. L. **O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto**. 2016. 174 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

CARVALHO, J. R. A consciência individual e o signo ideológico: uma leitura dos estudos de Volóchinov. **Revista Eutomia**, v. 1, n. 27, p. 307-324, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 257-272.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, c. 28. p. 156-173, maio de 2017.

DOLZ, J; NOVERRRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95- 128.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bahktin. *In*: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, Antónia (orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 43-50.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

MACHADO, A. R. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Ed. Parábola, 2005. p. 237-259.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**. Revista de Linguística Aplicada. São Leopoldo, UNISINOS, v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 48-61.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STUTZ, L; CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 14, v. 1. p. 569-589, jun. 2011.



# PRÁCTICAS LETRADAS EN LAS AULAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LA CIRCULACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LENGUA Y LITERATURA

Gabriel Dvoskin

## Introducción

En este capítulo, analizamos en qué medida los nuevos objetivos propuestos a raíz de sanción de la Ley de Educación Nacional, en el año 2006, en la Argentina, son efectivamente desarrollados en la actualidad. Esta política se presentó como una medida cuya meta principal era generar igualdad social, característica que podría observarse, por ejemplo, en el hecho de que estableció la obligatoriedad del nivel secundario completo (GOROSTIAGA, 2012) o bien, que entre sus objetivos prioritarios aparecen la inclusión social y la reivindicación de la educación como un derecho y como un espacio de formación de la conciencia crítica y reflexiva de los estudiantes<sup>1</sup>. Este último objetivo resulta sumamente novedoso, no sólo porque en la precedente Ley Federal de Educación (1993) estaba reservado para el nivel universitario<sup>2</sup>, sino también porque su consecución exigiría cambiar el paradigma que ha imperado en la educación formal en las sociedades modernas occidentales, emparentado con la reproducción de conocimientos ya establecidos y legitimados (GIROUX, 1997).

Nuestra investigación parte de la hipótesis de que la formación de un estudiante crítico requiere de un tipo de discurso pedagógico que habilite la circulación de nuevos sentidos, de modo que posibilite la reflexión, la discusión y el cuestionamiento en el contexto de clase. Este tipo de discurso debe presentar

---

<sup>1</sup> *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación, 2009.

<sup>2</sup> De acuerdo con el artículo 26° de la ley, "El objetivo de la educación cuaternaria [universitaria] es profundizar y actualizar la formación cultural, docente, científica, artística y tecnológica mediante la investigación, la reflexión crítica sobre la disciplina y el intercambio sobre los avances en las especialidades".

un estilo polifónico, que remita la diversidad de voces y sus respectivas posiciones de sujeto a las formaciones discursivas que las dominan y, de ese modo, permitir al estudiante reconocer la filiación histórica de la producción de conocimiento (ORLANDI, 2011).

Tomamos como corpus para nuestro análisis el libro de texto de la materia Lengua y Literatura elaborado por el Ministerio de Educación nacional para tercer año del nivel secundario, dada la centralidad de la escritura en la educación formal, que genera no sólo la dependencia del docente en la planificación y preparación de su clase, sino que también sirve de modelo para la producción oral (LÓPEZ GARCÍA, 2017; UNAMUNO, 2016).

### **Marco teórico-metodológico**

Nuestra investigación parte de considerar el uso del lenguaje como la herramienta principal a partir de la cual la institución escolar contribuye al mantenimiento, reproducción y/o transformación del orden social (SOARES, 2017). El análisis de las formas lingüísticas que circulan en el aula constituye, así, una vía de acceso privilegiada para entender las complejas relaciones que existen entre la escuela y la sociedad. En efecto, caracterizar el discurso pedagógico permite no sólo relevar qué contenidos ideológicos son transmitidos junto con los saberes que se imparten, sino también explicar los mecanismos que regulan los sentidos posibles de un texto y que, paralelamente, desplazan los sentidos no posibles al terreno de lo impensable.

Seguimos la caracterización que hace Orlandi (2011) del discurso pedagógico, quien lo define a partir de las relaciones que se establecen entre los interlocutores y el objeto discursivo. Según la autora, el discurso pedagógico constituye un discurso autoritario debido a que impide el intercambio en las posiciones de enunciación entre el docente y los alumnos. La información transmitida por el docente adopta la forma científica, hecho que legitima su condición como locutor y relega al alumno a la posición de interlocutor. Esta

irreversibilidad, señala la autora, está sustentada en el control de la polisemia de los contenidos curriculares, que evita las sorpresas, las dudas o las preguntas sin respuestas. El conocimiento se presenta, de esta manera, como un producto completo y ya validado. En consecuencia, señala Orlandi, el discurso pedagógico se convierte en un discurso circular, ya que la información que se transmite en la institución escolar se muestra como un saber legitimado, un “saber debido, o saber útil” (2011, p. 30), por lo que presupone el objeto de estudio sin necesidad de justificarlo.

Este tipo de discurso pedagógico se inscribe en una concepción bancaria de la educación (FREIRE, 1994). Este modelo pedagógico presenta la realidad como un fenómeno estático, fragmentado, ajeno a la experiencia del propio individuo. Esta realidad fragmentada representa el contenido curricular, por lo que cada disciplina se presenta como una parte aislada de esa realidad, de la cual sólo el educador tiene conocimiento. Desde este enfoque, el docente tiene como tarea transmitir estos conocimientos parciales a los educandos, quienes los reciben de manera acrítica y los incorporan a sus conocimientos previos sin mediación alguna. La educación se presenta, así, como la circulación lineal de contenidos fijos, preestablecidos de antemano por agentes especializados. En consecuencia, el saber se confunde con la autoridad, dado que el educador es quien transmite o deposita contenidos en el estudiante, pero jamás se produce el proceso inverso. Los métodos característicos que regulan este tipo de modelo son la evaluación constante, la indicación y control de la lectura y las clases catedráticas (GIROUX, 1997).

Proponemos el concepto de escena discursiva como entrada para analizar el corpus, definido como las representaciones e identidades de los actores de una coyuntura discursiva determinada (PÉREZ, 2005; DVOSKIN, 2017). La metodología empleada parte del supuesto de que no puede dissociarse lo que se dice de la forma en que se lo dice; no es posible privilegiar el plano del enunciado o el de la enunciación, debido a que ambas dimensiones son constitutivas del

sentido de un texto (ANGENOT, 2010; MAINGUENEAU, 2008). Bajo esta premisa, abordamos el análisis de los textos desde dos enfoques complementarios.

En primer lugar, adoptamos una perspectiva sintáctico-semántico y analizamos la función ideativa del lenguaje (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), para lo que tomamos como unidad de análisis la cláusula, identificada a partir de la aparición de una predicación. En esta etapa, observamos qué actores sociales participan, cómo son clasificados, en qué tipo de procesos están involucrados y qué roles desempeñan. Seguimos para ello la propuesta metodológica de la Lingüística Crítica (HODGE; KRESS, 1979), que plantea que cada dialecto provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, que pueden ser accionales o relacionales.

A su vez, prestamos especial atención a lo que estos autores denominaron como operaciones de transformación de los enunciados básicos, que borran, combinan o reordenan sintagmas o partes de ellos, como es el caso de la elipsis, la nominalización, la pasivización, la impersonalización o la incorporación negativa. En aquellos casos en los que nos encontramos con este tipo de operaciones, restituimos sus formas básicas en la medida en que nos fue posible por el contexto discursivo o por el conocimiento de mundo.

En un segundo momento, abordamos el nivel semántico-discursivo con el objetivo de analizar las imágenes que construye el locutor del texto tanto de sí mismo como de sus destinatarios, así como también la actitud que asume frente a los diversos posicionamientos discursivos que evoca.

Adoptamos, para ello, el enfoque propuesto por la Teoría de la Valoración (MARTIN; WHITE, 2005) y nos centramos específicamente en el subsistema de compromiso, que aborda las dimensiones polifónica y dialógica inherente a todo uso del lenguaje. El análisis de los recursos lingüísticos que emplea el locutor para traer a escena las diferentes voces y posicionamientos que evoca en su texto permiten dar cuenta del grado de heteroglosia construido. A lo largo de una

escala de valores, podemos encontrar dos polos opuestos: la monoglosia, que naturaliza la postura del locutor al presentarla como la única posible; y la heteroglosia, caracterizada por el reconocimiento de posturas alternativas en el propio enunciado, ya sea para su apertura dialógica o para su clausura.

Seguimos, a su vez, la distinción propuesta por Ducrot (2001) entre el locutor del texto, identificado por las marcas de la primera persona y a quien se adjudica la responsabilidad global de la enunciación; y los enunciadores, responsables de los diferentes puntos de vista que son incorporados en la escena.

En este segundo nivel de análisis, centramos nuestra atención, por un lado, en aquellos recursos heteroglósicos, tales como el discurso referido, la negación, el presupuesto, el sobreentendido o los conectores concesivos y adversativos, que incorporan voces alternativas a la del locutor. Y, por otro lado, en aquellas marcas discursivas, como son los pronombres, los adjetivos y ciertas clases de verbos y adverbios, que dan cuenta de la subjetividad del locutor y que configuran, especularmente, la imagen de a quien dirige su enunciado (KERBRAT-ORECCHIONI, 1986).

El análisis de las características discursivas del libro de texto nos permite determinar en qué medida este tipo de materiales propicia un trabajo de reflexión que abre el camino para que el estudiante relacione los factores sociales y políticos que se ponen en juego tanto en el uso del lenguaje como en su configuración como objeto disciplinar. El saber, desde un paradigma de educación crítica, no puede consistir en la transmisión de información del docente hacia el alumno, sino en un proceso dinámico de elaboración conjunta (ORLANDI, 2011). La formación de sujetos críticos exige que se habilite la posibilidad de que el estudiante se inscriba en diferentes posiciones, que le permitan cuestionar los contenidos que circulan en el aula a partir de vincularlos con las condiciones sociales que sirven de base para la producción y circulación de dichos conocimientos, fuertemente arraigadas en el sentido común. Para ello, es necesario incorporar a la educación formal un trabajo reflexivo sobre el propio

uso del lenguaje, que contribuya a generar en el estudiante conciencia metalingüística (TOSI, 2015).

### **Análisis**

Para el presente trabajo, hemos focalizado nuestro análisis en los apartados “Los pronombres” y “La coherencia y la cohesión”, correspondientes a los capítulos 2 y 4 del manual, que se titulan “Los textos de opinión” y “La novela”. En ambos apartados encontramos una estructura similar: en un primer momento, se presentan los conceptos disciplinares que se desarrollan, destacados tipográficamente mediante la marca de negrita. Luego, se brindan sus definiciones y se ofrecen ejemplos sobre las explicaciones proporcionadas, identificados con letra cursiva. Esta información, a su vez, aparece sintetizada en una tabla de doble entrada en la que se replican los conceptos teóricos con sus respectivos ejemplos. Por último, se indican actividades a los alumnos relacionadas con el tema desarrollado en el capítulo.

En los siguientes apartados, presentaremos las escenas discursivas configuradas en estos apartados. Para ello, comenzaremos con el análisis de la dimensión sintáctico-semántica, etapa en la que indagamos qué actores sociales son incorporados como participantes en el texto y qué tipos de procesos desarrollan, así como también las operaciones de transformación efectuadas sobre las estructuras básicas y los efectos de sentido que generan. En un segundo momento, desde un enfoque semántico-discursivo, relevamos los diferentes posicionamientos discursivos que son traídos a escena y las actitudes que asume el locutor frente a ellos, y las imágenes que configura de sí mismo y de sus destinatarios.

## Dimensión sintáctico-semántica: Gramática en Uso

Tanto el apartado de “Pronombres”, en el capítulo 2, como el de “Coherencia y cohesión”, en el capítulo 4, están incluidos en una sección que lleva como título “Gramática en uso”. Al analizar los participantes y los tipos de procesos que aparecen en los textos, observamos que prácticamente no se hace mención de los sujetos que usan el lenguaje. En su lugar, la lengua se presenta como un sistema autónomo, independiente de quienes la utilizan:

1. *Existen*<sup>3</sup> verbos que *reflejan* una acción que afecta a quien la realiza. (36)
2. [Los pronombres enfáticos] *Aparecen* en interrogaciones o exclamaciones directas o indirectas. (72)

En los ejemplos 1 y 2, podemos notar que los procesos que hacen referencia a fenómenos lingüísticos no involucran participantes [+humanos]. Tanto “existen” como “aparecen” son procesos no transactivos, que suponen un único participante que, en estos casos, son desarrollados por dos conceptos teóricos pertenecientes al campo de la Lingüística: “los verbos” y “los pronombres enfáticos”. En ambos ejemplos, este único participante no desempeña el rol de agente del proceso, sino de paciente o experimentante, por lo que se presenta como afectado por un factor externo que permanece silenciado. En consecuencia, el sujeto responsable de que ello ocurra resulta muy difícil de recuperar debido a que estos procesos no admiten un agente, hecho que contribuye a presentar los verbos y los pronombres como una evidencia.

Este borramiento de los sujetos que utilizan el lenguaje también se produce por el uso reiterado de construcciones pasivas y de nominalizaciones, ambas operaciones que generan un vacío en la superficie textual (Raiter, 2009):

3. El *uso* del estilo directo o indirecto no se relaciona con un fenómeno gramatical, sino con una *decisión* discursiva. (70)

---

<sup>3</sup> Las marcas son nuestras (G.D.)

4. La elipsis es un mecanismo que consiste en omitir un elemento que se mencionó antes o que se puede reponer por el contexto. (68)

En el ejemplo 3, las nominalizaciones “uso” y “decisión” eliden al agente que lleva a cabo dichos procesos. En el ejemplo 4, por su parte, el uso de la construcción pasiva con *se* tiene el mismo efecto al producir una laguna informativa respecto del causante de la acción, cuya reposición sólo puede lograrse mediante un proceso inferencial por parte del lector. Del mismo modo, la forma no finita “omitir”, en este mismo ejemplo, mitiga (LAVANDERA, 1985) la referencia al agente por la falta de información respecto al número y persona gramatical.

Los únicos participantes con el rasgo [+humano] que desarrollan procesos relacionados con fenómenos lingüísticos en el texto son el autor de textos de opinión, el narrador de una novela y un “Nosotros” cuya referencia no es precisada:

5. *El objetivo del autor* [de textos de opinión] al *utilizarlas* [las formas impersonales] es presentar su punto de vista desde una perspectiva general. (37)

6. En una novela, *el narrador elige* si pone los hechos en boca de los personajes o si los narra con su voz. (72)

7. *Sustituimos* palabras para evitar la repetición. (68)

En los tres ejemplos, se atribuye a los participantes los rasgos [+conciencia] y [+intencional], características que los configura como agentes de los procesos. La atribución de un “objetivo”, en el ejemplo 5, implica que el autor tiene una planificación previa, lo que da cuenta de una acción premeditada y reflexionada. En el ejemplo 6, por su parte, el acto de elegir supone también una decisión basada en algún criterio considerado con anterioridad. Por último, en el ejemplo 7, encontramos una cláusula subordinada adverbial que establece el propósito por el cual el sujeto designado con la primera persona del plural lleva a cabo el proceso, por lo que también representa un acto consciente y volitivo.



Sin embargo, más allá de la participación de estos tres actores, podemos observar que tanto la noción de autor como la de narrador constituyen conceptos teóricos propios del campo de las Ciencias del Lenguaje, hecho que vuelve a alejar el uso del lenguaje de los hablantes reales. A su vez, en el ejemplo 7, encontramos un “Nosotros” que abarcaría al conjunto de los seres humanos, universalidad que contrasta con la referencia a un contexto de uso específico y particular.

Notamos, de este modo, en la dimensión sintáctico-semántica un borramiento en el texto de los sujetos que utilizan efectivamente el lenguaje. La lengua se presenta, así, como un objeto autónomo, natural, independiente de sus contextos de uso.

### **Dimensión semántica-textual: La regulación de los sentidos**

Al analizar el texto desde una perspectiva semántico-textual, observamos que presenta un estilo predominantemente monoglósico (MARTIN; WHITE, 2005). Esta característica se manifiesta de modo elocuente en aquellos fragmentos del manual en los que se presentan los conceptos disciplinares:

8. Los pronombres *son* las palabras que remiten a personas, objetos o hechos ya conocidos por el hablante u oyente. Estas palabras *sustituyen* a los nombres. (34)

En estos pasajes, el saber disciplinar se presenta sin hacer ningún tipo de referencia a los textos fuente de donde se tomó la información y, de ese modo, hace aparecer el objeto del discurso como una prueba empírica (TOSI, 2015), fenómeno a partir del cual se genera el efecto de transparencia y objetividad. El uso de la tercera persona del presente del modo indicativo para definir y explicar la noción de pronombres, en el ejemplo 8, otorga a la proposición un carácter asertivo que naturaliza los conceptos y, de ese modo, impide cualquier tipo de debate o cuestionamiento sobre el tema.

Si bien el estilo monoglósico predomina en el texto, encontramos también enunciados que dan lugar a la aparición de otras voces. Sin embargo, los recursos

a partir de los cuales se trae a escena dichas voces no abren el espacio discursivo para que se manifiesten nuevos posicionamientos, sino que, por el contrario, lo contraen (MARTIN; WHITE, 2005):

9. Los pronombres personales *pueden* funcionar como sujeto, objeto directo o indirecto. [...] Por ejemplo, en *Yo estoy convencido de que a mí no me están diciendo toda la verdad*. (34)

10. *Podemos* hacerlo [evitar la repetición] mediante un sinónimo, un hiperónimo y un hipónimo. (68)

11. Los pronombres del segundo grupo *no* dependen de las personas que intervienen en la situación comunicativa, *sino* que se relacionan con el contexto en el que aparecen. (70)

En los ejemplos 9 y 10, la proposición expresada es presentada como una posibilidad a través del verbo auxiliar “poder”, característica que conduciría a inferir que otras alternativas son también posibles. Sin embargo, estas otras posibilidades están restringidas a un número preestablecido por el propio locutor, quien las enumera y, de esa manera, prefigura los límites de la polisemia (ORLANDI, 2011). Esta restricción cambia el valor modal de la proposición, cuyo matiz epistémico superficial funciona como un recurso mitigador del valor deóntico que efectivamente adquiere en ambos enunciados.

Por su parte, en el ejemplo 11, aparece el uso de la negación metalingüística (DUCROT, 2001), que trae a escena una segunda voz que presenta como postura la proposición afirmativa que subyace al enunciado negado, en este caso, que los pronombres del segundo grupo dependen de las personas que intervienen en la situación comunicativa. Este tipo de negación se caracteriza por el hecho de que el locutor no solo se distancia del punto de vista de ese segundo enunciador, sino que también descalifica su posicionamiento al introducir un segundo constituyente que corrige al anterior y lo excluye (KOVACCI, 1986).

Vemos, de esta manera, cómo el locutor orienta la interpretación de su destinatario a partir de clausurar las alternativas posibles, constituyéndose en la posición del saber y especularmente, relegando a su destinatario al lugar de la ignorancia. Tanto la negación metalingüística como la modalidad deóntica traen a escena una segunda voz, pero esta voz está de antemano descalificada, por lo que el texto vuelve a adquirir un tono monoglósico:

12. Los pronombres relativos *se* utilizan *para* [X] evitar la *repetición* de un sustantivo ya presente en la oración. (71)

El conocimiento es presentado como un saber preconstruido (PÊCHEUX, 2010), legitimado y validado previamente por otros, en otra instancia de enunciación. El locutor trae a escena ese conocimiento desprovisto de todo tipo de duda o controversia, por lo que clausura cualquier forma de cuestionamiento o debate. Este proceso de circulación del sentido configura un estudiante que solo puede interiorizar y reproducir ese conocimiento aparentemente neutro y objetivo.

### **Consideraciones finales**

En este capítulo, nos propusimos indagar en qué medida los libros de texto que se emplean en las escuelas de gestión pública del nivel secundario, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, posibilitan la formación de estudiantes críticos. A partir del análisis de las escenas discursivas configuradas, pudimos observar que el conocimiento disciplinar en la materia Lengua y Literatura se presenta de manera ahistórica y aproblemática, lo que le atribuye un carácter objetivo y neutral, propio de la cultura positivista (GIROUX, 1997). El borramiento de los actores que utilizan el lenguaje y el estilo monoglósico que predomina en el manual clausuran los nexos que existen entre el contenido curricular y su contexto histórico y político de producción y circulación.

El conocimiento se presenta, así, como un paquete de sentidos prefabricados (ILLICH, 2011), validados en una instancia previa a la situación

pedagógica. El locutor se constituye como un guía del estudiante en el proceso de reconocimiento al reducir las ambigüedades y presentar los sentidos “correctos”. Las posibilidades del estudiante quedan, así, restringidas a la reproducción de esos sentidos, hecho que impide la crítica y la producción de nuevo conocimiento. De esta manera, la escena enunciativa se mantiene estática, dado que el docente se constituye en la posición del saber y el estudiante, en el lugar de la ignorancia, impidiendo de ese modo su reversibilidad en las posiciones de locución, fenómeno característico del discurso autoritario (LAVANDERA, 1986).

Creemos que la formación de un estudiante crítico exige incorporar a la educación formal un trabajo reflexivo sobre el propio uso del lenguaje (LARROSA, 2001), que permita al sujeto distanciarse de los discursos ya validados y legitimados socialmente. La referencia a los textos fuente de donde se extrae la información provista y la presentación de diferentes líneas teóricas permitiría construir, en el contexto de clase, un espacio provechoso para el cuestionamiento y la discusión, condiciones necesarias para la formación de un sujeto crítico.

Queda pendiente para futuras investigaciones establecer comparaciones entre libros de texto de diferentes disciplinas elaborados luego de la sanción de la LEN y, así, profundizar en la caracterización del discurso pedagógico. También consideramos de sumo interés indagar en las regularidades y transformaciones que pudiera haber en los materiales elaborados antes y después de la LEN, en la Argentina, dado que ha habido pocas investigaciones hasta el momento que han abordado las repercusiones que ha tenido esta ley sobre los tipos de materiales que se emplean en el aula y podría ser de suma utilidad no sólo para pensar cómo alcanzar los objetivos propuestos en la política actual, sino también para cualquier eventual cambio que se pudiera querer promover en el ámbito educativo.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Ideología y Aparatos ideológicos de Estado**. Buenos Aires, Nueva Visión, 2010.

ANGENOT, M. **El discurso social**. Los límites históricos de lo pensable y de lo decible. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Distribuciones Fontamara, 1996.

DUCROT, O. **El decir y lo dicho**. Buenos Aires: Edicial, 2001.

DVOSKIN, G. El discurso de la Educación sexual en la Argentina: Sentidos legítimos y sentidos silenciados. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 18, p. 158-177, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

GIROUX, H. A. **Pedagogía y crítica de la esperanza**. Teoría, cultura y enseñanza. Madrid: Amorrortu, 1997.

GOROSTIAGA, J. Las políticas para el nivel secundario en argentina: ¿hacia una educación más igualitaria? **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, v. 21, p. 141-159, 2012.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. Londres: Routledge, 2014.

HODGE, R.; KRESS, G. **Language as ideology**. Londres: Routledge, 1979

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La enunciación de la subjetividad en la lengua**. Buenos Aires: Hachette, 1986.

ILLICH, I. **La sociedad desescolarizada**. Buenos Aires: Godot, 2011.

KOVACCI, O. Las construcciones con sino y no...pero, y los campos léxicos. *In: Estudios de Gramática española*. Buenos Aires: Hachette, 1986. p. 45-60.

LARROSA, J. Lenguaje y educación. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 68-80, jan.-abr. 2001.

LAVANDERA, B. Decir y aludir: una propuesta metodológica. **Filología**, v. 20, n. 2, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.

LAVANDERA, B. Hacia una tipología del discurso autoritario. *In: Variación y significado. Y discurso*. Buenos Aires: Paidós estudios de comunicación, 2014. p. 303-324.

LÓPEZ GARCÍA, M. Las variedades lingüísticas del español en los libros escolares argentinos: entre las políticas del estado y el mercado. **Estudios de Lingüística Aplicada**, v. 65, p. 157-180, 2017.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**. Londres: Appraisal in English, Palgrave, 2005.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, M. **Semántica e discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

PÉREZ, S. **La construcción discursiva de los participantes**. Análisis de los Anales del Primer Congreso Feminista de Yucatán, 1916. Tesis doctoral. México, El Colegio de México, 2005.

RAITER, A. "Hablo y entiendan": creencias, presuposición e interdiscurso en los actos de Cristina Fernández de Kirchner". **Oralia** v. 12, p. 73-96, 2009.

SIGAL, S.; VERÓN, E. **Perón o muerte**. Los fundamentos del fenómeno peronista. Buenos Aires: Eudeba, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Contexto, 2017.

TOSI, C. Los "modos de decir pedagógicos" en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. **Lengua y Habla**, v. 19, p. 126-148, 2015.

UNAMUNO, V. **Lenguaje y educación**. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2016.

# **AGIR DE LINGUAGEM NO ENSINO SUPERIOR**



# A ESCRITA ACADÊMICA E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR

Luzia Bueno

## Introdução

No ensino superior brasileiro, nas últimas décadas, há uma intensificação sobre as discussões sobre letramento acadêmico, uma vez que o positivo aumento no número de ingressantes nesse nível de ensino indicou também um grande percentual de alunos com sérias dificuldades para realizar as atividades de leitura e escrita dos textos esperados nesse ambiente. Visando compreender e intervir nesse cenário várias pesquisas e publicações foram feitas, tematizando especialmente a escrita acadêmica e trazendo importantes contribuições para o trabalho com o letramento acadêmico no contexto do ensino presencial. O interacionismo sociodiscursivo destaca-se, nesse contexto, ao trazer para a universidade uma metodologia de ensino de gêneros já robustamente empregada na educação básica brasileira e suíça (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nos últimos anos, contudo, principalmente com os decretos (Decreto nº 5.622/2005; Decreto Nº 9.057/2017) sobre a Educação a Distância e sobre a possibilidade de cursos de graduação híbridos, as ferramentas digitais passaram a fazer parte do cenário de trabalho com a leitura e a escrita no ensino superior, uma vez que vários componentes curriculares são ofertados na modalidade de EaD. Como decorrência disso, muitos professores têm sido obrigados a escolher e a utilizar diferentes tecnologias em suas disciplinas, mas nem sempre tendo clareza da efetiva contribuição que tais ferramentas podem trazer. Dessa forma, faz-se necessário verificar como essas ferramentas digitais estão contribuindo com a apropriação do letramento acadêmico, sobretudo em relação à escrita, para



que possamos dar subsídios para o trabalho de docentes que atuam nesse segmento.

Visando compreender essa relação entre a escrita acadêmica e as tecnologias digitais no ensino superior, realizamos um estado da arte sobre as pesquisas desenvolvidas sobre esta temática. Os resultados obtidos nos levaram a um conjunto de reflexões sobre ações necessárias no trabalho com letramento acadêmico mediado por tecnologias. Nesse capítulo, apresentaremos os resultados dessa investigação bem como as reflexões decorrentes.

### **O Interacionismo Sociodiscursivo e a escrita acadêmica**

No quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006), é muito importante perceber o contexto mais amplo em que uma dada ação humana ocorre, pois é na interação com pessoas e ideias de um dado período que as atividades humanas tomam as suas formas ou sofrem as suas reformulações. Para o ISD, é nos textos que ocorre a morfogênese do agir humano, já que neles se constrói um processo de prefiguração do agir, podendo ser percebidos, desse modo, em muitos textos modelos de agir que poderão ser seguidos ou refutados.

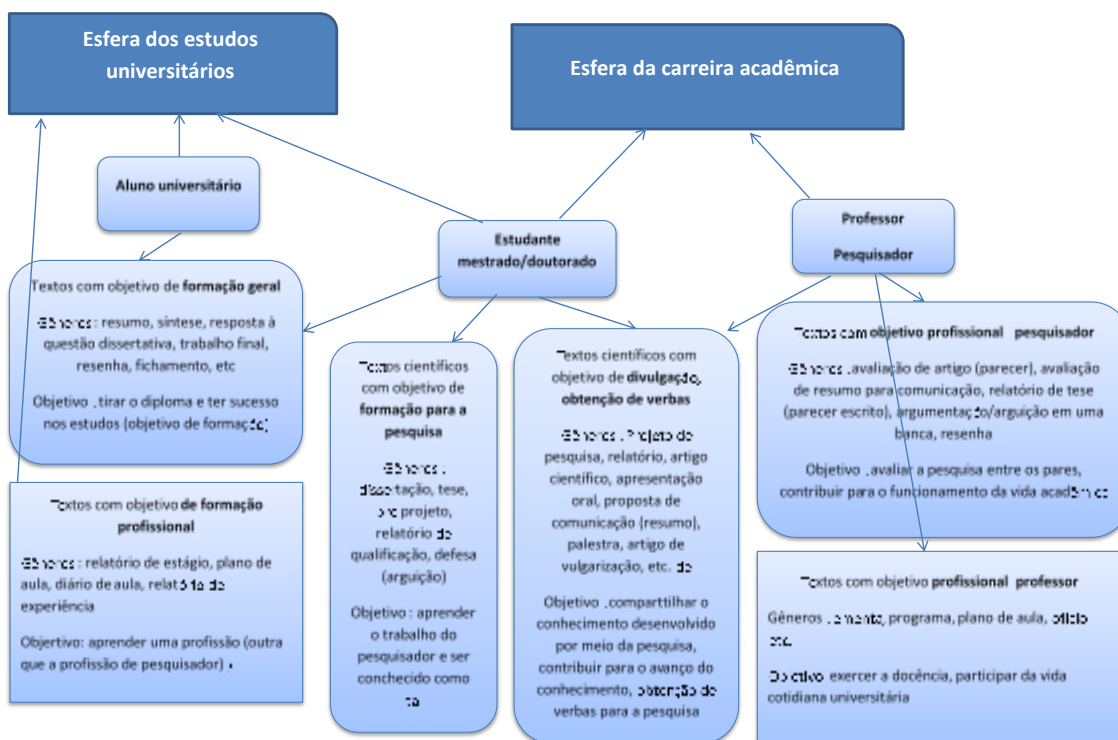
Nesse sentido, ao investigar textos, estamos também investigando modelos de agir que estão sendo prefigurados para a humanidade. Esses textos estão sempre articulados a gêneros textuais, pois, ao produzir um novo texto, o falante de uma dada língua adota um gênero textual que lhe parece adequado para o contexto em que se encontra e faz adaptações visando atingir seus objetivos (BRONCKART, 1999). Assim, em cada situação comunicativa, o processo se repete: há uma adoção e uma adaptação de um dado gênero, gerando um novo texto concreto e singular.

Considerando a importância dos gêneros textuais nas interações humanas, nota-se que o domínio destes poderá levar ao sucesso ou não nas diferentes esferas de atividade humana (VOLOCHINOV, 2017). Partindo dessa relevância

dos gêneros no agir languageiro, no quadro do ISD, defende-se que a escola assuma o seu papel de ensinar os diferentes gêneros textuais. E o mesmo ocorre com a universidade, onde uma diversidade de gêneros textuais circula e o graduando deverá saber agir por meio deles, para ter sucesso em sua vida acadêmica.

Conforme Lousada e Dezutter (2016, p. 2), no contexto universitário, há muitos gêneros textuais a serem considerados, mas é possível perceber que eles se prestam a finalidades diferentes conforme se trate da esfera dos estudos universitários, no papel de um aluno, ou da esfera da carreira acadêmica, no papel de um estudante de mestrado/doutorado ou de professor-pesquisador, como se pode ver na figura a seguir:

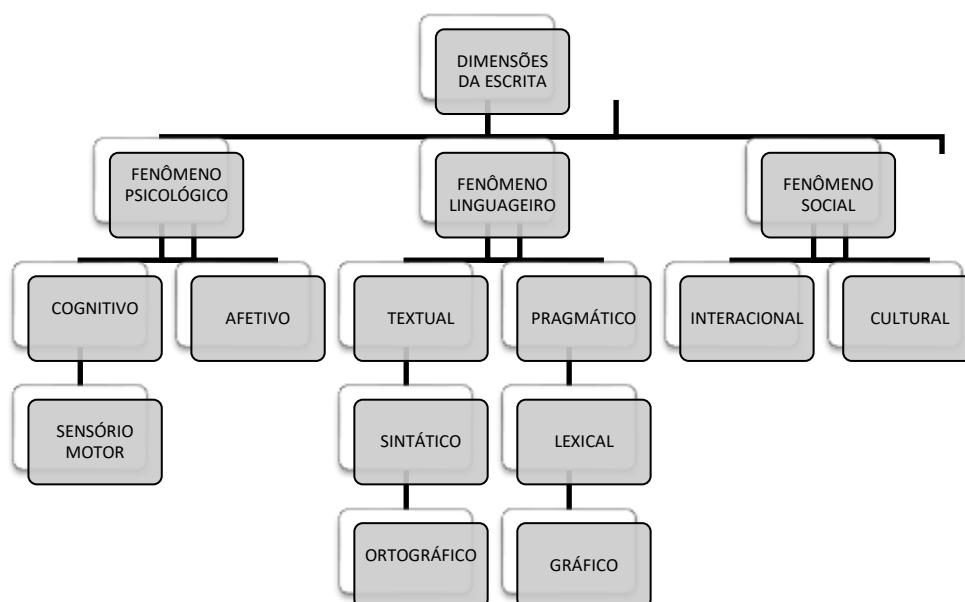
**Figura 1 - Gêneros produzidos no letramento acadêmico.**



Fonte: Lousada, Dezutter (2016, p. 2, tradução: Eliane Gouvêa Lousada).

Dentre as várias propostas para o ensino dos gêneros textuais na universidade, sobretudo para a escrita, seguimos a do ISD que enfatiza, conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a importância de se contemplar as várias dimensões da escrita, percebendo-a como fenômeno psicológico, linguageiro e social. Ao escrever, o autor do texto traz as suas questões psicológicas (cognitivas, afetivas, sensório-motoras), constrói um texto em uma dada língua, selecionando um gênero textual e empregando recursos léxico-gramaticais, visando atingir a um outro a partir de suas representações sociais construídas acerca de como devem ser as interações em uma certa cultura:

**Figura 2 - Dimensões da escrita.**



Fonte: Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20).

Ao contemplar as diferentes dimensões da escrita, poderemos ter condições de perceber as relações dos graduandos com ela. Essas relações podem ser tensas, conflituosas, como nos mostra Zavala (2010) ao analisar depoimentos de uma estudante quéchua em uma universidade do Peru. Para a estudante, era difícil se reconhecer no modo de escrever da universidade em que a voz do aluno

parecia ser substituída pela dos autores lidos e em que o modo de compreender a escrita pelo aluno nem era considerada pelos docentes.

Nesse sentido, tomamos a escrita acadêmica como aquela que é empregada no ambiente acadêmico, mas que também traz as marcas das relações de poder e de disputa do lugar onde se insere. Em um trabalho de ensino-aprendizagem da escrita, principalmente no ensino superior, essa complexidade desse objeto deveria também ser considerado nas discussões.

### As tecnologias digitais no ensino superior

A EaD já está regulamentada no Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ainda que sua consolidação só tenha ocorrido em 2005 com a publicação do Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Depois disso novos decretos foram promulgados, aumentando a possibilidade de até os cursos presenciais passarem a contemplar até 40% de seus componentes curriculares na modalidade EaD.

Desde o seu início, a EaD vem ocupando um grande espaço na educação brasileira no nível superior. O número de matrículas passou de 114.642 em 2005 para quase dois milhões em 2017, sendo bem expressiva a participação das instituições de ensino privadas, como se pode ver na tabela a seguir:

**Figura 3 – Número de matrículas na modalidade EaD.**

Tipo/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Privadas	60.127	165.145	275.557	448.973	666.266	749.318	815.138	932.334	999.087	1.202.503	1.265.387	1.372.826	1.591.413
Públicas	54.515	42.061	94.209	278.988	172.696	181.602	177.924	181.624	154.553	139.373	128.393	122.601	167.837
Total	114.642	207.206	369.766	727.961	838.962	930.920	993.062	1.113.958	1.153.640	1.341.876	1.393.780	1.495.427	1.759.250

**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base no INEP (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017)

Fonte: Cabral (2020, p. 26).

Contudo, esse aumento no número de alunos não foi acompanhado de um crescimento no número de professores:

**Figura 4** – Número de professores de instituições públicas e privadas.

Tipo/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Privadas	194.471	201.280	208.213	209.599	217.840	214.546	217.834	212.394	212.063	220.273	222.282	214.550	209.442
Públicas	98.033	100.726	108.828	111.894	122.977	130.789	139.584	150.338	155.219	163.113	165.722	169.544	171.231
<b>Total</b>	<b>292.504</b>	<b>302.006</b>	<b>317.041</b>	<b>321.493</b>	<b>340.817</b>	<b>345.335</b>	<b>357.418</b>	<b>362.732</b>	<b>367.282</b>	<b>383.386</b>	<b>388.004</b>	<b>384.094</b>	<b>380.673</b>

**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base no INEP (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017)

Fonte: Cabral (2020, p. 29).

Para cerca de 115 mil alunos, em 2005, havia aproximadamente 290 mil professores, e para quase dois milhões de alunos, em 2017, há pouco mais de 380 mil professores. Ou seja, o número de alunos cresceu mais de 15 vezes e o de professores nem sequer chegou a dobrar a sua quantidade no mesmo período de tempo. Contudo, os papéis que o docente pode assumir nesse contexto de EaD ampliaram-se, conforme Feitoza (2012; 2019): é autor, professor, tutor, mas também pode ser designer, administrador de plataforma, editor de vídeos, etc. Mill (2010) caracteriza como polidocência as múltiplas tarefas que o professor desempenha neste novo cenário.

Se aumentaram as tarefas, também houve um incremento na quantidade e qualidade das tecnologias digitais postas a serviço do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem como plataformas, aplicativos, sites, entre outros recursos a partir de computadores e mesmo celulares. Segundo o Censo da ABED, 2018-2019, são empregados no ambiente virtual de aprendizagem: as teleaulas e a oferta de textos em formato digital, aliados ao uso de vídeos, áudios, objetos digitais de aprendizagem, jogos eletrônicos, simulações on-line, entre outros recursos que a cada ano se ampliam e diversificam.

Considerando esse contexto, é importante verificarmos como o ensino da escrita vem sendo desenvolvido até para que possamos ter subsídios para os cursos de formação de professores, nos quais já há a orientação para um trabalho com as tecnologias digitais, conforme as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores (Brasil, 2019). Para isso, buscamos pesquisas para verificar como

a escrita e as tecnologias estão sendo articuladas no ensino superior, como veremos na próxima seção.

### **A pesquisa de estado da arte sobre a escrita acadêmica e as tecnologias no ensino superior**

As pesquisas de estado da arte, conforme Ferreira (2002, p. 257) visam mapear estudos a fim de “responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares”. Nesse sentido, este tipo de pesquisa é bastante relevante no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, uma vez que permite conhecer os discursos já predominantes sobre um dado objeto de estudo e as prefigurações sobre ele que já foram ou estão sendo construídas em uma sociedade.

Se aceitamos a premissa do ISD de que nos textos ocorre a morfogênese do agir humano (BRONCKART, 2006), podemos dizer que a produção científica sobre um dado tema traz as marcas dos aspectos que são considerados relevantes para serem discutidos ou realçados pelos grupos que detém a palavra em cada momento. A ciência, como tudo, é histórica, conforme Vigotski (1929), e feita por pessoas que trazem singularidades, interesses, ideologias e poderes. Dessa forma, fazer um estado da arte pode permitir conhecer os discursos predominantes e também os silenciados ou ausentes que carecem de maior atenção.

O estado da arte de nossa pesquisa foi realizado, em 2019 e 2020, em três bases de dados onlines: na Scielo; na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma da CAPES relativa às teses e dissertações. A escolha por essas três bases se deu porque: a) a Scielo traz artigos científicos de revistas, consideradas de excelência, pelos pares, já que há critérios muito rigorosos para que um periódico seja ali indexado; a BDTD traz trabalhos que já estão disponíveis online; a CAPES apresenta os estudos de todos os programas

credenciados, uma vez que é uma regra para os programas de pós-graduação enviar exemplares dos estudos concluídos.

Em nossas buscas, empregamos os descritores “escrita acadêmica, tecnologias digitais, ensino superior”, mas, na Scielo, não encontramos nenhum artigo que articulasse as três expressões, ainda que separadas todos as três geravam resultados com vários trabalhos. Na BDTD, encontramos 16 pesquisas, mas ao examiná-las, verificando os títulos, os resumos e as introduções, constatamos que, apesar de os trabalhos trazerem a escrita, não era a acadêmica, e não se fazia uma articulação com as tecnologias no ensino superior para o trabalho com a escrita; as tecnologias, nesses estudos, foram empregadas para a coleta de dados.

Na CAPES, os números iniciais foram bem promissores, por isso precisamos fazer recortes até chegar em número possível para ser examinado. Considerando os últimos 5 anos, no período de 2014 a 2018, partimos de 252 668 trabalhos (163 740 de mestrado e 52 120 de doutorado) sem filtros e chegamos 15.998, com os filtros quanto à “Grande área: Ciências Humanas” e à “Área de Conhecimento: Educação”. Mesmo assim, o número ainda era muito grande para um único pesquisador, por isso decidimos investigar os 10% mais relevantes, ou seja, aqueles que fossem apresentados primeiro a cada ano. Assim, chegamos a um total de 1604 estudos:

**Tabela 1** - Quantidade de trabalhos encontrada e selecionada.

<b>Ano</b>	<b>Quantidade total</b>	<b>Quantidade selecionada</b>
2018	2911	292
2017	3741	375
2016	3471	348
2015	3072	308
2014	2803	281

Fonte: Autoria própria.

Feita essa primeira grande seleção, realizamos a leitura e verificação dos títulos e resumos; quando necessário, também tratamos da introdução e metodologia. Assim chegamos a 9 trabalhos que foram lidos na íntegra, mas que geraram também um novo corte, pois nem todos realizavam a articulação entre “escrita acadêmica, tecnologias digitais, ensino superior”. Com esse corte, ficamos com 4 trabalhos:

**Tabela 4** - Quantidade de trabalhos por ano.

Ano	Quantidade selecionada	Trabalhos sobre o tema
2018	292	0
2017	375	0
2016	348	2
2015	308	0
2014	281	2

Fonte: Autoria própria.

Na análise desses quatro estudos, realizamos inicialmente uma etapa mais descritiva, durante a qual buscamos em cada trabalho: a) área de defesa do trabalho; b) estado, universidade, programa de pós-graduação; c) objetivo do trabalho; d) referencial teórico; e) contexto investigado; f) tecnologias digitais investigadas; g) concepção de escrita acadêmica adotada; h) conclusões (positivas ou negativas) sobre a relação com o desenvolvimento da escrita acadêmica. Após essa compilação de dados, procedemos às reflexões sobre esses resultados.

Os quatro trabalhos, que designaremos com T1/T2/T3/T4, que fazem a articulação “escrita acadêmica, tecnologias digitais, ensino superior” são os seguintes:

T1) DALLEGRAVE, Juslaine Lucilia Mickosz De. *Mediação para apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais* 25/07/2014 145 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

T2) CASTRO, Rafael Fonseca De. *A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural* 23/07/2014 238 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal



De Pelotas, Capão do Leão Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus das Ciências Sociais.

T3) ARTIGAS, Joanita Do Rocio. *O Uso Do Mooc Para O Aprimoramento Da Escrita Do Trabalho De Conclusão De Curso – TCC.* 24/02/2016 220 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

T4) BEZERRA, Ellen Lacerda Carvalho. *Práticas de escrita de alunos do curso de letras da universidade federal do ceará em interação on-line* 31/08/2016 125 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Universidade Federal Do Ceará/Centro De Humanidades.

Na dissertação de mestrado de T1, *“Mediação para apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais”*, Dallegrave (2014) investiga como as tecnologias e mídias digitais podem favorecer o processo de mediação para a apropriação da escrita necessária para a universidade. Para isso, ela propõe um curso online para aplicar uma sequência didática sobre o resumo acadêmico aberto a estudantes ingressantes de diferentes cursos em uma universidade privada do Paraná, utilizando-se da plataforma Eureka empregada na instituição. Durante o curso, várias tecnologias digitais foram empregadas, como fórum, chats, blog e email. Em seu referencial teórico, Dallegrave (2014) apresenta Bakhtin, Marcuschi, Koch, Schneuwly e Dolz. Em sua conclusão, Dallegrave (2014) reforça que houve avanço na escrita dos alunos e que o ambiente virtual permitiu uma interação de qualidade.

Em T2, na tese *“A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural”*, Castro (2014) visa investigar as possibilidades de mudanças na escrita de alunos de um curso de Pedagogia a distância, da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para isso, apoiando-se em Vigotski e na Linguística Textual, o autor investigou quatro intervenções pedagógicas online dele, no decorrer de 3 anos, em textos argumentativos das alunas. As tecnologias empregadas foram o ambiente virtual de aprendizagem

moodle, com o fórum e as tarefas. Castro conclui que as intervenções levaram a um avanço na escrita das envolvidas.

Artigas (2016) em T3, *“O uso do mooc para o aprimoramento da escrita do trabalho de conclusão de curso – TCC”*, apresenta uma dissertação que visa investigar o desenvolvimento de um mooc (Massive Online Open Course), inserido no moodle, na escrita do TCC, no curso de Pedagogia, em uma universidade privada do Paraná. A investigação que centrou-se em Bakhtin/Volochínov e nos Novos Estudos do Letramento para as discussões sobre a linguagem, concluiu que o mooc é um recurso eficaz e que pode ser implementado com sucesso para o desenvolvimento da escrita.

*“Práticas de escrita de alunos do curso de letras da universidade federal do Ceará em interação on-line”* é o T4, uma dissertação de Bezerra (2016) que analisou como ocorrem as práticas de escrita de alunos do curso de Letras de uma universidade pública em diferentes contextos. No referencial teórico, encontramos os trabalhos de Goffman e de Vygotsky e foram vistos tanto produções mais acadêmicas, no google drive, quanto às do email e Facebook. Em suas conclusões, Bezerra (2016) destaca que *“as interações sociais mediam os processos de escrita e que há hierarquias de valoração desses processos no meio digital no contexto institucional acadêmico”*.

Em síntese, neste estado da arte, encontramos 3 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, realizados em Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação de três universidades: PUC-PR, UFPel e UFC.

O foco dessas pesquisas é analisar o desenvolvimento da escrita acadêmica (T1, T2 e T4) para diferentes cursos de graduação como Letras, Pedagogia, Enfermagem, entre outros, e propor um curso online (Trabalho 3). No referencial teórico, destaca-se uma concepção interacionista de linguagem, com a articulação de autores como Bakhtin e Vigotski a outros das tecnologias ou das ciências da linguagem. Nesses trabalhos, diferentes tecnologias digitais foram examinadas: fórum, chat, blog e rádio web (T1); fóruns e tarefas do moodle (T2); Mooc no

moodle com fórum, chat, e-mail, blog, vídeos, vídeo-aula, webinar e web (T3); Google drive, facebook, email (T4). E os gêneros textuais investigados foram o resumo e o TCC, explicitamente acadêmicos, mas aliados ao email, mensagens nas redes sociais, além do trabalho argumentativo-dissertativo.

As conclusões das pesquisas dos quatro trabalhos apontaram que é positiva a articulação das tecnologias digitais com a escrita acadêmica, pois estas agilizam a interação entre professor e alunos, sendo que estes últimos sentem-se mais à vontade para se expor nesse meio. Ao tratar da escrita, já se realiza uma abordagem ancorada nos gêneros textuais e se contemplam as suas dimensões sociais – ao destacar os objetivos das produções nos contextos acadêmicos – e linguageiras – ao trazerem às questões relativas à estrutura e à linguagem empregada.

A análise desses trabalhos nos permite perceber que a relação “escrita acadêmica, tecnologias digitais, ensino superior” é vista como positiva, reforçando o discurso atual, visto em documentos de prescrição oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as DCNs, de que é imperativo para um bom trabalho acadêmico aliar-se às ferramentas digitais. Não discordamos da importância de tecnologias na educação, mas questionamos o fato de não haver pesquisas ainda em que se discutam em que aspectos da escrita acadêmica exatamente as tecnologias interferem.

Conforme Mill e Pimentel (2010), ocorre uma confusão entre inovações tecnológicas e inovações na educação, como se o emprego de uma nova ferramenta na escola / universidade automaticamente representasse um avanço no processo de ensino-aprendizagem. As ferramentas podem manter-se como simples artefatos tanto para o professor quanto para o aluno sem tornar-se, de fato, um instrumento psicológico, como apontam pesquisas que aliam o ISD às ciências do trabalho (Clínica da Atividade e Ergonomia da Atividade), como Machado e Lousada (2010). E mantendo-se, como artefatos, podem afetar essas pessoas envolvidas nas atividades laborais, gerando as patologias (Clot, 1999,

2010) do trabalho, uma vez que criam obstáculos para o desenvolvimento do ofício. Quantos colegas professores não ficaram mal durante o ano de 2020, na situação de pandemia do covid-19, por não conseguirem dominar as ferramentas para dar as aulas online? Quantos alunos não sofreram por não conseguirem assistir às aulas ou enviar as atividades empregando os recursos digitais?

A acessibilidade digital não é garantida do mesmo modo e nem a todos. Desse modo, vemos como necessário apontar que a interação propiciada pelas tecnologias não é fator suficiente para justificar o emprego delas, já que no ambiente presencial já se tem esta interação e até de modo menos invasivo que no virtual. Pois, face a face, respeitam-se (ou se é obrigado devido a fatores físicos) mais horários e espaços; o que não ocorre no virtual, em que a qualquer dia, hora, espaço, é possível seguir trabalhando incansavelmente, como pudemos ver em depoimentos de professores, durante a pandemia de covid-19 em 2020, nas redes sociais.

### **Considerações Finais**

O estado da arte realizado nos indica que ainda estamos iniciando as discussões sobre a relação “escrita acadêmica, tecnologias digitais, ensino superior”. Mas ele também nos permitiu perceber a necessidade de: a) haver mais pesquisas sobre essa relação; b) investigar que aspectos da escrita as tecnologias ajudam ou atrapalham a desenvolver; c) discutir como as pessoas implicadas, professor e aluno, sentem-se em relação a essa escrita mediada por tecnologias, investindo, assim, nas dimensões psicológicas da escrita; e d) estudar que escrita está surgindo com as novas tecnologias, que gêneros estão sendo criados e/ou reformulados. São possibilidades que esperamos que novas pesquisas busquem explorar.

O escasso número de trabalhos sobre essa temática também serve como um alerta para refletirmos sobre o nosso papel, enquanto pesquisadores, nas relações de mercado, uma vez que a investigação sobre as tecnologias pode tanto

contribuir para o aumento do investimento nelas no campo educacional – ao enfatizarmos apenas o seu lado positivo – quanto pode apontar para a necessidade de incremento em outros fatores, como as condições de trabalho e mesmo a formação continuada de professores – ao desvelarmos as relações complexas que envolvem a escrita, as tecnologias e o ensino superior.

## Referências

ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. 2018. Tradução: Camila Rosa. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf) Acesso em: 09 jul. 2021.

ARTIGAS, J. R. **O uso do mooc para o aprimoramento da escrita do trabalho de conclusão de curso**, 2016. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

BEZERRA, E. L. C. **Práticas de Escrita de Alunos do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará em Interação On-Line**, 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 20 jun. 2020.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**, Campinas: Mercado de Letra, 2006.

CABRAL, A. M. **Constituição, consolidação, regulamentação e expansão da educação a distância (EaD) no ensino superior privado brasileiro (2005-2017)**, 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

CASTRO, R. F. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural**, 2014. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2014.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

CLOT, Y. **O poder de agir**. Tradução: Guilherme João Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: FabreFactum, 2010.

DALLEGRAVE, J. L. M. **Mediação para apropriação da produção escrita subsidiada pelas Tecnologias e Mídias Digitais**, 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FEITOZA. C. J. A. **Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FEITOZA. C. J. A. **O “professor do século XXI” representado em videoaulas de um curso EAD sobre o ensino híbrido**. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l'université**, v. 21, n. 1, 2016.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez 2010.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. p. 25-42.

MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Edufscar, 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VOVIO, C; SITO, L.; GRANDE, P. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

# O ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO DO PROFLETRAS

Fatiha Dechicha Parahyba

## Introdução

A produção de gêneros acadêmicos na graduação e na pós-graduação é uma demanda constante e crescente nas instituições de ensino superior, sejam elas no âmbito nacional ou internacional. E a esse respeito vêm crescendo igualmente as pesquisas sobre os gêneros produzidos na esfera acadêmica nas duas últimas décadas. As pesquisas, a exemplo dos estudos compilados por Rinck, Boch e Assis (2015), bem como aqueles apresentados por Garnier, Rinck, Sitri e De Vogüé (2016), apontam diversos aspectos. Entre eles, a apresentação do discurso científico na dimensão linguística; a articulação do discurso de outrem com o discurso do autor, o apagamento enunciativo. Do mesmo modo, as pesquisas evidenciam a relevância da instrução sobre a escrita universitária de forma a capacitar o aluno a produzir gêneros diversos, atendendo ao que se espera em termos de escrita em níveis linguístico, discursivo e enunciativo. Assim, é fato que há elementos impeditivos ou lacunas no que tange à apropriação dos modos linguístico-discursivos com vistas à produção de um gênero acadêmico. Contudo, os referidos obstáculos, desvios e lacunas não se restringem aos aspectos linguístico-discursivos e à textualidade, como mostram os estudos de Lafontaine, Emery-Bruneau e Guay (2016); Scheepers (2016); Gettliffe (2016). Como exemplo, Scheepers (p. 171) salienta a complexidade no que se refere à problemática da pesquisa e sua relação com as perguntas da pesquisa, a formulação de hipótese(s) e as orientações metodológicas, bem como as subsequentes etapas para validar ou não os pressupostos assumidos. Esse argumento retrata exatamente nossa inquietação. Com base nas constatações, empiricamente efetivadas, no âmbito da disciplina Elaboração de Projeto de



Pesquisa, no Curso Mestrado Profissional em Letras-Profletras, por nós ministrada, problemas dessa ordem se apresentam. Acrescentaremos que, em geral, mesmo sendo mestrandos, os alunos não dominam os saberes relativos ao fazer científico, ou seja, saberes de como empreender uma pesquisa, assim como os conceitos a ela atrelados. Assim, os obstáculos relativos à escrita e aos gêneros acadêmicos não se restringem aos aspectos linguístico-discursivos. Nesse sentido, o seguinte questionamento guia o presente trabalho: Quais saberes são necessários para a produção escrita do gênero projeto de pesquisa no contexto do Mestrado Profissional em Letras?

Nossa contribuição, no presente trabalho, consiste em apresentar algumas reflexões acerca da inadequação e/ou lacunas no que se refere aos elementos que caracterizam a produção escrita de gêneros acadêmicos, bem como o domínio dos saberes sobre pesquisa científica. Com isso, argumentamos sobre a necessidade e a relevância da ‘instrumentalização’ dos alunos<sup>1</sup> ‘*pesquisadores em formação*’, dando ênfase aos elementos constitutivos e conceitos de ‘cientificidade’. Nosso argumento se assenta na premissa de que a produção escrita de gêneros acadêmicos pode causar inquietações e até mesmo temores no aluno, como afirma Scheepers (2016), em virtude do fato de eles constituírem conteúdos desconhecidos para a maioria. Nesse sentido, tomamos como pressuposto de que a instrumentalização, na concepção vygotskiana, em termos de ensino, mediação e interação, contribui para o desenvolvimento dos aprendizes em pesquisa científica e nas resultantes produções escritas e/ou orais.

No presente trabalho, fundamentamo-nos em pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, com foco na concepção de capacidades de linguagem e análise textual (1999, 2006, 2008) e na concepção de ensino e desenvolvimento de Vygotski (1985; 2009) e Friedrich (2010). O trabalho

---

<sup>1</sup> Defendemos uma instrumentalização precoce acerca da escrita dos gêneros acadêmicos, tendo em vista que parece haver uma crença segundo a qual o aluno que ingressa no ensino superior domina a escrita na esfera universitária.

baseia-se igualmente nos estudos relativos ao ensino e aprendizagem da escrita, desenvolvidos por Schneuwly (1988; 2008), Schneuwly e Dolz (2004. 2009), que têm como eixo central a aprendizagem, o desenvolvimento e a mediação através da linguagem.

### **A escrita acadêmica: entre o objeto de pesquisa e o escrever sobre ele**

A constatação de que há uma tendência pressuposta de atribuir ao aluno a falta de domínio da escrita e dos discursos universitários é recorrente nas pesquisas. Contudo, observa-se, em contrapartida, um questionamento implícito sobre este fato, diante do posicionamento de que cabe à instituição ensinar a escrita acadêmica. Argumenta-se que a inserção e aculturação do aluno no universo acadêmico não é um processo automático, como asseveram Rinck, Boch e Assis (2015). Na realidade, na visão de Vianna et al. (2016) e Lafontaine, Emery-Bruneau e Guay (2016), o letramento acadêmico é inexpressivo ou inexistente na esfera universitária, o que corrobora a avaliação feita por Haswell (2008, p. 331) quando ele afirma que, em geral, as disciplinas de produção escrita se encerram no Ensino Médio. Isso abre outra perspectiva para o entendimento de que não pode haver altas expectativas em relação à produção escrita dos referidos gêneros acadêmicos sem que o aluno tenha sido instruído para e como produzi-los. O saber sobre a escrita acadêmica e os diferentes gêneros é fator determinante (*cf.* PARAHYBA; LEURQUIN, 2015; 2018).

Por conseguinte, não se pode considerar, por exemplo, a falta de domínio dos discursos típicos da esfera universitária como “déficit dos estudantes [...] cabe à universidade ensiná-los” segundo Delcambre e Lahanier-Reuter (2010, citados em Lafontaine, Emery-Bruneau e Guay, 2016, p. 24). Reuter (2015) é mais incisivo ao afirmar que se subestima a dificuldade dos aprendizes-pesquisadores na identificação dos discursos teóricos. Ele argumenta: “É sem dúvida, ainda mais difícil para esses jovens pesquisadores analisar os *posicionamentos* desses discursos num campo que eles estão ainda descobrindo” (p. 209, grifo do autor).

Essa afirmação, por um lado, traduz o reconhecimento de que os obstáculos são inerentes ao processo de iniciação à pesquisa científica e à escrita acadêmica. Por outro lado, subentende-se que não são sinônimos de incapacidade.

Além desse breve panorama acerca das marcas de desvio linguístico-discursivas, discutidas nas pesquisas supracitadas, acrescentamos outro ponto na discussão sobre as dificuldades dos alunos-pesquisadores em formação: são problemas de ordem conceitual no que tange à concepção de pesquisa. Tais problemas relacionam-se com os saberes referentes ao que constitui uma pesquisa e os diferentes conceitos a ela relacionados e à maneira de expressá-los mediante a linguagem. No contexto do presente trabalho, tomamos como exemplo a problematização de um objeto de pesquisa, uma atividade complexa para o aluno-pesquisador em formação. Como afirma Scheepers (2016), enunciar uma problemática é uma das mais temíveis práticas cognitivas e languageiras. Para a autora, “a problematização não é evidente por si só e mobiliza competências de alto nível, tanto no plano cognitivo quanto no discursivo” (SCHEEPERS, 2016, p. 171). Ademais, segundo Scheepers, problematizar não constitui uma etapa isolada no processo, na medida em que requer uma articulação entre perguntas de pesquisa, hipóteses e escolhas de orientação metodológica. Assim, como poderia o aluno apreender essa articulação se não domina em que consiste uma hipótese ou metodologia? Da mesma forma, como poderá o aluno formular seus objetivos de pesquisa se os concebe como sendo passos do seu percurso metodológico?

Tais questionamentos nos levam ao entendimento de que, pelo fato de a escrita acadêmica e pesquisa científica constituírem domínios distintos, o aluno é confrontado com papéis distintos: o sujeito-escritor e o sujeito-pesquisador. Isso implica ações diferentes que requerem saberes específicos. Nessa etapa de formação, tais saberes encontram-se, na maioria dos casos, em processo de construção, tendo em vista que o saber relativo ao ‘fazer científico’ para a elaboração e escrita de gênero acadêmico não preexiste à formação. Na esteira

desse raciocínio, citamos o que Mc Cutchen, Teske e Bankston (2008, p. 460) denominam de “*knowledge of genre*” e “*knowledge of topic*” - “saber sobre o gênero” e “saber sobre o tópico”. Os autores citam essa concepção proposta por Hayes (1996) como elemento importante na compreensão da escrita. Compartilhamos esse pensamento considerando a relevância do saber sobre o gênero e o reflexo na capacidade de produção escrita. Do mesmo modo, o saber sobre o tópico tem um potencial em contribuir na elaboração do gênero escrito. Assim, defendemos a importância do domínio do saber sobre o tópico – no contexto do presente trabalho, referimo-nos ao saber do fazer científico, que denominamos ‘saber sobre pesquisa científica’. Presume-se, dessa maneira, a estreita relação entre ambos os tipos de saber. Essa visão de saberes, ao mesmo tempo distintos e interligados, reforça nossa concepção do sujeito-escritor e sujeito-pesquisador e, portanto, as capacidades que o aluno precisa desenvolver com vistas à elaboração do seu texto.

Paralelamente, a própria noção de saber sobre pesquisa científica nos remete à ação de leitura. Vejamos que o aluno-pesquisador científico em formação assume igualmente o papel de sujeito-leitor (crítico). Além da (possível) capacidade de dialogar com os diferentes textos, pressupõe-se que o aluno tenha desenvolvido sua ‘*capacidade de criticidade*’. No entanto, essa capacidade não é desenvolvida em muitos casos dos alunos iniciantes. Numa pesquisa sobre fichas de leitura elaboradas por mestrandos, Gettliffe (2016, p. 201) afirma que “essa maneira de não questionar o texto é típica dos estudantes que ingressam no campo da pesquisa”. Segundo a autora, não somente existe o receio de desenvolver a voz autoral, mas também a dificuldade de desenvolver um ponto de vista. Essa questão do ‘eu’, ‘sujeito-autor’ é muito discutida por Delcambre e Lahanier-Reuter (2015), Boch e Grossman (2015) e Rinck (2015), levando à discussão sobre os mecanismos linguísticos usados para esse fim, bem como sobre o apagamento enunciativo. Isso nos alerta para o fato de que, tanto no que tange à ausência do posicionamento do sujeito-escritor quanto ao

posicionamento em relação às leituras, ambos decorrem igualmente da ausência de instrução, de vivência e de prática. A partir dessas constatações, conjectura-se, nas palavras de Gettliffe (2016, p. 201) “se o estudante tem dificuldade em/para se posicionar como construtor de saberes, luta ainda mais para estabelecer um diálogo”. Isso explica o argumento da autora quando esclarece que, no início de uma pesquisa, o aluno ainda não desenvolveu a capacidade de sinergizar suas leituras de forma a construir um início de questionamento. A nosso ver, o processo de adequação à pesquisa científica até a elaboração e produção escrita do gênero acadêmico não é um processo linear, haja vista que a apropriação do saber rumo a sua transformação implica o desenvolvimento de capacidades específicas.

Em síntese, buscamos argumentar sobre os saberes necessários relativos à escrita acadêmica e sua relação com os saberes de pesquisa, dada a complexidade das capacidades requeridas do aluno-aprendiz de pesquisa científica. Para isso, o ensino da escrita na esfera universitária deve abranger tanto os aspectos linguístico-discursivos atinentes ao gênero acadêmico quanto aqueles relacionados com os saberes de referência.

### **O ensino do gênero projeto de pesquisa: uma proposta didática**

Dadas as dificuldades e carências relatadas nas pesquisas no que se refere à produção escrita na universidade, muitos estudos buscam entender em que nível elas se situam. Paralelamente, salientam a essencialidade do ensino da escrita em todos os níveis da escolaridade (cf. BAZERMAN, 2008). Nesse sentido, tomamos como pressuposto de que a apropriação da produção escrita do gênero acadêmico requer ensino, dando igualmente ênfase à regulação do ensino e à interação entre professor e aluno. Na visão de Schneuwly (2016, p. 354), “O importante é instrumentalizar o aluno na tarefa de produzir um texto”. Essa concepção de ‘instrumentos’ ou ‘ferramentas’, que se encontram entre o professor e o aluno, na perspectiva vygotskiana, determinam e transformam o

comportamento (SCHNEUWLY, 2008), ou seja, a capacidade do aluno. Assim, mediante a instrumentalização, o aluno se torna agente de seu próprio desenvolvimento, consoante o pensamento de Schneuwly e Bronckart (1985) e Schneuwly (1995, 2008).

O ponto sobressaliente desse argumento é que a escrita como capacidade humana é construída socialmente. Noutros termos, é construída mediante a instrumentalização e o ensino. Por conseguinte, o papel do professor torna-se determinante no que tange à sua capacidade de potencializar o desenvolvimento e a transformação do agir de linguagem do aluno. Dessa maneira, o objetivo de ‘instrumentalizar’ o aluno tem como propósito demonstrar que o gênero textual possui particularidades específicas que determinam seu funcionamento. Por sua vez, o domínio dos elementos constitutivos do gênero leva o aluno a fazer representações do contexto da ação de linguagem, que irá direcionar a sua capacidade de linguagem na escrita de seu texto. Na visão de Friedrich (2010) aquilo que o professor demonstra é utilizado como ‘instrumento’ que se transforma. Assim, com base nessas ‘operações’, ou seja, no ensino ao qual é confrontado, o indivíduo constrói o saber, tendo em vista que “o conhecimento não é dado, nem adquirido, é mostrado, acentuado e demonstrado pelo professor” (FRIEDRICH, 2010, p. 124). Noutros termos, a eficácia do ensino é determinada pelo “*poder fazer*” e pelo “*saber fazer*”, ou seja, a partir dos instrumentos internalizados pelo aprendiz. Nesse processo, a interação entre professor e aluno é fundamental para potencializar a transformação do ‘objeto de ensino’ em ‘objeto ensinado’ (SCHNEUWLY, 2009a; SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Salienta-se aqui o ‘gesto didático’ do professor na qualidade de agente que faz surgir a transformação no aluno porque “não é [o professor] que transforma a maneira de pensar, de falar e de agir; ele apenas cria as condições para sua eventual transformação pelos próprios alunos” (SCHNEUWLY, 2009b, p. 33).

O processo de instrumentalização sobre a escrita de gêneros acadêmicos pressupõe um procedimento didático que leve em conta, primeiramente, as reais

necessidades do aluno. Em segundo lugar, que ele seja ancorado em ‘ferramentas de ensino’ na construção do objeto de ensino. Por outro lado, faz-se necessário incorporar as intervenções de avaliação e de regulação, etapas essenciais no processo de ensino e aprendizagem da escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Tais ações de mediação favorecem o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos. Servem como importante instrumento de ‘autorregulação’ e de ‘autorreflexão’, ou seja, de conscientização do aluno sobre os ajustes que precisa efetuar no seu texto, como mostram Parahyba e Leurquin (2018) e Parahyba (2011). O gesto didático proposto, o ‘tutorial’, leva o aluno a fazer reflexões sobre seu texto e os ajustes necessários a serem realizados, tanto em nível textual quanto em nível de conteúdo, abrangendo os saberes teóricos e de referência no que tange o ‘saber-fazer científico’. Em sua análise sobre o ensino da escrita no ensino superior em instituições americanas, Haswell, (2008) mostra que o tutorial<sup>2</sup> é considerado como o método mais eficaz na visão dos professores de escrita, muito embora se dedique pouco tempo a esse gesto didático. Do mesmo modo, os alunos que tiveram a oportunidade de ter essa interação o avaliaram muito bem.

Para a construção do modelo didático do gênero projeto de pesquisa, nosso fundamento é o dispositivo teórico-metodológico sequência didática elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O modelo didático proposto permite o sequenciamento dos elementos constitutivos do gênero em foco, indo do nível macro ao nível micro, voltando novamente ao nível macro, obedecendo a estrutura canônica que o caracteriza. As sequências de ensino do modelo didático adotado serão detalhadas na seção a seguir.

---

<sup>2</sup> “*Individual conferencing*” (p. 336)

## **Procedimento metodológico e construção do *Corpus***

O *corpus* é constituído de projetos de pesquisa elaborados por Mestrandos do Profletras-UFPE no término da disciplina ‘*Elaboração de Projetos de Pesquisa*’. A disciplina foi planejada tomando como base o dispositivo sequência didática para o ensino do gênero em questão, seguindo as sequências de ensino previstas pelo modelo. Paralelamente, a didatização do gênero foi realizada mediante um processo de ‘elementarização’ (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007). Assim, o objeto de ensino foi “decomposto em unidades menores”, possibilitando ao aluno “estudar (observar, analisar, exercer) a fim de apropriar-se das diferentes facetas” (p. 70). Essa concepção de decomposição prevê “um movimento que vai do complexo ao simples, para retornar ao complexo” (DOLZ; ABOUZOID, 2015) ou, como adiantamos mais acima, abordando os elementos em nível macro, afunilando até o nível micro com o subsequente retorno ao nível macro. “O gesto de elementarização dos componentes se dá em função de um exame das capacidades iniciais dos alunos ou das novidades que nunca foram abordadas” (p. 21).

O processo de elementarização de nosso objeto de estudo consistiu na decomposição das diferentes seções do gênero projeto de pesquisa e na elaboração de uma sequência didática para cada uma delas, perfazendo ao todo 3 sequências: introdução, fundamentação teórica e metodologia (figura 1). O argumento subjacente a essa escolha é a necessidade do detalhamento de cada seção em função das capacidades dos alunos no que se refere ao saber científico, para muitos uma ‘novidade’. Isso também se aplica aos saberes de referência acerca do objeto de pesquisa. Esse procedimento nos permitiu abordar de forma detalhada os elementos constitutivos e característicos desse gênero, dando ênfase aos aspectos linguístico-discursivos, bem como aqueles relativos ao saber disciplinar no que tange à pesquisa científica.



**Figura 1** - As sequências de ensino do gênero projeto de pesquisa.



Fonte: Autoria própria.

Assim, por exemplo, a sequência Introdução foi elaborada partindo da definição de concepção de pesquisa e do objeto de pesquisa, seguida pelas seguintes etapas: contextualização, problematização e pergunta(s) de pesquisa, justificativa, hipótese, objetivos, fundamentação teórica sucinta. Cada sequência didática prevê a primeira produção apenas desse componente, e as etapas subsequentes são moduladas em conformidade com a sequência original, inclusive a produção final de cada componente, mesmo que seja uma versão provisória, aguardando a conclusão do texto na sua versão final. Convém salientar que, em cada sequência, entre a etapa “Apresentação da situação de produção” e “Produção inicial” da introdução neste caso, apresentamos amostras desse componente do gênero, quer seja um artigo publicado, uma dissertação ou tese para que o aluno faça uma análise focando os elementos estudados.

Da mesma forma, as sequências Fundamentação teórica e Metodologia foram elaboradas no mesmo molde da sequência anterior, sendo cada uma bem específica. A primeira é genérica, haja vista que cada aluno tem um quadro teórico bem específico sobre seu objeto de pesquisa. O ponto-chave nesse componente, além de conceitos teóricos que norteiam a pesquisa, é o saber sobre as formas textuais, discursivas, o posicionamento (crítico) do sujeito-autor e o (não)apagamento enunciativo. A sequência Metodologia, além de explicitar os tipos de pesquisa, aborda de forma abrangente os passos a serem seguidos pelo aluno-pesquisador em formação. Nessa sequência, ênfase é dada, entre outros,

aos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, quando não se trata de pesquisa bibliográfica ou documental.

Esse procedimento didático foi seguido ao longo da disciplina, culminando com a elaboração de projeto de pesquisa<sup>3</sup> como etapa final para avaliação institucional obrigatória. No total, foram quinze projetos. A partir desse *corpus* constituído, selecionamos dois projetos para análise. O critério de seleção foi a inadequação do projeto. Para fins de análise, optamos pela introdução como segmento ilustrativo na construção do projeto de pesquisa de dois alunos, Eliana e Sérgio. Nosso foco recaiu sobre os pontos estudados na sequência Introdução, de forma a verificar se eles constam na referida seção e a maneira como foram apresentados mediante a linguagem. Sendo assim, a adequação linguística não foi considerada como categoria de análise no presente trabalho.

## **Entre o saber sobre pesquisa científica e a escrita acadêmica: uma análise**

### ***Introdução de Eliana***

O trabalho de Eliana tem como título: *Utilização dos memes no desenvolvimento da interpretação e o pensamento críticos nos alunos*. O que se destaca na introdução de Eliana é a extrema brevidade dessa seção. Ao todo são quatro parágrafos, variando entre três e cinco linhas. Essa observação é um claro indício de que a aluna ainda não se apropriou tanto da importância dessa seção nesse gênero acadêmico quanto dos elementos que compõem uma introdução. Por outro lado, isso explica a ausência dos seguintes elementos na sua introdução: justificativa; problematização, pergunta(s) de pesquisa e hipótese. Ademais, a aluna não apresenta outras pesquisas que têm uma relação com seu objeto de pesquisa, a leitura e o uso de memes.

---

<sup>3</sup> Nessa etapa, os alunos já estão dialogando com os respectivos-futuros orientadores sobre as leituras relativas ao(s) quadro(s) teórico(s) que irão adotar.

Eliana inicia sua introdução fazendo uma breve contextualização; contudo, não problematiza. Em seguida, no excerto que segue, a aluna informa o leitor sobre as teorias que nortearão seu trabalho sem que haja apresentação e aprofundamento de conceitos teóricos que fundamentam seu objeto de pesquisa. Ao mesmo tempo, mediante o uso de “*proponho neste trabalho aplicar oficinas de leituras baseadas...*”, a aluna adianta o procedimento metodológico pretendido para sua intervenção didática na qualidade de mestrandia do Profletras, Ademais, no final desse excerto, a aluna utiliza um ponto de interrogação sem que ela tenha formulado uma pergunta propriamente dita.

*Diante dessa realidade proponho neste trabalho aplicar oficinas de leituras baseadas nas teorias do [sic] gêneros com Bakthin [sic] (2000) e Marcuschi (2008) e Estratégias de leitura proposta [sic] por Solé (1998) nas turmas dos turma [sic] dos 8º anos, de modo a verificar se todos os usuários estão conseguindo traduzir, entender e criticar as mensagens que postam, curtem e compartilham com o gênero textual Memes?*

Após essa introdução, Eliana apresenta seus objetivos da pesquisa: o objetivo geral é assim formulado: “*Aplicar uma proposta de leitura e análise [sic] crítica de Memes que circulam nas redes sociais*”. Muito embora o modo infinitivo do verbo seja condizente com a forma de apresentação dos objetivos, ele não corresponde ao objetivo pretendido para posterior verificação após a apresentação dos resultados. O verbo ‘*aplicar*’ remete a um procedimento metodológico. O uso inadequado do verbo para formulação dos objetivos se repete nos objetivos específicos. No excerto que segue, de um total de três, apenas o segundo objetivo apresenta o verbo ‘*analisar*’. Pode-se deduzir que, no caso de Eliana, não houve apropriação do real significado dos objetivos numa pesquisa científica. Assim, os verbos ‘*observar*’ e ‘*refletir*’ remetem a ações que não irão validar seus resultados de pesquisa, na medida em que se trata de ações subjetivas desprovidas de valor científico.

- *Observar o ensino de estratégias de compreensão na formação de leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos diversos.*
- *Analisar o humor e a crítica para construção de efeito de sentido no gênero meme.*
- *Refletir sobre os discursos que circulam na internet através do gênero textual Meme.*

Por outro lado, na introdução da aluna, observa-se a voz da autora, mediante o uso dos verbos na primeira pessoa: “*percebi, proponho, acredito*”, o que caracteriza um certo desvio na forma característica dos gêneros acadêmicos, nos quais as formas impessoais são utilizadas. Muito embora a voz autoral seja recomendada em textos acadêmicos, evitando o apagamento enunciativo, Eliana, neste caso, não desenvolve um ponto de vista, o que justificaria o uso dos verbos na primeira pessoa do singular.

### ***Introdução de Sérgio***

O projeto de Sérgio tem como título: “*Refletindo sobre a prática de análise linguística na aula de Português nos anos finais, na rede Municipal de...*”<sup>4</sup>. A partir do título, é possível identificar que a análise linguística constitui seu objeto de pesquisa. Ele busca contextualizar seu objeto de estudo, mas não apresenta uma problematização acerca dele, muito embora logo no seu título da seção ele a mencione. O título, na íntegra, é *Introdução/ Tema Problematização*. Isso é um reflexo do seu saber que numa pesquisa o objeto de estudo deve ser problematizado. Contudo, Sérgio não tem êxito nesse quesito. Da mesma forma, o aluno sabe da importância da(s) pergunta(s) de pesquisa. Por isso o faz em diversos pontos nessa seção. Contabilizamos ao todo treze perguntas ao longo de duas páginas, aproximadamente. Essas perguntas se configuram, ao mesmo tempo, como perguntas de ordem geral no que tange ao objeto de pesquisa e como perguntas de pesquisa.

---

<sup>4</sup> Omitimos identificar o município para manter o sigilo do trabalho do aluno.

De forma similar com a observação feita a respeito da introdução de Eliana, ao buscar contextualizar seu objeto de estudo, Sérgio relata a sua percepção sobre o tema, porém não apresenta outros trabalhos que demonstram o mesmo fenômeno e/ou problema.

Ademais, tanto na parte onde ele contextualiza como na subseção intitulada 'justificativa' (cf. excerto abaixo), o texto do aluno não apresenta coesão na medida em que oferece argumentos que não se enquadram no escopo do seu estudo ou não têm relação com o ponto em discussão, como pode ser visto nos trechos que seguem.

*[...] objetiva-se pesquisar a prática pedagógica do professor, traçar seu perfil profissional, analisar se a análise linguística constitui, ou não, um problema para o ensino da língua materna nessa modalidade de ensino; apontar causas e consequências e possíveis intervenções que o professor poderá realizar na perspectiva de uma prática mais relevante e significativa.*

#### OBJETIVO

*A escolha dessa temática surgiu de minha vivência pessoal, das reflexões em função da minha prática pedagógica, do inconformismo com o fracasso escolar dos estudantes depois de tantos anos de estudo, pela quantidade de reprovações em língua materna nas avaliações internas das escolas municipais de [...], da inquietação perante os baixos índices estatísticos apresentados pelas avaliações externas do SAEB [...].*

*Logo, o professor tem a necessidade lutar por políticas públicas municipais que contemplem a sua formação continuada e em serviço, de buscar por melhorias das condições de trabalho, e ainda, pela autonomia do fazer pedagógico.*

*Irané Antunes (2003) afirma que professor de português precisa ter competência suficiente que lhe confira autonomia necessária à condução de seu trabalho. [...]*

*Refletir sobre a reflexão de Análise Linguística na aula de Português nos anos finais, na rede Municipal de [...], é trazer para sociedade civil uma reflexão sobre um parâmetro tão relevante para o desenvolvimento social.*

A análise desse excerto revela diversos elementos que traduzem a dificuldade de Sérgio de definir com clareza seu objeto de pesquisa. Assim, ora ele explica “*objetiva-se pesquisar a prática pedagógica do professor*”, ora fala do “*fracasso escolar dos estudantes*”. No parágrafo seguinte, argumenta sobre “*a necessidade [sic] lutar por políticas públicas municipais*” no que tange à formação continuada do professor. Esse parágrafo culmina com a referência sobre a necessidade de lutar pela “*autonomia do fazer pedagógico*”. Em seguida, o aluno

retoma a concepção de autonomia e a relaciona com outro aspecto: “*precisa ter competência suficiente que lhe confira autonomia necessária à condução de seu trabalho*”. Contudo, nenhum ponto é desenvolvido. No parágrafo seguinte e último, observa-se que o aluno discorre sobre elementos desconexos: “*Análise Linguística; sociedade civil e desenvolvimento social*”.

Quanto à apresentação dos objetivos, de forma similar à apresentação dos objetivos no texto de Eliana, entre os cinco objetivos elencados por Sérgio, apenas um apresenta verbo adequado: ‘*demonstrar*’. Os demais, constantes no quadro abaixo, embora estejam na forma infinitiva, possuem verbos inadequados para apresentar os objetivos de uma pesquisa. Convém salientar que esse ponto foi amplamente discutido e explicitado durante a sequência de ensino sobre introdução.

*Objetivo geral*

➤ *Refletir sobre um ensino significativo e produtivo de língua portuguesa (Análise Linguística) tanto para o professor quanto para o aluno.*

*Objetivo específico [sic]*

➤ *Promover análises das dimensões linguísticas, textuais, sociopragmáticas, discursivas e cognitivo-conceituais na competência: **Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por locuções adverbiais ou advérbios.** (grifo do autor)*

➤ *Fazer uma conexão entre o conhecimento produzido com base científica e as práticas de ensino de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental.*

➤ *Demonstrar como a Gramática (Análise Linguística) pode estar a serviço dos gêneros, através da percepção da funcionalidade das escolhas linguísticas nos textos.*

➤ *Propor atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que contemplem as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, a fim de promover um ensino de língua portuguesa mais proficiente na comunicação.*

O que se destaca em termos de objetivos é que o aluno confunde os verbos indicadores dos objetivos a serem alcançados numa pesquisa com as propostas metodológicas, como em “*Promover análises das dimensões...*” e “*propor atividades linguísticas...*”. Ademais, os objetivos específicos, que devem ser orientados para

o objetivo geral, não se encaixam na meta proposta no objetivo geral. Este, por sua vez, não representa uma meta factível de prover resultados. O objetivo ‘refletir’ é uma ação implícita em toda atividade de pesquisa.

Em resumo, a análise dos textos de Eliana e de Sérgio revela pontos cruciais no que se refere à formação do aluno pesquisador. Primeiro, ambos os alunos, iniciantes na escrita e pesquisa acadêmica, ainda não dominam os saberes sobre gêneros acadêmicos, muito embora tenham cursado a disciplina *Elaboração de Projeto de Pesquisa*. Esta observação nos remete à necessidade de instruir o aluno precocemente e de forma sistemática dando ênfase à interação professor-aluno. Em segundo lugar, o saber sobre a escrita de um gênero acadêmico e o saber sobre pesquisa científica, embora sejam interligados, são distintos. Dessa maneira, a associação do “saber sobre o gênero” e “saber sobre o tópico” (Mc CUTCHEN, TESKE; BANKSTON, 2008, p. 460) potencializam a transformação dos saberes e o desenvolvimento da capacidade de escrever textos acadêmicos. Terceiro, cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento segundo a concepção vygotskiana, ou até mesmo “o não-ritmo, pela apropriação de elementos externos, segundo sua própria lógica; não há possível implantação de processos novos; o desenvolvimento é escolha e liberdade” (SCHNEUWLY, 2008, p. 41). E por último, como Schneuwly e Dolz (2009) salientam, o tempo do ensino não é o tempo da aprendizagem.

## **Conclusão**

Esperamos ter mostrado a importância de associar a dimensão linguística à dimensão científica da pesquisa no ensino da produção escrita do gênero acadêmico. Noutros termos, é necessário associar elementos de pesquisa e conceitos relacionados para em seguida abordar os aspectos textuais característicos do gênero. Nesse sentido, a apropriação dos conceitos teórico-científicos relacionados à pesquisa e o que ela requer em termos de linguagem, a nosso ver, minimiza os obstáculos na escrita acadêmica. Compartilhamos o

pensamento de Scheepers (2016) quando ela argumenta que a dimensão linguística, bem como os aportes das ciências da linguagem não podem ser exclusivos para abordar a “complexidade dos fenômenos” com os quais o sujeito-escritor, aprendiz em pesquisa e escrita acadêmica se depara. Na visão da autora, “O fato que um texto denote um excelente domínio apenas das dimensões linguísticas [...]” não significa que o objeto de estudo tenha sido abordado atendendo às exigências em termos de conteúdo. Um texto exibindo domínio da linguagem pode simplesmente, “mascarar o fato que o estudante não tenha conseguido alcançar o objetivo do trabalho, que exige, neste caso, a articulação da reformulação, da argumentação e da problematização [entre outros], focalizando um aspecto ou outro” (SCHEEPERS, 2016, p. 185). Essa visão integrativa e abrangente, atribuindo essencialidade ao ensino que não abrange apenas a dimensão linguística, parece-nos um caminho a trilhar.

## Referências

BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text.** New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

BOCH, F.; GROSSMAN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e Formação universitária: formar para a escrita e pela escrita.** Campinas: Mercado de letras, 2015. p. 283-307.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** MACHADO; MATÊNCIO (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.



CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et Formation**, n. 56, p. 76-79, 2007.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramento universitário. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e Formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de letras, 2015, p.283-307.

DOLZ, J.; ABOUZOID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique**. Carnets des Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève, 2010.

GARNIER, S.; RINCK, F.; SITRI, F.; DE VOGÛE, S. Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique? **Revue Linx**, n. 72, 2016.

GETTLIFFE, N. Écrits de transition: rapporter et évaluer les propos d'un auteur dans les fiches de lecture. **Revue Linx**, n. 72, p. 189-211, 2016.

HASWELL, R. H. Teaching of writing in higher education. In: BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 331-346.

LAFONTAINE, L.; EMERY-BRUNEAU, J.; GUAY, A. Dispositifs didactiques en littératie universitaire: le cas du Centre d'aide en français écrit à l'Université du Québec en Outaouais. **Revue Linx**, n. 72, p. 23-38, 2016.

Mc CUTCHEN, D.; TESKE, P.; BANKSTON, C. Writing and cognition: implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. In: BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 451-470.

PARAHYBA, F. D. **Avaliação e reescrita**: desenvolvimento das capacidades de produção textual em inglês, 2011. 412f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. **A sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos**: reflexões sobre avaliação formativa e regulação. *Diálogo das letras*, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/627>. Acesso em: 09 jul. 2021.

PARAHYBA, F. D., LEURQUIN, E. Um retrato da formação inicial de professores de línguas: duas cenas. **Revista Eutomia**, Recife, v. 1, n. 15, p. 288-314, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1657>. Acesso em: 09 jul. 2021.

REUTER, Y. Eu sou como um outro que duvida: o discurso dos outros na escrita de pesquisa em formação. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 205-223.

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 57-95.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SCHEEPERS, C. De la note de lecture à la formulation d'une problématique. **Revue Linx**, n. 72, p. 169-188, 2016.

SCHNEUWLY, B. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. (Entrevista), **Calidoscópico** v. 14, n. 2, p. 350-361, mai/ago 2016.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009a. p.17-28.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 29-43.

SCHNEUWLY, B. *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève: Université de Genève, 2008.

SCHNEUWLY, B. Apprendre à écrire: une approche socio-historique. *In*: BOYER, J.Y.; DIONNE, J. P.; RAYMOND, P. (ed.). **Vers un modèle de l'enseignement/apprentissage de l'écriture**. Montréal: Logiques, 1995. p. 73-100.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant**: la production des textes informatifs et argumentatifs. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (dir.). **Vygotski aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: R. Rojo e S. G. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de letras, 2016. p. 27-59.

VYGOTSKI, L. S. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. *In*: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (dir.). **Vygotski aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 95-117.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

# ANÁLISE DO AGIR PROFESSORAL EM SALA DE AULA DE ESTÁGIO NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Eulália Leurquin

As condutas humanas são ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização (BRONCKART, 1999).

## Considerações iniciais

Na sala de aula de estágio, os estudantes mobilizam seu repertório didático. Esse repertório é constituído de, pelo menos, três tipos de conhecimentos: conhecimentos que envolvem o objeto de ensino; conhecimentos didáticos para assegurar a qualidade da aula; e conhecimentos institucionais que lhes possibilitam alinhamento com os interesses de todos envolvidos no estágio (estudante de Letras, professor/supervisor do estágio, aluno e professor da educação básica). O conjunto desses conhecimentos é referência para a construção das representações que os estagiários fazem do estágio e do seu trabalho em sala de aula da educação básica. O acesso a essas representações só é possível, quando utilizamos dispositivos que lhes permitem, num exercício de tomada de consciência, reviver ou prever o seu agir e falar sobre ele.

Neste artigo, ampliamos as reflexões que apresentamos na mesa redonda *Gêneros textuais, Didática e Letramento na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*, no I Congresso Internacional de Estudos Sociodiscursivos. Damos especial atenção à formação de professores de língua portuguesa, ressaltando a formação inicial. Situada nesse contexto, apresentamos o estágio do Curso de Letras como espaço, por excelência, de formação inicial do professor. O nosso objetivo é desenvolver uma discussão sobre o estágio docente, considerando

conclusões de três pesquisas sobre esse tema (FILHA, 2019, SOUSA, 2018, GURGEL, 2018).

As pesquisas foram realizadas no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC) e destacam os quatro pontos seguintes: os saberes mobilizados do repertório didático do estagiário, em ação na sala de aula (HOFSTTETER; SCHNEUWLY, 2009); as figuras de ação, como interpretação do agir (BULEA, 2010); a representação que o estagiário tem do estágio e dele próprio em sala de aula (BRONCKART, 1999, 2019); e os modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2014).

Na nossa contribuição, contextualizamos o tema maior deste artigo – a formação inicial do professor de língua portuguesa, questionando o perfil do Curso de Letras e o espaço do estágio na formação inicial do professor; em seguida, apresentamos as três pesquisas referências para essa discussão, ressaltando os dispositivos de geração e coleta de dados; e, depois, analisamos os dados, tendo como base os quatro pontos já mencionados.

### **Contextualizando a formação inicial de professores**

A formação do professor de língua portuguesa, da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1996), é papel das universidades, vejamos os termos da referida Lei:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A Lei nº 12.796 de 2013 fez uma mudança no trecho “quatro primeiras séries do ensino fundamental” para 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, deixando as demais informações como no texto original. Embora

oficialmente reconhecido como espaço de formação inicial, o Curso de Letras / licenciatura ainda é pouco concebido como tal, infelizmente.

É muito fácil chegar a essa conclusão, basta fazer o levantamento das disciplinas ofertadas na licenciatura de Letras, relacionar o resultado do levantamento feito às conclusões das pesquisas que investigam o perfil do Curso de Letras e, depois, considerar o que dizem os estudantes sobre a formação deles.

As conclusões sempre mostram que há poucas disciplinas que, efetivamente, contribuem para a discussão necessária sobre as práticas docentes da sala de aula. Esse posicionamento assumido afasta o estudante do mundo da escola e reforça, no futuro professor, o distanciamento entre teoria e prática. Nesse sentido, é relevante mostrar e interpretar respostas dadas a um questionário aplicado por Filha (2019, p. 108-109) sobre as expectativas dos estudantes da disciplina Estágio de línguas portuguesa:

*Não tenho muitas expectativas sobre a disciplina de Estágio de Regência, porque considero exíguo o tempo de sala de aula.*

*Passamos muitos semestres vendo conteúdos muitos aprofundados que não servem para o ensino básico ...Tenho a impressão que o Curso de Letras é mais Bacharelado do que Licenciatura.*

*Espero que a disciplina contribua bastante, pois é uma das poucas que abordam o ensino nas escolas, as problemáticas do dia a dia do professor, técnica de ensino (FILHA, 2019, p. 108-109, grifos nossos).*

Como podemos constatar, há expectativa positiva por parte de alguns estudantes, que é ancorada na certeza de que são as disciplinas de estágio que dão acesso à sala de aula e que lhes possibilitam vivenciar a prática docente. Mas, também há, assumidamente, uma frustração, relacionada ao pouco tempo dedicado ao estágio. O estudante demonstra ter consciência de que sua formação pouco está relacionada ao seu propósito principal que é ser professor.

Na matriz curricular do Curso de Letras da universidade em questão, no Setor de prática de ensino, há três disciplinas que compõem o estágio: Estágio de ensino de leitura, Estágio em Ensino de Análise Linguística, Língua Oral e Língua

Escrita e Estágio de regência de língua portuguesa. Elas possuem dois espaços de realização: a universidade e a escola básica. Nas duas primeiras disciplinas, a escola básica é o espaço da observação das aulas e na terceira disciplina, ela é o espaço de regência do estagiário. É na universidade que o estudante constrói um repertório didático (CICUREL, 2011), um conjunto de recursos, tais como, saberes, modelos, situações, que o professor utiliza para basear seu agir, motivados por princípios, crenças, desejos, experiências etc. Podemos identificar, pelo menos, três tipos de saberes: os saberes a ensinar, saberes institucionais e saberes para ensinar, conforme nos apresentam Hofstetter e Schneuwly (2009):

- a) *Os saberes a ensinar* apresentam-se como conhecimentos/conteúdos teóricos com dupla visão, a depender do papel social que cada interactante assume na interação didática. Para o professor em formação, *os saberes a ensinar* são objetos de sua aprendizagem profissional cuja função é aprender para ensinar. Para o estudante da Educação Básica, esses saberes também são objetos de aprendizagem, porém, com funcionalidade diferente porque eles são aprendidos visando a efetivas práticas sociais languageiras de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. Nos saberes a ensinar, estão envolvidos conceitos e concepções de língua, linguagem, texto, leitura, gênero textual, entre outros;
- b) *Os saberes para ensinar* apresentam-se como conhecimentos didáticos necessários ao professor para desenvolver uma aula de língua portuguesa em qualquer uma das práticas de linguagem (de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica). Eles se realizam na didática da aula de leitura, na didática da aula de produção de texto, na didática da aula de análise linguística/semiótica e na didática da aula de oralidade. Esses saberes envolvem os gêneros textuais, os dispositivos didáticos, o planejamento da aula, os objetivos

e a avaliação feita. Estão relacionados à transposição didática, isto é, a um saber-fazer e às condições de ensino e aprendizagem.

- c) *Os saberes institucionais* apresentam-se como os saberes prescritos nos documentos educacionais, nos livros e materiais didáticos, entre outros. Esses saberes orientam e normatizam o agir professoral e contribuem para a aprendizagem do aluno, a depender do papel social que assumem os interlocutores envolvidos.

Para além desses saberes de referências formalizados, acadêmicos e institucionais, Lenoir e Vanhulle (2006) lembram que os estagiários também podem mobilizar os saberes provenientes do contato mais informal com os saberes dos professores que acolhem os estagiários em sala de aula. Segundo esses autores,

A aprendizagem profissional não provém apenas do uso de saberes de referência, formalizados – acadêmicos e de saberes institucionais. Ela também provém do contato mais informal com os saberes dos professores que acolhem os estagiários em salas de aula. [...] eles contribuem [...] através das mediações formativas diversas: acompanhamento reflexivo, modelização isto é, processos centrados sobre a imitação e a conformização (LENOIR; VANHULLE, 2006, p. 203).

Ora, a sala de aula de estágio é um espaço de conflitos, em que um jogo de poder se põe em realização, em um contexto em que as condições de trabalho nem sempre são favoráveis. É nesse contexto que duas forças se tocam e mudam a realidade planejada pelo estagiário: as intenções e os impedimentos. As intenções que dependem do estagiário (o querer-fazer) e o impedimento que está diretamente relacionado às condições internas e externas do contexto da aula (mobiliza um poder-fazer e um dever-fazer) conforme Leurquin (2014, 2017). As condições internas dizem respeito a questões diretamente relacionadas às capacidades do estagiário para realizar seu trabalho e as condições externas envolvem a escola, o material didático, os documentos, etc.



Denominamos o *poder-fazer*, *dever-fazer* e *querer-fazer* de *modalizadores do agir professoral*. Essas expressões são construídas por dois verbos, sendo um verbo auxiliar modal (querer, poder ou dever) e o verbo principal modalizado fazer. O *querer-fazer* está no nível do desejo, da vontade, da intenção; o verbo *poder-fazer* chama a atenção para as capacidades e possibilidades necessárias para a realização do agir e o *dever-fazer* convoca obrigações do professor/estagiário e está relacionado ao *métier* da docência. A estes dois últimos modalizadores está implicada uma relação de impedimento. Esses modalizadores são verbalizados, quando damos voz ao estagiário para que ele verbalize suas intenções e impedimentos.

Nas pesquisas em questão, consideramos fundamentais duas linhas de reflexões: o *repertório didático mobilizado* (CICUREL, 2011) e as *representações sociosdiscursivas* dos estagiários sobre a formação inicial. Para isso, analisamos o repertório didático, o conteúdo temático, as modalizações, os tipos de discurso e as figuras de ação (BRONCKART, 1999, 2019; BULEA, 2010). Antes de iniciar uma discussão específica sobre as pesquisas é preciso também pôr nessa discussão a figura do estagiário. Assim sendo, não seria demais questionar: Quem é o estagiário e como se se vê dentro do contexto de sua formação?

### **O que diz o estagiário sobre o seu agir professoral?**

O estagiário de língua portuguesa convive na universidade e na escola básica durante o período dos estágios realizados. Em cada grupo social, ele assume um papel e, a depender dele, se posiciona sobre a sua formação inicial e o seu papel nela assumido.

Resultados de um questionário aplicado aos estagiários em 2016 e 2017, por Leurquin, mostraram como os estagiários representam o estágio e se representam nele. Considerando os dois espaços de atuação (universidade e escola básica), observamos que as representações variam de acordo com os seguintes elementos:

- Espaço de interação didática;
- Papéis assumidos pelos envolvidos na interação didática;
- Representações que o estagiário possui dele mesmo, do professor-supervisor do estágio; do professor da escola básica, dos alunos da escola básica e dos demais estagiários;
- Tema em torno do qual a interação didática se desenvolve.

Esses elementos são interligados, interdependentes e contribuem para a construção das representações feitas pelos estagiários. Tais elementos fazem parte dos mundos discursivos, o mundo físico e o sociosubjetivo, no qual todos os envolvidos na situação de estágio estão inseridos.

Então, pensando no espaço das práticas sociais languageiras, na universidade, o estagiário é, para o professor, um aluno matriculado em sua disciplina e para os demais matriculados na disciplina de estágio, ele é um amigo ou colega. Mas, as representações mudam quando o contexto das práticas sociais passa a ser a escola básica onde se realiza o estágio. Neste caso, o estagiário é representado como tal para o professor que o recebe e como estagiário ou professor da turma, para os alunos da escola onde ele faz o seu estágio, a depender do contexto.

Como podemos ver, há um conjunto de papéis em jogo e um ator em ação. Para o próprio estudante, ele é um pouco de cada um dos papéis assumidos. Essa pluralidade gera uma confusão que dificulta a construção de sua identidade. Fato é que na sala de aula, na observação ou regência se torna um professor-pesquisador em formação. Enquanto tal, gera dados que são analisados em um relatório entregue ao final da disciplina. Para a geração dos dados, precisa definir seus dispositivos, a depender de seus objetivos, pois no relatório de observação ou no relatório de regência, ele deve apresentar cenas do seu estágio, refletir sobre elas e se posicionar diante de determinadas situações.

Ao analisar descrever, explicar e argumentar o seu agir em sala de aula, o estagiário não apenas deixa sobressair suas representações do estágio, como

também as representações que ele faz de si próprio no estágio e a interpretação de duas ações prefiguradas no seu discurso. Para dar andamento à discussão sobre a formação de professores e o estágio de regência, optamos por selecionar partes das conclusões das três pesquisas evocadas neste texto.

### **Contextualizando as pesquisas**

As três pesquisas aconteceram no contexto da formação inicial de professores de língua portuguesa, tema de interesse do Gepla. Inicialmente, o grupo focalizava o agir prescrito no relatório de estágio, entregue ao final de cada disciplina de estágio, com o objetivo maior de entendermos as representações dos estagiários do Curso de Letras sobre seu agir em sala de aula e sobre o agir do professor observado (LEURQUIN, 2006; BOTELHO, 2009; PEIXOTO, 2014; CALABRIA, 2016, entre outras).

Mas, desde 2013, a sala de aula também passou a ser foco das reflexões do grupo e, com essa ampliação no alcance das pesquisas, passamos a nos interessar também pelo agir realizado em sala de aula e pelo que diz o estagiário/professor sobre seu agir (ARAÚJO, 2013; FILHA, 2014; RODRIGUES, 2018; LEURQUIN, 2016; SOUSA, 2018; GURGEL, 2018; FILHA, 2019; entre outros). Este artigo localiza as três últimas pesquisas dentro do Gepla e discute resultados apresentados pelos doutorandos. Todas ressaltam o agir professoral, o repertório didático, a interação didática, o material utilizado, os dispositivos didáticos para o ensino e aprendizagem de línguas.

As três teses já referendadas são desdobramentos da pesquisa maior *O estágio como espaço de (trans)formação de professores* (LEURQUIN, 2016) realizada no período de 2016 a 2019. Ela teve três etapas, contemplou o agir representado pelo estagiário; os dispositivos de geração de dados na sala de aula de estágio; e a interação didática em sala de aula de língua portuguesa. A primeira etapa foi realizada em 2016/2017, quando focalizou o estágio de observação e ressaltou as representações do estágio de língua portuguesa, prefiguradas nos relatórios de

estágio, pelos estudantes das disciplinas Estágio de leitura. Resultados da primeira etapa da pesquisa apontaram duas vertentes: do lado do estagiário, constatamos inabilidade para interagir a partir do texto acadêmico escrito; e do lado do professor, constatamos dificuldades de ele planejar e realizar uma aula de leitura; dependência do livro didático; poucas condições para o ensino de produção de texto devido à quantidade de alunos em sala de aula; pouco autonomia para desenvolver um trabalho de qualidade, entre outros pontos apontados pelos estagiários. Esta etapa focalizou as representações dos estagiários sobre as aulas observadas.

É, justamente, na segunda e na terceira etapas da pesquisa realizada por Leurquin (2016) que estão situadas as três teses em questão (FILHA, 2019; SOUSA, 2018; GURGEL, 2018), que tiveram como foco o agir do estagiário na regência da aula de língua portuguesa. Todas foram realizadas na disciplina Estágio em língua portuguesa, onde foram gerados os dados das pesquisas, utilizando os seguintes dispositivos: autoconfrontações e entrevista de explicitação. A nossa discussão será motivada pelos seguintes questionamentos, que, diretamente ou não, estão implicadas no texto: *de que maneira as conclusões a que chegamos nas pesquisas sobre o estágio no Curso de Letras podem contribuir para uma discussão maior sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa? A partir desse questionamento geral, outros específicos se constituem: Como o Interacionismo Sociodiscursivo auxilia na interpretação do agir professoral/estagiário? De que maneira o repertório didático pode interferir positivamente no agir professoral/estagiário?*

Vamos, portanto, apresentar mesmo que brevemente, as três pesquisas realizadas dentro da pesquisa maior sobre essa temática; em seguida mostramos partes pertinentes da conclusão dessas teses; e, depois, nós as analisamos. Tentaremos mostrar que, embora sejam pesquisas realizadas em contextos específicos diferentes e objetivos diferentes, elas apontam para conclusões bastante semelhantes. Isso nos permite elencar pontos de convergência que nos

ajudarão na construção de uma proposta de formação inicial de professores, em desenvolvimento, capaz de melhor atender as nossas demandas.

A primeira pesquisa é de autoria de Filha (2019) cujo objetivo geral foi investigar como o aluno (re)significa o seu agir em atividade em sala de aula. Dentro desse contexto, a pesquisadora focalizou o conceito de agir do estagiário e repertório didático (CICUREL, 2011) mobilizados pelos estagiários para entender os saberes a ensinar, saberes para ensinar, saberes institucionais e saberes transversais (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009) em movimento em sala de aula. Para gerar os dados, gravou aulas ministradas pelos estagiários e, de posse de cenas de sala de aula, realizou sessões de autoconfrontação. Além desse dispositivo, também entrevistou o estagiário.

Sobre o repertório didático, destacamos os saberes mobilizados em sala de aula, nas seguintes falas de estagiários:

STT – 01: *tinha que explicar esses conceitos porque sem esses conceitos não se sabe nem o que é semântica:: e:: assim:: eu penso a sinonímia e antonímia mas aí a questão do campo semântico de hiponímia e coisa:: eu acho que não seria uma questão bem de acordo com a realidade deles*

STT – 02: *trabalhar polissemia, ambiguidade explicar primeiro o sentido do que é significado que é o diferente do que é mostrado no dicionário né” que um palavra pode que ela pode ter vários sentidos dentro do texto dependendo de quem vai escrever então eu acho assim que:: ficou mais no sentido mecânico no sentido do dicionário do que isso:: do que a própria linguística quer propor é::*

STT – 01: *eu me perdi viu:: eu me perdi no conteúdo por que o que eu fiz” eu tentei sair do exemplo tradicional e colocar só no sentido de palavras mas só que quando foi na hora de falar sobre o hipônimo e o hiperônimo eu de certa forma me perdi e comecei a enrolar ali como saída de advogado porque quando você não sabe você enrola mas só que a enrolação mesmo assim não:: foi:: (FILHA, 2019, p. 145).*

Como podemos constatar na fala dos estagiários, no repertório didático mobilizado, há saberes a ensinar (marcados em negrito e itálico) e saberes para ensinar (marcados em negrito apenas) em sua descrição do agir em atividade de ensino. É possível perceber que o discurso do estagiário é marcado por traços que nos mostram conflitos vividos por ele. Outro ponto que carece de destaque são

as representações que o estagiário faz do ensino da gramática, inclusive relevando concepções de ensino.

Mas, foi preciso ir para além dos conceitos teóricos já mencionados e perceber que Filha recorreu ao quadro teórico-metodológico Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019; BULEA, 2010), aos conteúdos temáticos, observando a ordem dos segmentos; aos mecanismos enunciativos, ressaltando as modalizações e as vozes, pois elas revelam um grau de responsabilidade enunciativa, seguindo uma escala de implicação e protagonismo; e às figuras de ação, pois elas nos permitem entender a interpretação do agir do estagiário.

Sobre, especificamente, as conclusões desta pesquisa, destacamos pontos importantes que sinalizam o perfil do professor que estamos formando na universidade. Esses pontos nortearão nossa discussão:

*constatamos que os estagiários, apesar de estar no fim do curso, sentem-se inaptos muitas vezes para a prática docente. Eles aprenderam saberes teóricos-científicos e práticos, conforme regulam os documentos sobre a estrutura curricular das Licenciaturas, todavia há uma grande confusão em como relacioná-los à realidade da educação básica em todos os seus níveis. (FILHA, 2019, p. 182)*

*[...] destacaram a necessidade de as disciplinas ligadas ao estágio iniciarem no meio do curso, que haja uma maior carga horária e que o curso tenha um maior foco em formar professores, pois alegaram que a grande maioria das disciplinas possui como enfoque principal a pesquisa. Eles acreditam que é preciso haver uma maior integração entre os conteúdos científicos e práticos (FILHA, 2019, p. 183).*

Os dois pontos da conclusão selecionados da tese mostram para uma discussão sobre a constituição do Curso de Letras e o perfil dos professores que estamos formando. Ao dar voz ao estagiário, percebemos que ele próprio ratifica a nossa hipótese sobre a formatação do Curso de Letras: este formato do curso não contribui para o bom êxito do estagiário em sala de aula. Isso se deve ao fato de que há uma carga horário de disciplina teórica altamente superior ao necessário em um curso de licenciatura. Tal posicionamento não é aleatório, ele é bem planejado e tem objetivos claros.

Fato é que essa proposta de formação inicial distancia o estudante de seu propósito principal, quando inviabiliza a possibilidade de ele vivenciar a realidade da sala de aula. Um dos desdobramentos possíveis é a frustração e o medo de assumir uma sala de aula, porque, durante o Curso, ele centraliza seus esforços em aprender a teoria, o saber a ensinar, e quando precisa utilizar os saberes conceituais, o saber para ensinar, percebe que também não possui um repertório necessário ou que não possui habilidades para realizar a transposição didática.

A pesquisa de Sousa (2018) se aproxima da anterior, quando também investiga o repertório didático do estagiário e as representações que ele faz de sua aula. Porém, ela ressalta também as condições de trabalho do estagiário. Seu objetivo principal foi analisar os saberes (HOFSTETTER e SCHNEUWLY, 2009) mobilizados pelos estagiário no ensino da gramática em sala de aula de Português Língua Estrangeira (PLE). Para isso, selecionou cinco aulas de gramática de duas professoras como o seu objeto de investigação. A geração de dados contou com uma entrevista de explicitação e sessões de autoconfrontação simples, para, segundo ela:

- 1) identificar como o professor de PLE representa a aula de gramática e se representa nela;
- 2) analisar os saberes mobilizados pelo professor no contexto de ensino de gramática em sala de aula de PLE;
- 3) analisar que modalidades marcam discursivamente as avaliações do professor sobre os saberes que envolvem o ensino de gramática em sala de aula de PLE; e
- 4) analisar de que ordem são as intenções e os impedimentos do professor de PLE frente às práticas de ensino de gramática em sala de aula de PLE.

A autora apresenta o estágio como um momento fundamental para a formação inicial. Entende que saberes são mobilizados em sala de aula, mas também entende que se trata de um espaço de conflituoso e de luta de poder; um espaço com duas forças bem definidas e marcadas: as intenções (dos estagiários) e os impedimentos (provenientes das condições de trabalho). Para dar conta dos impedimentos, que inviabilizaram as intenções dos estagiários, observados em sala de aula, Sousa utilizou o conceito de modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013). Quanto ao conteúdo temático, aos mundos representados e aos posicionamentos observados nos discursos dos estagiários, recorreu ao quadro teórico Interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART 1999, 2019).

Das conclusões desta pesquisa, ressaltamos os seguintes pontos (SOUSA, p. 187-190):

*PC1 “se ancora em representações de uma aula de gramática que se constitui pela apresentação de conceitos e exemplificações compartimentalizadas e apartadas de seu uso autêntico. (p. 188, grifos nossos)*

*[...] as marcas de modalizações apreciativas eram constantes nas avaliações que a docente fez do seu planejamento e dos conteúdos que foram ministrados. [...] julga não ter segurança em seu agir quanto ao ensino dos conteúdos gramaticais. [...] relata ter dificuldades quanto à elaboração de um plano de ensino [...] julga ter limitações no que se propõe a fazer e no que faz de fato, por não conseguir realizar uma transposição didática (p.190, grifos nossos).*

*Esse impedimento [...] desencadeia um conflito gerado pelas próprias condições de trabalho, isto é, da divisão das aulas entre duas professoras e da continuidade dos conteúdos ensinados. A PC2 também expressa o limite do tempo de aula como um fator de impedimento para o seu agir professoral de forma satisfatória, quando não conseguiu utilizar uma canção para ensinar a pronúncia e o significado das palavras (SOUSA, p. 187-190, grifos nossos).*

A primeira conclusão que trazemos evidencia a problemática já sinaliza na pesquisa anterior: o Curso de Letras está distante de uma formação necessário de um curso de licenciatura. Na sequência, para falar sobre o seu agir em sala de aula, o estagiário prioriza as modalizações apreciativas, mesmo quando, na sequência, admite que tem dificuldades para desenvolver o seu trabalho.



A segunda conclusão que apontamos diz respeito ao fato de que os saberes apenas não asseguram uma boa aula do estagiário, pois, a depender das condições de trabalho, o estagiário é impedido de agir e faz emergir os modalizadores do seu agir (querer-fazer, dever-fazer e poder-fazer), relacionados a um saber-fazer. Este saber-fazer depende dos saberes para ensinar, que se concretizam em uma transposição didática. Para realizá-la, o estagiário tanto necessita dos saberes a ensinar, saberes institucionais e saberes para ensinar.

Essas dificuldades vão culminar em impedimentos que, na voz do estagiário, têm origem no ensino do conteúdo gramatical, na feitura do plano de aula e na realização da transposição didática, o que põe em cheque toda a formação que os estagiários tiveram, cujo foco tem base em teorias, conceitos e concepções. Por fim, a autora enfatiza os impedimentos apresentados por eles, em particular, o fato de uma sala de aula haver duas estagiárias. Isso passou a gerar um conflito que dificultou na organização dos saberes a ensinar. Além disso, enfatizou o pouco tempo para realizar determinadas atividades.

É importante dizer que PC1 era uma estagiária sem experiência de sala de aula, enquanto que PC2 era uma estagiária com muita experiência docente. Isso pôde contribuir entendermos os tipos de impedimentos: a primeira pontuou a inabilidade de ensinar a gramática, mas a segunda argumentou o pouco tempo para dar conta dos saberes a ensinar, o que nos sugere estar atenta aos tipos diferentes de orientações a dar.

Se as duas pesquisas que antecederam focalizaram os saberes mobilizados pelos estagiários em sala de aula, a pesquisa de Gurgel (2018) focalizou o desenvolvimento profissional no contexto da atividade formativa, através da análise das representações sociodiscursivas sobre o agir. O seu principal objetivo era analisar como a estagiária representava o seu agir em sala de aula. O autor analisou o agir prefigurado nas figuras de ação (BULEA, 2010), configuradas sob as modalidades dos tipos de discurso (BRONCKART, 2009), de acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo. Considerou a infraestrutura, os mecanismos de

textualização e mecanismos enunciativos. Tentou demonstrar como as figuras de ação, os tipos de discurso e as modalizações materializam processos de desenvolvimento profissional, a partir da tomada de consciência, pela estagiária, do seu agir.

De acordo com Bulea (2010), a interpretação do agir é um processo tanto gnosiológico quanto praxiológico, já que mobiliza os mecanismos psíquicos e a atividade linguageira, que é uma forma de praxiologia humana, ao mesmo tempo subjetiva e social. A autora ainda diz que as figuras de ação possibilitam que os actantes reorganizem as suas representações sobre o mundo e sobre o seu agir, propiciando o desenvolvimento cognitivo dos actantes.

Para tratar do agir do estagiário, Gurgel articulou o desenvolvimento profissional e humano com a formação de professores, optou por uma construção interdisciplinar com foco na linguagem. Apresentou o estagiário como um ator sociohistórico e cultural que age no mundo, na e pela linguagem, que representa discursivamente seu agir.

Em sua pesquisa, constatou conflitos internos pelos quais os estagiários passam. Articulou os tipos discursivos às figuras de ação e também observou a modalização do discurso do estagiário. Mostrou dificuldades do estagiário, no exercício de seu *métier e* estratégias que pensa fazer, observadas na entrevista realizada conforme podemos constatar no excerto que segue:

*“eu senti dificuldade pra trabalhar esse conteúdo”, “eu faço tudo pra captar”, “se não deu certo, se eu não tive pulso forte, eu vou tentar outra turma, vou tentar melhorar, vou descobrir se isso vai ser bom ou não em mim”, “eu não sei ser assim de pedir pro aluno...”, “eu sei dividir”, “eu não sei, não soube ser assim com ele”, “e ele tentava ficar calado”, “o que eu esperava era assim que eles fossem gostar de mim”, “eu não esperava realmente, eu não esperava”, “eu tava tentando escrever de um jeito” (GURGEL, 2018, p. 220, grifos nossos).*

Como vemos, esse discurso do estagiário é rico em modalizações pragmáticas e construído por relatos interativos. Esse tipo discursivo mostra o

estagiário completamente implicado em seu dizer, mas também nos deixa evidente uma ação não realizada.

É apenas quando a ação é verbalizada que as figuras de ação são observadas, como ocorre nos exemplos de Gurgel que seguem:

*olha// nessa escola eu acho que tá MUITO precária a situação porque /// NEM a por:ta tem trinco teve uma aula // que eu fui e um aluno fechou por fora porque não tem né // aí foi mui::to complicado isso/// aí teve outra aula que // uma pessoa teve que com#consertar o ventilador e o de trás não tava funcionando / aí foi muito complicado bem / hoje eu penso que // já que a porta tava assim e o aluno fez isso/ clar::o que chamou a atenção dos outros alunos e da minha também // porque eu tive que parar entende // ir lá resolver o problema isso perde tempo né e a atenção dele até atrapa# atrapalha um pouqui::nho*

Como vemos, na primeira parte do discurso, em negrito corresponde à figura de ação definição prefigurada no discurso teórico (sem referência temporal nem agentividade marcadas). Está em evidência a tematização de um determinante externo para o agir.

Diferentemente da primeira, a segunda parte apresenta o relato interativo, muito bem marcado pela implicação agentiva da estagiária e pela disjunção temporal entre as coordenadas da entrevista de autoconfrontação simples e as do conteúdo temático. Ressalta o uso do pretérito perfeito do indicativo (“fui”, “fechou”, “foi”, “teve”), em construções do tipo “teve uma aula” e “teve outra aula”.

A terceira parte está em itálico e negrito para marcar o discurso interativo. Ele mantém a implicação agentiva da estagiária, observada no uso das unidades dêiticas pessoais “eu” e no uso dos marcadores conversacionais “bem”, “entende?”, “né?”. Mas, este apresenta traços de conjunção entre as coordenadas da entrevista e as do conteúdo temático.

Para discutir sobre a sua pesquisa, selecionamos alguns pontos de suas conclusões: uma vai tratar das modalizações utilizadas pela estagiária ao falar sobre o seu agir em atividade e a outra tratará das figuras de ação, enquanto a interpretação do agir:

[...] o predomínio de *modalizações pragmáticas e lógicas*: pelas primeiras, é assegurada a implicação atorial da estagiária, dotada de intenções, responsabilidades e capacidades de ação; pelas segundas, é assegurada e sobretudo mantida, pela estagiária, a polidez linguística, havendo, então, na interação da entrevista de autoconfrontação simples, a emergência de estratégias pragmáticas (GURGEL, 2013, p. 412).

[...] a ausência da figura de ação canônica revela a ausência de uma apreensão do agir sob a modalidade da construção teórica [...]. Joana não apreende as prescrições relacionadas ao seu agir, preferindo representar as suas ações a representar as normas que as prefiguram (GURGEL, 2013, p. 415).

Antes de qualquer coisa, é fundamental diferenciar a abordagem feita por Gurgel da discussão sobre o agir do estagiário. Ele partiu da infraestrutura para mostrar o plano da entrevista do estagiário. Em seguida, concentrou-se na textualização, a partir dos tipos de discursos, para mostrar a organização das figuras de ação, responsáveis pelas interpretações do agir do estagiário. Por fim, ressaltou as modalizações utilizadas ao tratar de determinadas etapas da entrevista. Os dois exemplos de suas conclusões podem mostrar um pouco do que foi realizado na pesquisa.

O primeiro exemplo apresenta conclusões sobre o papel das modalizações na compreensão do agir no discurso do estagiário. Isso permite que façamos a seguinte questão: o que dizem as modalizações quando nos remetemos ao nosso agir em sala de aula? Gurgel remarcou a predominância das modalizações pragmáticas e lógicas, as primeiras dotadas de intenções, responsabilidades e capacidades e as lógicas, a polidez linguística. Isso nos remete ao fato de que o estudante de Letras tem uma quantidade muito grande de disciplinas teóricas, mas quando deveria mobilizar as figuras de ação canônicas não as utiliza.

### **Conclusões como ponto de partida**

O curso de Letras precisa urgentemente de uma reforma e nela o estágio de regência precisa ser entendido como um espaço de formação inicial do professor de língua portuguesa. Neste espaço, o estudante convive em situação

de conflitos específicos do contexto de formação profissional. Pudemos constatar que os saberes mobilizados não são suficientes para assegurar uma aula produtiva. Essas conclusões foram se constituindo ao longo desse artigo. É um fato, isso!

Parece que precisamos avançar mais na proposição e ação na sala de aula. É neste sentido que pretendo contribuir para a continuação da discussão sobre esta problemática. É ilusão acreditar que o estágio está acontecendo de maneira satisfatória, pois ele ainda está muito distante da realidade da sala de aula. Nesse sentido, precisamos investir na interação com a escola, que nem deveria começar quando o estudante começa o estágio nem terminar quando ele conclui o estágio. Os problemas da escola, quanto ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, deveriam ser objeto de estudo da universidade e o estágio deveria fazer parte do planejamento a realizar para, pelo menos, minimizá-los.

O estágio não pode acontecer de maneira pontual e ampla ao mesmo tempo. Pontual quanto ao tempo que estamos na escola. Dito de outra maneira, pontual corresponde ao espaço temporal específico (uma vez por semestre, para observar três aulas ou três semanas de regência); e geral, diz respeito a maneira que o vemos. As questões são vistas desconsiderando a especificidade quanto ao ensino e à aprendizagem para cada nível de ensino. Por exemplo, ainda pensamos a leitura de maneira global, como se fosse possível acreditar que os problemas são os mesmos independentemente do nível do estudante, por exemplo.

Da mesma forma, vemos como possibilidade compreendermos que as questões relacionadas ao estágio encontram espaço na Linguística Aplicada. Para interpretar o agir do estagiário, consideramos o contexto do agir, as representações discursivas que nos remetem aos mundos representados. A importância de compreender o agir professoral sob as lutas das figuras de ação decorre do fato de que elas possibilitam que o actante reorganize as suas representações sobre o mundo e sobre o seu agir, proporcionando o desenvolvimento cognitivo dos actantes.

As conclusões a que chegamos nas pesquisas sobre o estágio no Curso de Letras podem contribuir para uma discussão maior sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa na medida em que elas trazem a voz do professor/estagiário até então silenciada. Ao entender que as práticas discursivas em sala de aula fazem emergir gêneros textuais diversos, é necessário também entender a necessidade de termos um quadro teórico que nos permita compreender e analisar os discursos, o agir professoral/do estagiário e o repertório didático.

Apenas entendendo esta dinâmica, podemos pensar em uma formação inicial produtiva e coerente com a necessidade da necessidade.

## Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.35-54.

ARAÚJO, P. F. R. **Cenas do estágio curricular supervisionado**: descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial 187 da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos interacionismosócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, E; LEURQUIN, E. V. L. F; CARNEIRO. F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO. V. L. L (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.109-132.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe**, Paris: Didier, 2011.

GURGEL, M. C. **Representações sociais de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência**. 2013. 196f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza, 2013.

HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. **Savoir en (trans)formation**. Au Coeur professeurs de l'enseignement et de la formation *In: HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. Savoirsen (trans) formation: au coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De BoeckUniversité, 2009. p. 6-22.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório de observação de aulas como viés de acesso ao ensino/aprendizagem de língua materna. *In: Ensino de línguas: questões práticas e teóricas*. Fortaleza: Editora UFC, 2008. p. 81-110.

LEURQUIN, E. V. L. F. **Que dizem os professores sobre o seu agir professoral?** ANPOLL. Campinas: Pontes, 2013.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BOTELHO, Jaciara. **Nível de letramento de professores de língua portuguesa em formação e situação de interação através do gênero acadêmico relatório de estágio. Gênero, ensino e formação de professores**, Campinas, v. 1, p. 17-30. 2011.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PEIXOTO, K. M. M. A escrita no ensino superior desenvolvimento profissional na formação do professor. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 165-186, 2º sem. 2017.

PEIXOTO, K. M. M. **Atividades de linguagem de professores de língua materna em formação inicial sobre o estágio de regência**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Fortaleza, 2014.

VANHULLE, S. **Des saviors en jeu au savoir en je**. *Chemin ementsréflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunesenseignantsen formation*. Berne/ Neuchâtel: Peter Lang, 2009.

# A FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE INDÍCIOS DE CRITICIDADE (FAIC) NA PRODUÇÃO ESCRITA EM LI: UMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA QUEER

Felipe Trevisan Ferreira  
Vera Lúcia Lopes Cristovão

## Introdução

A formação de cidadãos críticos vem há muito sendo pautada como uma das funções da educação nos principais documentos que regulam a prática docente, com foco na construção de uma sociedade mais igualitária. Parece haver no meio acadêmico um consenso a respeito da importância de letramentos e demais práticas educacionais que sejam críticas, o que é legitimado pela presença do termo nas mais diversas leis que regem a atividade educacional. Exemplo disso são as DCE que propõem “uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Ainda diante dessa legitimidade e não obstante, parece pairar sobre o termo “crítico” uma opacidade no que tange à sua definição (TÍLIO, 2017). Apesar de tenderem a concordar com a importância do desenvolvimento da criticidade nos aprendizes, parece resistir nos profissionais da educação certa confusão terminológica diante da polissemia do termo “crítico” – o que muitas vezes pode levar os professores a não se ocuparem com o desenvolvimento da criticidade (SILVA, 2015).

Diante disso, o presente ensaio tem por objetivo apresentar um instrumento de acompanhamento do desenvolvimento da criticidade na produção escrita em língua inglesa, a *Ficha de Acompanhamento de Índícios de Criticidade* (doravante FAIC). Este é um recorte da dissertação intitulada *Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social* (TREVISAN FERREIRA, 2020), que investigou o



desenvolvimento da criticidade no ensino de língua inglesa para indivíduos em situação de vulnerabilidade social, através da discussão de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero. Este é um ensaio teórico, no qual apresentamos o arcabouço teórico no qual a ficha está ancorada, seguida da proposta da FAIC, e finalmente tecemos nossas considerações finais.

### **Ensino crítico**

Pennycook (2001), ao advogar por uma Linguística Aplicada Crítica (LAC), apresenta as diferentes concepções de criticidade que se desenvolveram ao longo do tempo dentro do escopo da Linguística Aplicada. Para o autor, a ideia de uma linguística aplicada crítica não se resume à adição do parâmetro de criticidade a uma área do conhecimento pré-estabelecida, mas sim implica em repensar todo o campo do conhecimento.

Uma compreensão clássica de pensamento crítico costuma conceber a criticidade enquanto um distanciamento do texto em nome de uma pretensa objetividade de interpretação de sentidos, desvelando relações semânticas que extrapolam a materialidade textual – atribuindo ao fazer científico do linguista aplicado um maior rigor (PENNYCOOK, 2001). Tílio (2017), todavia, aponta que tal concepção clássica não compartilha das fundações epistemológicas de uma prática educacional crítica, como a pedagogia crítica freireana – que está ancorada em conceitos de ideologia e hegemonia de bases marxistas. Assim, esta concepção clássica de criticidade seria insuficiente porquanto exime-se do engajamento político e falha ao considerar questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência. Diante dessa necessidade, surge então a noção de relevância social para os estudos da linguística aplicada, que se ocupa em mapear as atividades de linguagem e relacioná-las a contextos macros de política e cultura, nos quais se localizam:

One of the key challenges for critical applied linguistics, therefore, is to find ways of mapping micro and macro relations, ways of understanding a relation between the concepts of society, ideology,

global capitalism, colonialism, education, gender, racism, sexuality, class, and classroom utterances, translations, conversations, genres, second language acquisition, media texts (PENNYCOOK, 2001, p. 5)<sup>1</sup>.

Todavia, a mera análise de tais relações não é suficiente para o estabelecimento de uma prática crítica. Pennycook (2001) argumenta que é indispensável para a criticidade uma prática politicamente responsável, que não se limite à descrição das relações, mas que se comprometa ativamente com a transformação social. Assim, diante da refutação de uma concepção clássica de criticidade enquanto distanciamento objetivo e focalizando a ideia de transformação social, surgem duas principais correntes de pensamento crítico: a) uma primeira posição emancipatória modernista – que argumenta que o distanciamento e a objetividade são possíveis e importantes, mas que o aspecto central de um trabalho crítico é o engajamento com a crítica política das relações sociais; e b) uma posição pós-moderna de prática problematizadora, que também concebe a ideia de criticidade como engajamento político com questões de poder e desigualdade, mas que difere-se da primeira ao rejeitar a possibilidade de distanciamento crítico ou objetividade, uma vez que entende que o próprio conhecimento é de natureza ideológica, e portanto não natural ou neutro.

O quadro a seguir sintetiza as supracitadas compreensões da criticidade:

**Quadro 1** – Diferentes definições de “crítico”.

	<b>Pensamento Crítico</b>	<b>Relevância Social</b>	<b>Modernismo Emancipatório</b>	<b>Prática Problematizadora</b>
<b>Objetivos</b>	Distanciamento	Linguagem em contexto social	Crítica à ideologia	Engajamento com a diferença

<sup>1</sup> Um desafio central para a linguística aplicada crítica, portanto, é o de encontrar maneiras de mapear relações micro e macro, modos de compreender a relação entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classes sociais e enunciados em sala de aula, traduções, conversas, gêneros textuais, aquisição de segunda língua e textos midiáticos. (PENNYCOOK, 2001, p. 5).

<b>Política</b>	Liberalismo idealizado	Pluralismo liberal	Neo-marxismo	Feminismo, pós-colonialismo, teoria <i>queer</i> , etc.
<b>Fundamentação Teórica</b>	Igualitarismo cognitivo-humanista, distanciamento crítico	Construtivismo; contextualização	Teoria crítica, macroestruturas de dominação	Pós-ocidentalismo, anaco-particularismo
<b>Foco de Análise</b>	Ênfase no individual, abertura do significado textual	Contextos sociais de linguagem em uso, significados em contexto	Análise textual crítica, imperialismo linguístico, direitos de linguagem, emancipação	Mapeamento discursivo, resistência e apropriação; engajamento com a diferença
<b>Pontos Fracos</b>	Teorização social fraca, não propõe trabalhar com diferenças, desigualdades ou conflitos	A relevância social é assumida como adequada; não há foco na transformação	O foco determinista na desigualdade estrutural obscurece agência e diferença	Possível relativismo, irrealismo e supervalorização do discurso.

Fonte: Pennycook (2004, p. 798 apud TÍLIO, 2017, p. 21).

Portanto, nos quatro usos do termo, temos: i) um primeiro que denota um pretensão distanciamento e objetividade entre a linguagem e o indivíduo, de modo que este a aborde analiticamente sem estar influenciado por suas subjetividades; ii) uma segunda compreensão que reconhece a importância social da linguagem e dos contextos em que ela circula, sem estar todavia comprometida com a transformação social; iii) uma terceira definição que assume um caráter emancipatório e engajado com as questões de direitos, desigualdades e injustiças sociais, apresentando todavia uma única possibilidade de transformação; iv) enquanto a última das definições apresentada pelo autor, ainda que se engaje com a transformação social com foco nas situações de opressão, não oferece uma única alternativa para a mudança do *status quo*, ao contrário, fomenta o desenvolvimento de uma prática problematizadora e cética

que discuta os poderes e a configuração social por trás de cada atividade da linguagem. É com essa última definição, de prática problematizadora, que alinhamos a nossa compreensão de criticidade para os propósitos deste trabalho.

### Uma perspectiva sociointeracionista Queer

Ao pensar na prática problematizadora crítica para o contexto de ensino de línguas, Tílio (2017) propõe o que chama de “letramento sociointeracional crítico”. Ancorado na concepção de criticidade conforme descrita por Pennycook (2001), e rejeitando a possibilidade de pensar o conhecimento enquanto unívoco, estático, objetivo ou neutro, Tílio expande tal concepção ao aprofundar-se nos preceitos da teoria queer e deles se apropriar para pensar o ensino de línguas. Para tanto, o autor ancora-se em Lin (2014) ao apresentar os parâmetros orientadores de criticidade segundo uma visão queer. Esses parâmetros são apresentados na tabela a seguir:

**Quadro 2 – Crítico na visão queer.**

<b>PARÂMETROS ORIENTADORES DA IDEIA DE CRITICIDADE SEGUNDO UMA VISÃO QUEER</b>
1- Desafiar constantemente o estudante a questionar o que é “normal”, chamando a atenção para o processo de construção social;
2- Trabalhar uma educação para a justiça social, demonstrando compromisso com a mudança e, ao mesmo tempo, perturbando os alicerces sobre os quais as naturalizações são construídas;
3- Construir uma base de conhecimentos sólida, que permita estranhamentos e que permita pensar criticamente os conteúdos das disciplinas
4- Criar condições para a autorreflexão, trabalhando para a transformação tanto dos estudantes oprimidos quanto dos opressores, ao invés de simplesmente silenciá-los e adverti-los.
5- Manter as expectativas em alta e promover a transformação.

Fonte: Tílio (2018)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Em seu estudo de 2017, Tílio apresenta estes mesmos parâmetros em uma configuração diferente, no qual são organizados em oito itens, com base em Lin (2014). Optamos, não obstante, por utilizar em nosso trabalho os parâmetros conforme apresentados na referência de 2018 por entender que esse atualiza o texto anterior de sentido de reapresentar parâmetros que porventura se inter-relacionem ou sobreponham

Assim, uma abordagem sociointeracional crítica, conforme proposta por Tílio (2017), fomenta a problematização de estruturas naturalizadas pelo senso comum, permitindo aos alunos que contestem noções tomadas como estanques, absolutas, construídas em um regime de verdade. A própria noção de “estranhamento” é central aos estudos da teoria queer, uma vez que a própria compreensão do gênero e da sexualidade – ponto de partida do desenvolvimento da teoria queer – foi fortemente naturalizada no curso da história. É a partir desta problematização que se pode desvelar também outras estruturas de opressão presentes no arranjo social vigente. De fato, se pensarmos o ensino sociointeracional crítico para contextos de vulnerabilidade social, sua importância ganha uma nova camada de relevância.

Moita Lopes (2006) define vulnerabilidade social como a situação de grupos sociais cujas vozes são marginalizadas, sendo sujeitadas a discursos hegemônicos, das elites. O autor aponta que o repertório de mundo desses indivíduos é inferiorizado e desconsiderado no processo de construção do conhecimento. Por isso, advoga por um fazer científico que seja “ao mesmo tempo, um projeto social e epistemológico, ou talvez epistemológico porque social, diferindo muitas tradições que separavam a produção de conhecimento do ser social” (MOITA LOPES, 2006, p. 89). É com este projeto de ciência que alinhamos a nossa compreensão e ratificamos, através desta ideia, que essa reinvenção do processo de construção do conhecimento só é possível através da desestabilização de discursos estanques que se localizam no cerne de nossa organização social e que operam de modo a manter estruturas de opressão.

Concordamos também com Lenharo (2016) que a língua inglesa não é só um sistema de códigos, mas também uma possibilidade de ampliação da visão de mundo dos falantes, permitindo que acessem espaços que lhes eram anteriormente negados. Assim, acreditamos que um ensino de língua inglesa crítico, através de uma abordagem sociointeracional crítica e ancorado nos preceitos de criticidade advindos da teoria queer possa proporcionar reflexões

acerca da própria situação de vulnerabilidade que os indivíduos porventura se encontrem, na qual diversas formas de violência se interseccionam para deles tolher oportunidades de acesso às estruturas de saúde, educação, trabalho, lazer e cultura (ABRAMOVAY et al., 2002).

É igualmente imperativo que pensemos os discursos que trazemos para a sala de aula e as possibilidades de problematização e representatividade neles imbuídos. Ferreira (2014) discute como os materiais didáticos de língua inglesa podem contribuir para a reflexão acerca dos sistemas de opressão. Ao fazer um levantamento das identidades sociais de raça, gênero e sexualidade representadas no livro didático de língua inglesa, ela alerta para a presença majoritária da representação de uma identidade hegemônica: do homem, branco e heterossexual – corroborando para a ideia da matriz heterossexual (BUTLER, 2016). Especialmente no que tange à questão da diversidade sexual e de gênero, Tílio e Souto Júnior (2014) apontam que a temática pouco é abordada nos materiais didáticos de língua inglesa, e quando acontece é “de forma ainda muito tímida, e muitas vezes em uma perspectiva biológica que pode acabar se mostrando reducionista, essencializada e perpetuadora de preconceitos” (TÍLIO; SOUTO JÚNIOR, 2014, p. 69).

Diante disso, Ferreira (2014) ressalta a importância de materiais didáticos que considerem a questão da diversidade das identidades sociais no Brasil, levando em conta questões como raça, classe, gênero e sexualidade. Para a autora, uma reflexão acerca dessa diversidade pode fomentar nos alunos uma postura crítica que desafia o *status quo* e as visões hegemônicas – possibilitada pela mediação do material didático. Diante disso, propomos um trabalho com as Sequências Didáticas (SD), uma vez que a sua maleabilidade pode permitir ao professor representar identidades sociais diversas e tematizar questões de relevância social concomitantemente à instrumentalização linguística dos alunos para agirem socialmente em uma determinada atividade de linguagem.

## **Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade (FAIC)**

Visando proporcionar critérios aferíveis de criticidade na produção textual dos estudantes de maneira processual, assim como acompanhar o processo de desenvolvimento da criticidade, desenvolvemos um instrumento de acompanhamento que denominamos “Ficha de Acompanhamento de Indícios de Criticidade” (FAIC)<sup>3</sup>. Este instrumento é embasado pelo conceito de criticidade encontrado em Pennycook (2001), pelos parâmetros de uma perspectiva sociointeracional crítica de base queer, encontrados em Tílio (2017) e Lin (2014), e pelos pressupostos teórico-metodológicos advindos do ISD (BRONCKART, 2003; 2006; 2010).

A ficha foi desenvolvida especialmente para o *locus* da dissertação na qual esse ensaio se baseia (TREVISAN FERREIRA, 2020), a saber: para oficinas de língua inglesa oferecidas a indivíduos em situação de vulnerabilidade social, com foco na discussão de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero. Para este contexto, desenvolvemos uma sequência didática com foco na produção de textos pertencentes ao gênero comentário *online*. Por esta razão, a facção da ficha levou em consideração as características próprias do gênero e seu propósito comunicativo, conforme seu modelo didático (CHAPARRO, 1998; MELO, 2003; SHIRKY 2011; ALVES FILHO, SANTOS, 2012; KÖCHE, MARINELLO, BOFF, 2012; SANTOS, 2013; SILVA, 2014; MESSIAS, 2014).

É imprescindível salientar que, para o ISD, o desenvolvimento linguístico por um viés crítico atravessa a ideia de desenvolvimento das capacidades da linguagem – não configurando uma capacidade da linguagem em si, ou um anexo a elas. A criticidade, como a entendemos neste trabalho, advém da prática problematizadora da realidade que se constitui na enunciação (TÍLIO, 2017). Essa

---

<sup>3</sup> Essa ficha foi desenvolvida durante a disciplina “Avaliação de Línguas Estrangeiras/Adicionais”, do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, sob regência da Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso e contou com a contribuição dos colegas e da professora regente em sala de aula, a quem ratificamos nossos agradecimentos, uma vez que a facção da FAIC não seria possível sem as suas contribuições.

prática, portanto, perpassa o reconhecimento dos indivíduos, instâncias, vozes e coordenadas que regem a situação comunicativa – daí a presença de tais elementos nos critérios para acompanhamento do desenvolvimento dos indícios de criticidade, conforme dispostos na FAIC.

O objetivo deste instrumento, portanto, é ressignificar os critérios de avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem, já disponíveis na literatura do ISD, para critérios e descritores de cunho mais prático, que pudessem ser checados no momento da avaliação e que tivessem uma relação direta com o desenvolvimento da criticidade. É importante salientar que não buscamos estabelecer uma relação direta entre capacidades da linguagem específicas e os critérios por nós propostos. Ao invés disso, guiados por uma perspectiva sociointeracional crítica de bases queer, e pelo próprio modelo didático do gênero, elencamos elementos que pudessem demonstrar que os textos produzidos cumpriam com sua função comunicativa – dentro do gênero proposto – ao mesmo tempo em que indicavam reflexões de importância social que possibilitassem a desnaturalização e o estranhamento de estruturas outrora invisíveis (como as vozes sociais, por exemplo). Diante disso, propomos critérios para o acompanhamento dos indícios de criticidade na produção de comentários em LI, são eles:

1) *Instâncias de agentividade*: uma vez que entendemos os comentários enquanto gêneros inerentemente manifestadores de opinião (CHAPARRO, 1998), é imprescindível que o actante esteja implicado no texto ao dar voz às suas impressões acerca do discurso que está sendo apreciado. Ao fazê-lo, assume a responsabilidade enunciativa pelo enunciado produzido e em relação a ele posiciona-se, podendo também problematizá-lo. Desta maneira, revela que os conhecimentos mobilizados partem de sua própria experiência de mundo, do lugar social que ocupa e tomam “uma posição axiológica por meio da palavra em uma comunidade discursiva” (SILVA, 2014, p. 4);



2) *Coordenadas do mundo ordinário e coordenadas do texto comentado*: o gênero comentário oferece a possibilidade de articulação entre instâncias sociodiscursivas: tanto aquelas representadas no texto comentado, quanto aquelas mobilizadas no próprio comentário. Como salienta Messias (2014), é necessário ao comentador a atenção à gama de conhecimentos pertinentes e refletidos no texto comentado, uma vez que é também sobre esses conhecimentos que o actante posiciona-se no ato de comentar. Assim, as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário devem estar conjuntas nestes textos, possibilitando reflexões acerca tanto do contexto sócio-histórico-cultural no qual o texto comentado se originou, quanto do próprio contexto em que o actante se insere ao comentar, refletindo assim sobre estes dois contextos distintos e buscando correlacioná-los;

3) *Apreciação*: enquanto um gênero essencialmente manifestador de opinião (CHAPARRO, 1998), o comentário tem como papel central revelar os conhecimentos articulados no texto comentado (ainda que esta articulação não seja explícita) (FOUCAULT, 1999 apud SILVA, 2014). Desta maneira, os comentários respondem a um discurso previamente estabelecido e socialmente compartilhado, ao qual tanto comentadores quanto público-alvo têm acesso, de modo a avaliá-lo, apreciá-lo, com ele dialogar e sobre ele posicionar-se. Ao fazê-lo, os actantes podem refletir criticamente e problematizar discursos mobilizados, com base em seu próprio repertório de conhecimentos;

4) *Vozes sociais*: os comentários são marcados pela materialização de uma “cadeia de comunicação discursiva” e por um “discurso bivocal” (SANTOS, 2013), isto é, o discurso do actante é imbuído por vozes sociais distintas, sejam elas pertencentes a diferentes actantes inseridos na cadeia de comunicação (como os autores do texto comentado, por exemplo), sejam elas advindas de esferas sociais maiores (como o discurso religioso, o discurso científico ou o discurso midiático, por exemplo). Assim, identificar e refletir sobre as vozes sociais que estão presentes tanto no texto a ser comentado quanto no próprio comentário

produzido, pode levar o actante a desvelar relações sociais que não estejam necessariamente explícitas e sobre elas posicionarem-se, bem como compreender sistemas hierárquicos de poder articulados em tal atividade de linguagem;

5) *Elementos multissemióticos*: na atualidade, os comentários *online*, catalizados pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), oferecem uma gama deveras variada de semioses para a criação de sentido: tanto para o texto comentado, quanto para o próprio comentário. De fato, é cada vez mais pungente compreender como múltiplos sistemas semióticos são mobilizados na produção de um texto, e esta reflexão pode levar à consciência crítica da utilização de tais semioses para o estabelecimento do discurso;

Visamos estabelecer, assim, dentro das capacidades de linguagem, categorias mais amplas para o acompanhamento de indícios de criticidade. O fio norteador dos critérios apresentados na FAIC, portanto, é a relação entre o mundo ordinário, real, no qual o indivíduo se insere no momento da enunciação, e o mundo virtual criado pela sua atividade languageira – bem como as possibilidades de emergência de uma prática problematizadora propiciada por esta relação, tal como ela se dá em textos pertencentes ao gênero comentário. Assim, buscamos mapear na produção dos alunos, evidências da mobilização e da representação das instâncias de agentividade, das coordenadas do mundo ordinário e virtual, das vozes sociais e dos elementos multissemióticos. A ideia é que quanto mais “sim” sejam marcados na ficha, mais indícios de criticidade<sup>4</sup> estão presentes no texto avaliado. Há, ainda, um espaço para que se acompanhe o desenvolvimento da criticidade através de diferentes versões do texto, bem como um espaço para destacar os excertos em que esses indícios estão presentes. A FAIC é apresentada no quadro a seguir:

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar a expressão “indícios de criticidade” de modo a contemplar a noção vygotskiana de desenvolvimento, na qual os indivíduos se desenvolvem através da mediação e da interação. Caberia, ao estudioso, mapear os indícios de desenvolvimento em sua linguagem, uma vez que o próprio desenvolvimento não pode ser, por si só, acessado.

Figura 1 – FAIC.

FAIC – Ficha de acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em LI.									
Aluno: _____.									
<b>LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO</b>									
Critérios	1a versão			2a versão			N versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
<b>Instâncias de agentividade:</b> o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Coordenadas do mundo ordinário:</b> há referências ao contexto real no qual o texto foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Apreciação:</b> o texto comentado é avaliado, isto é, há uma apreciação acerca dos elementos do texto, positiva ou negativamente.									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Vozes sociais:</b> os discursos mobilizados no texto comentado são referenciados, isto é, as instâncias discursivas às quais o texto faz referência para construir seu argumento (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Elementos Multissemióticos:</b> os elementos multissemióticos do texto comentado são referenciados, isto é, os elementos não-verbais (por exemplo: imagens, vídeos, sons).									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									
<b>Coordenadas do texto comentado:</b> o contexto sócio-histórico no qual o texto comentado se insere é referenciado (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)									
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>									

Fonte: Trevisan Ferreira (2020, p. 89).

A FAIC apresenta seis critérios (instâncias de agentividade, coordenadas do mundo ordinário, apreciação, vozes sociais, elementos multissemióticos, coordenadas do texto comentado), que podem estar presentes integralmente ou

parcialmente. São considerados parciais os indícios que estejam presentes em língua materna (ou seja, não na língua-alvo) ou com problemas quanto às suas estruturas linguístico-discursivas, que possam comprometer a sua compreensão. Da mesma maneira, são considerados integrais os indícios de criticidade que atendam aos critérios da ficha de acompanhamento, estejam na língua-alvo e não apresentem problemas linguístico-discursivos que comprometam a sua compreensão.

Para fins de aferição e de modo a apresentar subsídio para análises subsequentes, adicionamos à ficha um valor numérico concernente à presença parcial, integral ou a ausência dos critérios de indícios de criticidade estabelecidos. Os indícios parciais são representados pela letra “P” na ficha, os indícios integrais são representados pela letra “S”, enquanto a ausência dos indícios é representada pela letra “N”. Atribuímos os valores de 2 (dois) para os indícios que aparecem integralmente nos textos e de 1 (um) para indícios que aparecem parcialmente nos textos. Desta maneira, os indícios presentes podem variar de 0 (zero) a 12 (doze), com base nos seis critérios estabelecidos. A figura a seguir demonstra exemplos de excertos que correspondem a indícios de criticidade parciais na primeira versão do texto, devido ao uso da língua materna e problemas linguístico-discursivos, respectivamente, mas que foram corrigidos na primeira refacção e passaram a ser considerados integralmente. A versão do texto na qual o excerto aparece pela primeira vez é sinalizada pelo número correspondente entre parênteses à sua frente; (1) para a primeira versão, (2) para a primeira refacção, segunda versão, e (3) para a versão final do texto.

Figura 2 – Exemplo de aferição de indícios de criticidade.

Critérios	1a versão			2a versão			3a versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
Instâncias de agentividade: o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).		X		X			X		
Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece? "Eu sei que Deus fez um livro aberto para todos" (1) / I think it is good (2) / I think it is sad (2)									
Critérios	1a versão			2a versão			3 versão		
	S	P	N	S	P	N	S	P	N
Instâncias de agentividade: o autor implica-se no texto, isto é, o autor representa a si mesmo no texto (por exemplo: através do uso de pronomes pessoais).		X		X			X		
Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece? "For <u>my</u> is about racism (1)" / "For <u>me</u> it is about homophobia (2)"									

Fonte: Trevisan Ferreira (2020, p. 91).

Subsequentemente, desenvolvemos também uma ficha de autoavaliação, com o objetivo de que os estudantes pudessem refletir sobre o texto desenvolvido. A autoavaliação é considerada uma excelente ferramenta para que alunos e professores possam ter uma visão mais clara de suas potencialidades (SILVA; BARTHOLOMEU; CLAUS, 2007). Hill (1994) argumenta que ela pode contribuir para o estabelecimento de um ensino mais centrado no aluno, conferindo-lhe responsabilidade e autonomia. Nesta mesma linha, Luckesi (1996) argumenta que a autoavaliação pode contribuir para uma participação mais democrática, para a autonomia e reciprocidade das relações, no que tange aos ambientes de ensino. Guiada por estas reflexões, a ficha de autoavaliação que apresentamos a seguir foi elaborada.

**Figura 3** – Ficha de Autoavaliação de Índícios de Criticidade.

Ficha de autoavaliação de indícios de criticidade na produção escrita em L1.			
Aluno: _____, Versão do texto: _____.			
LEGENDA: (S) SIM / (P) PARCIALMENTE / (N) NÃO			
Critérios			
Eu, enquanto autor, me representei no texto (por exemplo: através de pronomes pessoais).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual ele foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O texto que estou comentando é avaliado (positiva ou negativamente).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência às diferentes vozes ou discursos presentes no texto comentado (por exemplo: discurso científico, discurso religioso, discurso de diferentes grupos sociais).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência aos elementos não-verbais presentes no texto comentado (por exemplo: imagens, vídeos, sons).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			
O meu texto faz referência ao contexto no qual o texto comentado foi produzido (por exemplo: o porquê de escrevê-lo, quem é o seu público-alvo, quando ele foi escrito)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Se S ou P, em qual trecho do texto isso acontece?</i>			

Fonte: Trevisan Ferreira (2020, p. 92).

Como apontado por Little (2005), ao fomentar a reflexão dos alunos acerca de seu próprio desempenho na língua-alvo, eles são capazes de tomar decisões mais informadas, com mais propósito e valor acerca de seu próprio processo de aprendizagem. Quando aliada à avaliação externa, a autoavaliação correlaciona as visões do aprendiz e do professor, conferindo legitimidade também às vozes dos estudantes durante o processo avaliativo (CAVALARI, 2009). Ao pensar no desenvolvimento da criticidade, fica evidente a relevância da autoavaliação ao

conferir autonomia e legitimidade às vozes que os estudantes mobilizam dentro da sala de aula.

### **Considerações finais**

O presente ensaio teve como objetivo apresentar uma proposta de instrumento avaliativo para o acompanhamento de indícios de criticidade na produção escrita em língua inglesa, a FAIC. Esperamos que esta proposta possa contribuir para o estabelecimento de práticas vindouras que se ocupem do desenvolvimento da criticidade nos aprendizes de idiomas, bem como se dediquem à discussão de temas de relevância social. De fato, na atual conjuntura sócio-política em que vivemos, em que ataques ao pensamento crítico, ao desenvolvimento científico e à diversidade de identidades e existências, são constantes - neste contexto, pensar o desenvolvimento crítico ganha ainda mais relevância.

Acreditamos que um acompanhamento do desenvolvimento da criticidade através da FAIC (TREVISAN FERREIRA, 2020), de uma prática educacional em consonância com a perspectiva sociointeracional de base queer (TÍLIO, 2017; 2018) e com o uso da sequência didática possa contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para o desenvolvimento crítico. Um exemplo de implementação com o uso da FAIC e de uma sequência didática, com subsequente análise do desenvolvimento linguístico e crítico pode ser encontrado em Trevisan Ferreira (2020).

Finalmente, é indispensável que nos preocupemos sobre os tipos de agir (linguageiro ou praxiológico) que fomentamos e possibilitamos a partir de nossas práticas educacionais. Com vistas à criação de uma sociedade mais justa, equitativa e socialmente engajada para todas, todos e todes, é necessário não só que possibilitemos que aprendizes de línguas ajam no mundo através da língua, mas também que nos preocupemos que esse agir seja refletido, responsável e respeitoso.

## Referências

A CRITICIDADE para se (re)pensar e (re)construir a universidade. [s. l.]: Youtube, 2018. online (14 m 55 s), son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=C9pNQm-Gl0Q>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MARTINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO: BID, 2002.

ALVES FILHO, F.; SANTOS, E. P. Relações dialógicas e a construção do sentido no gênero comentário online. **Revista FSA**, Teresina, v.9, n.2, 2012.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun 2010.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 152-172.

CAVALARI, S. M. S. **A Auto-Avaliação em um Contexto de Ensino-Aprendizagem de Línguas em Tandem via Chat**, 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2009.

CHAPARRO, M. C. **Sotaques d’aquém e d’além mar: percursos e gêneros do jornalismo português e brasileiro**. Santarém: Jortejo, 1998.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da Linguística Aplicada. In: FERREIRA, A. J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014. p. 91-119.

HILL, B. Self-managed learning. **Language Teaching**. Cambridge: CUP, n. 27, p. 213-223, 1994.



KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. B. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor.** Petrópolis: Vozes, 2012.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social,** 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

LIN, C. K. **Frameworks for understanding LGBTQ-inclusive environments.** 2014. Disponível em: [https://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUTS/KEY\\_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusiveenvironments.pdf](https://center.uoregon.edu/NCTE/uploads/2014NCTEANNUAL/HANDOUTS/KEY_2013462/frameworksforUnderstandingLGBTQinclusiveenvironments.pdf). Acesso em: 11 set. 2019.

LITTLE, D. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. **Language Testing**, v. 22, n. 3, p. 321-336, 2005. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ693637>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LUCKESI, C. C. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? *In*: LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 60-84.

MELO, J. M. **Jornalismo opinativo: Gêneros opinativos no jornalismo.** São Paulo: Mantiqueira, 2003.

MESSIAS, C. O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processo de elaboração de um modelo didático. **Horizontes**, v. 32, n. 2, p. 21-34, jan./jun 2014.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction.** London: Routledge, 2001.

SANTOS, E. P. **O gênero comentário online: dimensão social e verbal**, 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2013.

SHIRKY, C. **A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado**. Tradução: Celina Portocarrero. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A. N.; KLAUS, M. M. K. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 1, 2007.

SILVA, L. **Letramentos queer e trajetórias de socialização na 'sala de aula de inglês' no ensino fundamental I**, 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

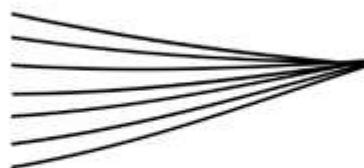
SILVA, T. C. G. O gênero discursivo comentário no e-fórum: uma abordagem dialógica. *In: 25º JORNADA NACIONAL DO GELNE, Anais [...]*. Natal: EDUFERN, 2014. p. 500-501.

TÍLIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In: JESUS, D. M.; ZALIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (org.). Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 19-32.

TÍLIO, R.; SOUTO JÚNIOR, E. M. Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos: impactos da avaliação do PNLD?. *In: FERREIRA, A. J. (org.). As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 47-71

TREVISAN FERREIRA, F. **Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, 2020.

# **AGIR DE LINGUAGEM EM OUTRAS ESFERAS/CAMPOS**



# ELEMENTOS SOBRE A CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE BAKHTIN (ÉTICA, LINGUAGEM, COMUNIDADE CONSTITUTIVA)

Adail Sobral  
Karina Giacomelli  
Jean Carlos Gonçalves

## Introdução

Ética e linguagem estão presentes diretamente na obra de Bakhtin sobre a filosofia do ato, de que vamos falar aqui. Aquela permeia claramente o livro e, esta, se acha pressuposta na proposta do ato. Mas por que dizemos “diretamente”? Qual o sentido dessa palavra? Bem, claro está que a língua em si não aparece ali. Nem era esse o objetivo. Mas a linguagem, ainda que pressuposta, se faz presente na concepção de que é ela o que marca a humanidade do ser humano, aquilo que o define como tal. Melhor dizendo, ao mostrar que o mínimo essencial para haver sentido é o contato entre dois centros de valor, necessariamente distintos, Bakhtin situa a interação e, por conseguinte, a linguagem, no centro dos atos humanos. Comunidade está também pressuposta, por ser a base de toda a concepção: eu e tu são o mínimo necessário para haver individualidade. Esta depende da alteridade, manifesta nas relações eu-outro, que são constitutivas de uma coletividade. A expressão “comunidade constitutiva” está de um livro de Tim Ingold que Adail traduziu, *Evolução e Vida Social*, escrito em 1986, publicado pela Vozes.

Creemos que um possível paradoxo da linguagem humana é que o sentido só se instaura em contexto, mas a linguagem humana é aquela que se refere, em outros contextos, a quaisquer contextos não mais presentes. Descontextualizado, o enunciado ainda traz as marcas de seu contexto, e por isso podemos usar a linguagem para falar do não mais presente, mas ainda presentificado nas vozes alheias que o mencionam de seu ponto de vista. Paradoxo ou indício de sua

grande complexidade, de sua natureza concreta e espectral? Concreta porque só há linguagem em algum contexto; espectral porque traz de volta, em outro contexto, o que já passou.

Adail, para escrever sua palestra, releu sua leitura em seu livro sobre a filosofia primeira de Bakhtin, pensando em interlocutores que leram ou pretendiam ler o texto de Bakhtin e o próprio texto dele sobre esse texto. Ao ler sua leitura, ele não podia evitar reinterpretá-la: ele já não é inteiramente o mesmo eu que escreveu a primeira leitura e, mais do que isso, lia em outro contexto, e naquela leitura, se dirigia a um dado conjunto de interlocutores, e, na palestra, a outro.

Fazer uma leitura da leitura também envolve um compromisso ético: pode-se reformular o que se disse, mas, se no decorrer dessa leitura, descobrir que se deixou passar um erro, o uso de “confronto” quando se queria dizer “conflito”, falando desses dois conceitos, tem-se de reconhecer que se fez isso. Se reformular, o autor corre o risco de ser contestado pelos leitores do texto já publicado. Isso mostra que tudo no mundo humano é relacional, e tudo envolve responsabilidade – ou ao menos responsabilização, caso o sujeito queira fugir à responsabilidade.

E, lendo junto com Karina e Jean, Adail tinha de reconhecer outras coisas que só cada um deles poderia ver. Não que o que ele disse se altere por si só a partir da leitura deles. Mas a maneira de dizer pode mudar, podendo Adail ver possibilidades outras que não as que só ele via. Eles trazem as possibilidades que só seu ser singular pode ver. O texto que Adail escreveu já não pertence só a ele uma vez publicado. Ele vai ser apropriado pelos leitores e, salvo em caso de leitura errônea (que é sempre uma possibilidade), cada leitor vai ler de acordo com sua posição enunciativa. O autor é responsável por todos os sentidos que tenta instaurar, mas não pode controlar os sentidos que vão se instaurar, a partir do texto, nas leituras.

E cada leitura vai enriquecer o que foi dito, vendo o que o autor não pode ver. Sim, claro que todas as leituras devem respeitar o núcleo básico, digamos, que Bakhtin tem uma concepção do ato que envolve processo e produto. Mas, a depender da posição dos leitores, algumas coisas farão mais sentido que outras. E de que mais fala Bakhtin em sua proposta de filosofia primeira senão dessa multiplicidade de valorações possíveis de um mesmo objeto?

A síntese do pensamento filosófico de Bakhtin parece ser a proposição de que, no centro de todo o ser e agir das pessoas (e da linguagem) estão as relações dialógicas. Há no centro de tudo ao menos dois centros de valor, o que implica que não há um, mas dois centros, ou seja, nenhum centro, exceto o ponto de encontro na relação constitutiva entre ao menos dois centros. Logo, o centro não são os termos da relação, ou seja, os próprios centros de valor, mas a relação entre esses centros. Trata-se assim do que Ludmila Andrade, do LEDUC (UFRJ) chama de círculos concêntricos: eles se mantêm como tais, mas algo de cada um deles se encontra, concentricamente, seus centros estão em relação uns com os outros e, por isso, se constituem mutuamente.

Como um autor se dirige a esses outros centros de valor, distintos, tanto de outros centros como entre si? Os leitores deste capítulo que leram o texto de Bakhtin e de Adail, ou um deles, constituem um grupo de interlocutores (dividido entre quem leu só o texto de Bakhtin, quem só leu o texto de Adail e quem leu os dois) e aqueles que ainda não leram constituem outro grupo. Vejam que nem se tematizam aqui as circunstâncias específicas das leituras já feitas e das leituras por fazer, algo que multiplica as possibilidades. Estamos apenas mencionando os aspectos gerais.

Os que leram um ou os dois textos vão comparar sua(s) leitura(s) já feitas com o que aqui se diz e aqueles que vão ler o farão influenciados pela leitura aqui apresentada. Mas os dois grupos serão de algum modo influenciados por este texto. Quem leu pode resolver ler de novo e ler de outra maneira. Assim como quem escreve este capítulo já está sendo influenciado por eles, tentando antecipar

o que pensam para endereçar a eles o que vai dizer. Uma nova intervenção é o fato de Karina, Jean e Adail terem lido pensando no outro texto para este livro. Quando dizemos isso, os leitores já começam a refletir sobre as leituras feitas ou sobre as futuras leituras. Isso comprova a tese de Bakhtin de que a base de tudo são as relações dialógicas, que a nosso ver são, em um dado sentido, necessariamente responsáveis, mesmo que nem sempre éticas.

No caso de Adail, ele percebeu que a experiência de ler o próprio texto para apresentá-lo difere de outras leituras. Descobriu na leitura para fins de apresentação aspectos de que não teve consciência ao escrever. Porque leu então não só não como autor, mas como autor que vai falar de seu próprio texto. É como se não fosse ele que tivesse escrito. Pensemos no título do capítulo. O que ele diz: diz que a proposta filosófica de Bakhtin tem por base o tripé ética, linguagem e comunidade constitutiva. Este último termo descreve bem a proposta de Bakhtin, porque essa comunidade se baseia na interação contínua, algo que ocupa lugar importante em sua proposta. Não interagimos apenas no momento em que estamos diante de alguém. Interagimos sempre, até dormindo ou sonhando. Nossos eus são fruto da interação contínua que é nossa vida ativa.

Por isso Bakhtin afirma que a ciência generalizante e a filosofia formal não dão conta do ser-evento, porque a generalização apaga o que há de mais relevante no ser: o fato de cada ser constituir-se de uma maneira irrepetível. Não há dois seres iguais, nem geneticamente (isso ele não disse, mas há textos que dizem). Todo ser é original, único, ímpar. Mesmo no comportamento de rebanho, as pessoas fazem o mesmo de maneiras distintas.

O isolamento social, o distanciamento, o uso de máscaras, e as demais alterações recorrentes de uma tragédia global nas formas de viver e se relacionar, deveriam, em princípio, levar a regras ou normas coletivas de conduta, para o bem de todos – salva-se um, salvam-se todos. Contudo, entre a ética e a política, um universo de microtragédias individuais do cotidiano invade o social, as sociabilidades, as relações.

Eis o aspecto terrível do uso do lugar único de cada um não para o bem de todos, mas para obter um aparente alibi de negação do fato de que, na atual situação, fica cada vez mais patente o que é ser constituído pelo outro e constitutivo do outro: cada um, à sua maneira, faz o que bem entende – ou o que quer entender, a partir de seu lugar no mundo e de como vive (n)este lugar, que é exclusivo e por sua vez, excludente. O *outro-para-mim*, quem é?

Dito isso, passemos à apresentação de nossas leituras conjuntas.

### **A Transciência de Bakhtin**

Bakhtin propõe então uma ciência filosófica, outra ciência, uma transciência filosófica, uma *prima filosofia*, a base do amor à sabedoria (*filo + sofia*) cuja base é considerar o geral a partir do particular e verificar como esses particulares, com suas especificidades, é que dão vida, corpo e forma ao geral, que é abstrato, necessário mas não suficiente para dar conta do ser-evento. Partir do particular, nessa proposta prático-teórica, incorpora o geral, porque os particulares constituem o geral. Partir do geral não dá conta dos particulares, da singularidade. Assim, uma ciência do humano, como ele propõe, parte do geral e dos particulares ao mesmo tempo, considerando o *processo* do agir e o *resultado* do agir, que, como enunciado e enunciação, se pressupõem mutuamente.

Mas essa proposta, obviamente, não diz que a ciência e a filosofia estão erradas, e só Bakhtin certo. O que ela diz é que, para dar conta do aspecto ético dos seres humanos, das pessoas humanas, uma ciência e uma filosofia que só veem o repetível, o que há de comum entre as pessoas e entre os princípios éticos e entre pessoas e princípios, não é suficiente. Para dar conta disso, só uma filosofia prático-teórica.

Para outros fins, a generalização nada tem de errado. Ela é vital e necessária. Imaginemos que cada engenheiro fizesse seu próprio um cálculo de uma estrutura como um prédio. O resultado seria só haver de pé os prédios calculados precisamente. Logo, não se trata de ser anticientífico. É disso que fala



também Ingold, ao dizer que uma ciência de pessoas não é uma ciência de coisas. Para as coisas, a ciência ortodoxa é perfeita. E mesmo na filosofia de Bakhtin há conceitos que, por o serem, são gerais. Os gêneros sempre são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Se cada vez fossem uma coisa, não haveria o conceito de gênero! Mas cada um deles se manifesta de múltiplas maneiras a partir de aspectos comuns.

O conceito de enunciado é a prova de que é possível, como digo sempre, generalizar sobre particularidades. O que há de comum a todos os enunciados é necessário para que cada enunciado se distinga dos outros: a diferença só existe por contraste. Do mesmo modo, se não houver a fixação de significações na língua, não poderão os falantes usar essas significações em contextos para instaurar sentidos! Ou seríamos todos o Adão mítico, e reinventaríamos a cada momento a linguagem.

Isso lembra o poema de Eliot, *Burnt Norton*, que fala de como o imóvel é lugar de movimento, que apresentamos em tradução indicativa de Adail:

No ponto imóvel do mundo girante. Nem carne nem espírito; / Nem a partir de nem rumo a; no ponto imóvel, ali está a dança, / Mas sem arrebatamento nem movimento. E não o tomemos por fixidez, / Ali, passado e futuro são reunidos. Nem movimento a partir de nem rumo a. / Nem ascensão nem declínio. Não fosse o ponto, o ponto imóvel, / Não haveria dança, mas a dança é a única coisa que há.<sup>1</sup>

Tal como no poema de Eliot, não há ponto imóvel na filosofia de Bakhtin. Há pontos móveis, que dançam juntos. Por isso, não há linguagem privada em sua proposta, mas linguagem específica de cada sujeito, que, a partir do repetível, cria sentidos irrepetíveis. Irrepetíveis porque, se a mesma ação se repete (dizemos “vá para o diabo!”), o mesmo ato não (dizemos isso brincando, irritados, distraídos, comentando algo que achamos absurdo). Cada vez que dizemos “vá

---

<sup>1</sup> No original: At the still point of the turning world. Neither flesh nor fleshless; / Neither from nor towards; at the still point, there the dance is, / But neither arrest nor movement. And do not call it fixity, / Where past and future are gathered. Neither movement from nor towards, / Neither ascent nor decline. Except for the point, the still point, / There would be no dance, and there is only the dance.

para o diabo”, usamos a mesma “frase”, mas não o mesmo enunciado. Por acaso dizer “Uma rosa é uma rosa é uma rosa é uma rosa” é só dizer que uma rosa é uma rosa?

De onde parte Bakhtin e onde chega Bakhtin? Pelo que já vimos, ele parte de duas críticas: à generalização que apaga a especificidade do agir ético de cada sujeito e à formalidade que apaga os processos específicos, fluidos, desse agir. Para ele, nem ciência ortodoxa, generalizante, nem filosofia formal, rígida, dão conta do aspecto necessariamente responsável do agir humano.

Para seus fins específicos, elas são úteis. Como ele disse sobre a proposta de Saussure: legítima para os fins legítimos ali propostos. Mas não serve a uma linguística enunciativa. Assim, ele mantém o que Saussure diz de seu objeto, e faz uma proposta para além do formal: o signo, na língua, tem significado e significante; o signo, na linguagem, é espaço de valoração, porque é usado no contato entre eu e tu, dois centros distintos de valor, uma relação variável com elementos comuns e, por isso, não coberta só por generalizações nem tratamentos formais – a isso chega ele.

O formal e geral é típico das coisas; o irrepetível e o particular é típico das pessoas. O mundo humano integra o geral e o particular, e por isso requer uma filosofia e uma ciência outra, que una, digamos razão prática, razão teórica e juízo (para mencionar seu intenso diálogo com Kant). Como chega ele a fazer essa proposição é nosso objeto a seguir.

### **O percurso da filosofia primeira de Bakhtin**

Para propor sua filosofia primeira, Bakhtin percorreu várias propostas teóricas no campo da filosofia e a concepção de ciência racionalista vigente. Para falar de seu percurso, cabe, antes de tudo, apresentar um trecho do texto de Bakhtin que se pode considerar a síntese da proposta. Observa-se que ele tanto faz uma crítica como propõe uma solução para o problema que vê como vital e que ocupa o centro de sua proposta:

O ato de nossa atividade, de nossa vivência, olha, como um Jano bifronte, em duas direções distintas: para a unidade objetiva do domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida vivida, mas não há um plano uno e único em que essas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade una e única. É precisamente o evento singular do ser em seu realizar-se que pode ser essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como um de seus componentes, do evento singular do ser, não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos. O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, em seu sentido [produto] e em seu ser [processo] [...]. Só assim se pode superar a perniciosa separação e a impenetrabilidade entre cultura e vida (BAKHTINE, 2003, p. 18-19, tradução nossa).<sup>2</sup>

Cabe destacar aqui os termos e expressões “unidade objetiva” e “singularidade irrepitível da vida humana”; “plano uno e único”; “[unidade e irrepitibilidade] se determinem reciprocamente”; “evento singular do ser em seu realizar-se”, o qual pode ser a “unidade única”; “ambas as direções, em seu sentido [produto] e em seu ser [processo]. E, especialmente: “superar a perniciosa separação e a impenetrabilidade entre cultura e vida”.

Por isso se pode dizer que Bakhtin propõe uma filosofia humana do processo. Humana porque leva em conta a fluidez do humano, e do processo porque incorpora o irrepitível. Ele busca integrar o geral, a “unidade objetiva”, e o particular, a “singularidade irrepitível da vida humana” em um “plano uno e único” que mostre que “unidade e irrepitibilidade” se determinam reciprocamente. O “evento singular do ser em seu realizar-se” pode ser essa unidade uma e única que vê o ato em “ambas as direções, em seu sentido [produto] e em seu ser [processo]”, e tudo isso tem como objetivo último “superar a perniciosa separação e a impenetrabilidade entre cultura e vida”.

---

<sup>2</sup> No original: L'acte de notre activité, de notre vécu, tel un Janus à deux faces, regarde dans des directions différentes: du côté de l'unité objective du domaine culturel, et du côté de la singularité non reproductible de la vie vécue, mais il n'y a pas de plan un et unique, où ces faces se détermineraient mutuellement par rapport à une unité seule et unique. C'est précisément l'événement singulier de l'être en accomplissement qui peut être cette unité unique; tout ce qui est théorique et esthétique doit être déterminé comme l'une de ses composantes, non plus, bien entendu, en termes théoriques et esthétiques. L'acte doit trouver un plan *un* pour se refracter dans les deux directions: dans son sens et dans son être [...] Ce n'est que par cette voie que pourrait être surmontée la mauvaise nonfusion et non-interpénétration de la culture et de la vie.

Há na ciência e na filosofia ortodoxas uma separação entre cultura e vida. Mas a cultura é sem vida e, a vida, sem cultura? Não! A ciência e a filosofia ortodoxas é que as separa. O ato humano requer que se considerem os dois lados do Jano, o geral da teoria e o particular da vida. As coisas podem ser só generalizadas, mas as pessoas não. Elas são singulares. Coisas não podem ser éticas nem aéticas. Uma língua não pode ser fascista, mas seus usuários sim.

As coisas podem ser abordadas somente segundo a lógica, racionalisticamente, e gerar generalidades: toda pedra tem x características físico-químicas. Sempre. Trata-se de uma verdade universal. A pedra fica nesse plano físico-químico. As pessoas, mais complexas, também requerem um tratamento para além do físico-químico, embora este exista. Somos unidades de carbono cheias de água. Mas somos algo bem mais do que isso. Será que o racionalismo exacerbado se une ao irracionalismo para criar a ideia de que todos são iguais, mas alguns são mais iguais do que os outros?

Por que dizemos isso? Porque Bakhtin não propõe o irracionalismo em lugar do racionalismo. Nem a rigidez nem o “tudo é possível”. Nem relativismo nem absolutismo. Reconhece que há, no plano dos seres humanos, mais possibilidades, sujeitas a restrições, mas não menos amplas. Logo, há duas espécies de verdade, a da ciência e da filosofia ortodoxas, generalizantes, e a da outra ciência, *inonauka*, a transciência, particularizante e, por isso, mais ampla do que as generalizantes. Vejamos o que ele diz sobre essas verdades:

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTINE, 2003, p. 64, tradução nossa).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> No original: C'est un triste malentendu, un héritage du rationalisme, de penser que la vérité [*pravda*] ne peut être que la vérité [*istina*], constituée de composantes universelles, que la vérité [*pravda*] d'une situation est précisément ce qui est reproductible et permanent en elle. De penser, en outre, que ce qui est universel et identique (logiquement identique) est principiel, tandis que

Vemos aqui o reconhecimento de dois planos legítimos da verdade, o universal, sem contexto específico, e o particularizante, situado, contextual, que é o plano em que os seres humanos vivem. Universalidade implica repetibilidade; singularidade ou particularidade implica irrepetibilidade, e esses são os dois planos do humano: o da cultura e o da vida. A verdade particular não pode ser reduzida à verdade universal, nem pode esta ser entendida em termos particulares. E a filosofia primeira de Bakhtin busca assim unir as duas.

A verdade *istina* se refere a momentos gerais e a verdade *pravda* se refere a momentos particulares. Não podemos dar conta de atos particulares em termos apenas gerais, porque, se assim agimos, perdemos de vista a particularidade. Nem podemos tratar a generalidade apenas a partir das particularidades. A outra ciência precisa integrar esses dois planos, na filosofia e na linguagem. O par enunciado / enunciação faz isso. Usa o geral para dar conta das particularidades: em termos filosóficos, é nas particularidades que temos acesso ao geral.

Como diz Mallarmé, um lance de dados jamais abolirá o acaso [*Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*]. Ou seja, ainda que os dados jogados tenham certo número definido de combinações possíveis, não há como prever que combinações vão ocorrer a cada lance. No caso da linguagem, e dos atos humanos, o número de combinações possíveis é praticamente infinito: traz a dança no ponto imóvel que, por isso, nunca é imóvel, mas mera hipótese para dizer que há algum centro, no caso, descentrado e em constante movimento, dançando. Um ponto imóvel que se move. Logo, não é imóvel, mas só um ponto hipotético. O centro da vida humana é a relação entre seres humanos, sempre mutante, apesar de algumas constantes, como vimos.

A filosofia primeira, prático-teórica, pode dar conta do particular e do geral, do logicamente idêntico, imutável, reproduzível e constante e do diferente, mutável, irreproduzível etc. Essa outra ciência/filosofia foca o *processo* de geração

---

la vérité [*pravda*] individuelle est artistique et irresponsable, c'est-à-dire isole une individualité donnée.

de singularidades, sendo mais ampla do que a ciência da universalidade. Ela mantém as singularidades ao lado das verdades universais.

A generalidade, repetimos, não pode ser o único critério dos atos humanos, porque estes são singulares, únicos e irrepetíveis, mesmo sendo membros de alguma categoria geral de atos. Os enunciados, por exemplo, são iguais em termos de estrutura e de processo de instauração de sentidos, mas se distinguem em termos de sua instauração de sentido segundo o contexto de enunciação.

Há o enunciado, categoria geral, e os enunciados como instâncias dessa categoria. Todos eles, singulares, formam a categoria do enunciado, porque têm uma parcela *istina*, geral. A parcela *istina*, contudo, não dá conta da parcela *pravda*, que é parte vital de cada enunciado. Logo, todo ato humano tem um aspecto *istina*, generalizável como parte de uma categoria a que pertence, aspecto ligado ao seu produto, e um aspecto *pravda*, não generalizável, porque ligado ao seu processo, que é irrepetível.

O antropólogo Tim Ingold, mencionado a propósito da comunidade constitutiva, ajuda a perceber a diferença entre a estaticidade do mundo das coisas (*istina*) e o dinamismo do mundo das pessoas (*pravda*), bem como da integração entre elas que Bakhtin propõe. Em suas palavras,

Uma história de pessoas, portanto, "não é... uma narrativa de eventos sucessivos ou uma descrição da mudança. Diferentemente do cientista natural, o historiador não está voltado de modo algum para os eventos em si" (Collingwood, 1946:217). [...] As pessoas fazem sua história, os eventos [...] simplesmente acontecem: confundimos os dois por nossa conta e risco (INGOLD, 2016, p. 75).

Do mesmo modo,

[...] uma história de pessoas seria - isolada - igualmente incompleta. Falar a todos nós sobre o que as pessoas disseram e fizeram, e por que, faria vistas grossas à diversidade caleidoscópica de formas de dizer e fazer, que é precisamente onde está a riqueza da cultura humana (INGOLD, 2016, p. 97).

Vemos assim que a proposta de Bakhtin, tal como a de Ingold, tem que ver com pessoas, seu ser e agir no mundo. E com a “diversidade caleidoscópica de formas de dizer e fazer, que é precisamente onde está a riqueza da cultura humana”. Bakhtin concordaria a nosso ver com a integração de cultura e vida que Ingold propõe. Essa interação está na alegação de que o que constitui a riqueza da cultura é a diversidade, e não a generalidade.

Pessoas se constituem; eventos em si acontecem. Em outras palavras, as ações acontecem, mas o que lhe dá sentido são os atos, ou seja, o esforço das pessoas de, agindo, construir sua própria história. Responsavelmente, queiram ou não, embora não necessariamente de modo ético. Vida e cultura se integram nesta construção da própria história pelas pessoas.

Para explicar isso, vamos examinar a construção da vida de uma personagem, que só existe porque é texto e, no palco, existe porque um ator lhe dá essa vida. Como já discutido por Gonçalves (2019), Bakhtin aborda as possibilidades estéticas do ator e, por consequência, a participação deste no ato (cotidiano e representacional). Na estética,

Trata-se da vida passada de outros indivíduos, contemplada com amor, e tudo o que se acha fora de mim se vincula com eles; quanto a mim, nessa vida eu não encontro nada mais que um duplo de mim mesmo, um impostor; aí só posso mesmo interpretar um papel, isto é, revestir a carne de um outro, assumir sua máscara – a de um morto. Contudo, na vida real, permanece por inteiro a responsabilidade estética do ator e do indivíduo humano em relação à oportunidade de interpretação, porque a interpretação em geral é, em seu todo, um ato responsável daquele que interpreta, e não da personagem representada, do herói (BAKHTINE, 2003, p. 39, tradução nossa).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> No original: C'est la vie passée d'autres hommes, contemplée avec amour, et tout ce qui est situé en dehors de moi est corrélé avec eux; moi-même je ne me trouverai pas dans cette vie, je n'y trouverai qu'un double de moi-même, un imposteur; je ne peux qu'y jouer un rôle, c'est-à-dire investir la chair d'un autre, revêtir son masque - ceux d'un homme mort. Toutefois, dans la vie réelle, la responsabilité esthétique de l'acteur et de l'homme tout entier subsiste quant à l'opportunité du jeu, car le jeu dans son tout est l'acte responsable de celui qui joue, et non celui du personnage représenté - du héros.

Bakhtin se volta para a arte do ator, e a arte de ser sujeito na vida, e dialoga também com seu enfoque sobre o ator em *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003), nos alertando para o fato de que o horizonte do homem não pode incluir o contorno do seu próprio corpo. Nessa perspectiva, é o ator que, pelo exercício de exotopia inerente ao seu ofício e constante em sua profissão, consegue enxergar-se de fora, como personagem, e entregar-se ao excedente de visão do seu próprio herói (consegue olhar para si, mas apenas pela lente da personagem cujo corpo reveste).

O ator é, então, simultaneamente o autor do herói, porque, ao criar o papel, ao revestir-lhe de complexidades, torna-se também seu primeiro espectador. A ética do ator consiste em manter constantemente o corpo externo dessa "criatura" emergente diante de seus olhos; o ator está condenado a viver na sua personagem e com ela, mesmo não sendo, na vida, a personagem que criou. O acordo ético entre o ator e o espectador se sustenta, por isso mesmo, na relação de reciprocidade que os dois estabelecem com a narrativa, com a história e com a aceitação ou não do destino da personagem. Isso quer dizer que todos sabem e assinam, em acordo, que o ator joga e, que entre ele e a personagem, há uma performance que garante o sucesso da não verdade, que se torna verdade pelo ato (ético e estético) (cf. GONÇALVES, 2019).

Essa discussão se refere à "segunda parte do projeto da 'filosofia primeira'" (BUBNOVA, 2015, p.10), de Bakhtin, "dedicada à atividade estética concebida como ato ético" (Idem), mas, como vimos no trecho citado, não se encerra, obviamente nas linhas desse texto. Pelo contrário, aponta alguns horizontes que possibilitam uma discussão sobre ética a partir da relação entre vida e arte (fundamentada nas contribuições de Bakhtin, para quem "Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade" (cf. BAKHTIN, 2003, p.1).

Não é porque na arte encarnamos indivíduos mortos que não somos responsáveis, na vida, pela encarnação dos indivíduos vivos que somos. O ator



na estética responde à personagem e ao espectador, mas o ator é, na vida, responsável pela personagem de si mesmo que ele é. Logo nem na arte nem na vida a personagem é responsável, cabendo a responsabilidade a quem a encarna, na arte, como máscara, e, na vida, como reconhecimento e afirmação da responsabilidade.

Como se vê, inclusive para a análise da relação entre arte e vida, o centro da definição de ato ético é a responsabilidade. Embora não se possa conceituar ou definir responsabilidade por categorias estritamente teóricas, já que seu funcionamento é, por si só, do âmbito da prática da vida, do viver como agir, uma filosofia do ato ético pode conter, em suas bases, alguns fundamentos, desde que desvinculados das noções simplificadas de norma e conduta, que articulem ética ao campo das relações humanas, tal como quer e defende Bakhtin.

A concretude da responsabilidade, seu caráter ontológico, faz que não possamos, nos termos dessa filosofia, existir no mundo com alguma possibilidade de descompromisso. Ao interagir com o outro, vivo na interação. Ao conviver, assino acordos de existência, tal como no exemplo do ator. É o meu acordo com o outro que contém as bases de um contrato ético ao qual eu e ele temos acesso.

Vivemos, dessa forma estipulada, mas não subjugada, sob os termos de um contrato de convivência (ética), que de maneira alguma pode ser confundido com a necessidade de viver e interagir em harmonia, apenas. É aí que se torna necessário retomar a alteridade, que, aos moldes bakhtinianos, se apresenta como condição da própria identidade e, por sua vez, da existência. É pela alteridade que posso ser eu. É sendo eu que posso agir eticamente no mundo. E, sendo eu, constituo os outros (*alter*) que me constituem. Essa comunidade constitutiva é o espaço em que o agir ético, ou ao menos responsabilizável, se manifesta, na cultura e na vida.

Ingold (2016), ao mostrar que a riqueza da cultura (cuja concepção estática Bakhtin critica em sua época) está não na “unidade objetiva”, fora da vida, mas

nas singularidades viventes em suas relações de mútua constituição. Ao dizer isso, ele une cultura e vida: o que define o valor da cultura é a vida. Essa é também a proposta de Bakhtin ao propor um plano uno e único para dar conta do caráter responsável do viver humano, que se desenvolve em meio a processos que são imprevisíveis, mesmo que seu produto não o seja.

Como afirmou Sobral,

A unicidade do ser-evento [união de cultura e vida] envolve assim dois elementos: uma parte dada, pronta, acabada, repetível e, a outra, irrepetível, sempre por ser realizada, porque é um processo. [...] A proposta é que se considere que, até se realizarem atos, não se sabe como esses atos vão se realizar, porque a realização é irrepetível e, nesse sentido, imprevisível. Esses dois componentes têm de estar integrados, unindo *istina* e *pravda*, a verdade ideal da generalidade que busca apreender as singularidades, e a verdade singular, ou justa (*pravda* também tem esse sentido) das singularidades, que são vitais para haver a generalidade, porque esta precisa encarnar-se para fazer sentido (SOBRAL, 2019, p. 93-94).

Nunca vemos *o* enunciado, nem *o* ato; vemos enunciados e atos. Sem enunciados ou atos, particulares, processos que ocorrem na vida, não há o enunciado, ou o ato, na cultura. Sem o enunciado, geral, não há enunciados, isto é, não há o conceito de enunciado. Saussure, trabalhando de outra perspectiva, descobriu a língua vendo as línguas, como ele diz em seu *Mémoire*. Ele não partiu do conceito de língua para ver as línguas, mas, vendo as línguas, percebeu que existe a língua. E ela de fato existe. Bakhtin, do mesmo modo, chega ao conceito de ato vendo atos. Ele não diz, ao contrário de Saussure, mas é o que ele faz. Ele faz isso justamente discutindo *istina* e *pravda* e suas relações, bem como a responsabilidade da ciência filosófica outra, a ciência de pessoas, para além das coisas, perante a necessidade de dar conta desses dois aspectos complementares, mutuamente constitutivos, do ser no mundo.

A vida concreta não é teorizável em termos de lógica científica. Mas pode ser descrita hermeneuticamente, de modo interpretativo. A ciência conceitual, categorial, não serve para isso, porque sua generalização é necessariamente parcial. Precisamos de uma ciência sensível, transcategorial. Aquela, ao

generalizar, apaga as singularidades, mas a filosofia primeira de Bakhtin, ao se concentrar na interconstituição de conteúdo e processo, vê as singularidades sem perder de vista o geral. A unidade do ser evento ao une, mantendo sua distinção e reconhecendo que as duas necessárias para dar conta do mundo de pessoas e não de coisas. Ele enfatiza essa complementaridade, como Sobral busca mostrar. Nas palavras de Bakhtin,

Mas, naturalmente, aqui não existe oposição. Esta poderia surgir para uma terceira consciência indiferente (não participante), não encarnada. Para tal consciência, haveria valores-em-si, iguais a si mesmos: os seres humanos – e não eu e o outro, que são em princípio valores diferentes (BAKHTINE, 2003, p. 76, tradução nossa).<sup>5</sup>

Em outras palavras, a categoria “seres humanos” não precisa excluir os seres reais, o eu e o outro. Ela os exclui se não vê que são “em princípio valores diferentes”, isto é, igualmente valiosos em sua diferença. Nunca vemos o ser humano, mas variados seres humanos. Quando ele fala que “eu e o outro” “são em princípio valores diferentes”, trata-se, não de desigualdade, mas de diferença entre iguais. Diferença do ponto de vista valorativo, não de estatuto ontológico.

Destacamos o que Adail comenta no livro sobre este trecho. Na nota 6, ele esclarece que “Em princípio” se vincula aqui com o termo filosófico alemão *Principiell*, que designa o fundamento último das coisas. Poderíamos dizer também “em última instância”. (SOBRAL, 2019, p. 84). E ele comenta, no corpo do texto,

“Mas, naturalmente, aqui não existe oposição” refere-se, da perspectiva dialógica, ao fato de não haver oposição entre as singularidades do pensamento participante e a generalidade teórica quando se pensa que eu e outro são centros valorativos distintos em convivência. Também entre o eu e o outro não há oposição, mas uma tensão constitutiva: sou eu e não tu; tu és tu e não eu. A única maneira de haver oposição é sair das relações dialógicas e ir para as relações lógicas, que supõem a existência de “valores-em-si, iguais a si mesmos”, gerais, universais, abstratos, enfeixados por exemplo na categoria “seres humanos”,

---

<sup>5</sup> No original: Mais bien sur il n'y a pas la d'opposition. Elle pourrait apparaître pour un tiers, pour une conscience indifférente (non participante) non incarnée. Pour cette conscience-là il y aurait des valeurs-en-soi, égales à elles-mêmes - les hommes - et non pas moi et l'autre, qui sont dans le principe des valeurs différentes.

abstraída dos seres humanos concretos. Bakhtin retoma a ideia de que o sujeito geral do teoricismo é inconsistente porque só faz sentido quando referido a algum sujeito concreto (SOBRAL, 2019, p. 94-95).

Isso nos remete a uma importante distinção de Bakhtin que constitui um dos fundamentos de sua filosofia ética. Ele afirma:

Todo o contexto infinito do conhecimento - ou da ciência - teórico humano possível deve, para minha singularidade participante, ser reconhecido de maneira responsável, o que em nada reduz ou altera sua verdade [*istina*] autônoma, mas a completa até torná-la a verdade [*pravda*] em sua necessidade singular [*necessitance*]" (BAKHTINE, 2003, p. 79, tradução nossa).<sup>6</sup>

A ciência, bem como todos os campos do conhecimento, tem deveres éticos, tem a responsabilidade de reconhecer a singularidade participante de cada um, ou seja, a especificidade não-indiferente, que se refere a pessoas, e não a coisas. As coisas são indiferentes, mas as pessoas não o são. Isso não destrói a verdade universal da ciência, mas, pelo contrário, a complementa, lhe dá corpo, sentido, no mundo humano, atendendo à necessidade singular da verdade particular de cada um. E, ao fazê-lo, torna concreta a verdade universal do saber, tal como os enunciados concretos tornam concreto o conceito, abstrato, porque geral, de enunciado.

### **Considerações Finais: no princípio era o ato ético**

E o que é afinal o ato ético, ato responsável, essa bênção e maldição que se abate sobre nós, mas que também nos faz avançar? Pelo que vimos, é o ato que envolve na assunção de que somos todos responsáveis por nossos atos, ou ao menos responsabilizáveis: não é porque posso fugir à responsabilidade que me eximo de ser responsável. Para propor isso, Bakhtin precisa definir o que é o sujeito. Qual o sujeito de Bakhtin? Um sujeito absolutamente singular em seu ser,

---

<sup>6</sup> No original: Tout le contexte infini de la connaissance - ou de la science - théorique humaine possible doit, pour ma singularité participante, être reconnu de façon responsable, et cela ne diminue ni n'altère en rien sa vérité [*istina*] autonome, mais la complète jusqu'à en faire la vérité [*pravda*] dans sa validité nécessaire.

seu viver e seu agir. Esse sujeito segue a máxima “O que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por alguma outra pessoa. A singularidade do ser presente é obrigação irrevogável” (BAKHTINE, p. 68). Essa obrigação não admite álibi. Bakhtin explica esse não-álibi da seguinte maneira: “Esse fato de meu não-álibi no ser, que está na base do dever mais concreto e singular do ato, não é algo que eu aprendo e do qual tenho pleno conhecimento, mas algo que reconheço e afirmo de um modo singular”<sup>7</sup>.

A responsabilidade ética não é algo aprendido (ou ensinado) nem algo de que sou totalmente consciente, mas algo que a vida na comunidade constitutiva me leva a reconhecer (assumir como obrigação minha) e afirmar (exercer na minha prática de vida), e essa responsabilidade é a base do “dever mais concreto e singular do ato”. Não posso renunciar a ser eu mesmo, nem a assumir a obrigação advinda do fato de que aquilo “que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por alguma outra pessoa”. Minha singularidade é irreduzível, assim como meu não-álibi. Parece óbvio, mas só eu sou eu, e só eu posso ser eu. Somente cada um pode ser quem é.

Assim, estamos eticamente obrigados ao pensamento não-indiferente, definido como

[...] compreensão emotivo-volitiva [que envolve emoção e vontade] do ser como evento [ser é agir] em sua singularidade concreta [nenhum ato se repete], tendo como base o não-álibi no ser [não posso deixar de ser responsável]; trata-se de um pensamento ativo [não abstrato, passivo, desvinculado da vida concreta], isto é, pensamento que remete a cada sujeito [não ao sujeito em geral] como ator responsável singular [ator no sentido de agente] (BAKHTINE, 2003, p. 73, tradução nossa).<sup>8</sup>

O não-álibi “transforma uma possibilidade vazia em ato responsável real”. Ele me faz agir e me impõe um dever, não de fora de minha vida, mas a partir de

---

<sup>7</sup> No original: Ce fait de mon non-alibi dans l'être, qui est à la base du devoir le plus concret et unique de Yacine, n'est pas quelque chose dont je prends connaissance ou dont j'ai pleinement connaissance 58, mais quelque chose que je reconnais et que j'affirme d'une manière unique.

<sup>8</sup> No original: [...] compréhension émotive-volitive de l'être en tant qu'événement dans sa singularité concrète, fondée sur la base du non alibi dans l'être; elle est pensée agissante, c'est-à-dire pensée référée à soi comme acteur responsable unique.

dentro de meu ser, que é ativo e relacional, constituído por mim na relação com os outros na vida concreta. Viver, portanto, é agir, agir responsavelmente diante dos outros. Devo agir porque sou não-indiferente ao todo singular de minha própria vida, que envolve o outro. Nesse sentido, alega Bakhtin, sobre a origem do ato responsável,

É o fato vivo de um ato inicial que cria pela primeira vez o ato responsável, seu peso real, uma necessidade singular, o fundamento de minha vida concebida como ato, porque, com efeito, ser realmente na vida significa agir, não ser indiferente ao todo singular (BAKHTINE, p. 71, tradução nossa).<sup>9</sup>

O dever ético é dever porque cada sujeito singular, sendo responsável por essa singularidade, tem de reconhecê-lo e afirmá-lo, não a partir de alguma abstração ou lei com validade teórica, mas a partir dessa sua participação não-indiferente no ser. Não-indiferente é interessado, no sentido de dever porque é bom para mim assumir a responsabilidade de ser quem sou, um ser sem igual. Essa não-indiferença é emotiva [sinto] e volitiva [quero]), e prático-teórica, porque ser, como vimos, implica agir.

Não me obrigam imperativos morais abstratos, mas o “reconhecimento da minha participação singular” na vida concreta (o ser), reconhecimento que cria um “centro real [concreto] de emergência [iniciativa]” de meus atos e lhes confere sentido. Meus atos deixam de ser casuais e se tornam resultado de uma decisão minha, que assumo. Portanto, a obrigação vem de minha “assinatura” em meus atos, minha iniciativa de agir. O dever não me é imposto, porque tem de ser reconhecido e afirmado como tal por mim.

O pensamento não-indiferente, base da responsabilidade sem alibi de todos os sujeitos, é, portanto, situado, não geral e indefinido, solto no ar. Envolve tempo, espaço e circunstâncias. Reconheço e afirmo minha responsabilidade em

---

<sup>9</sup> No original: C 'est le fait vivant d'un acte initial, qui crée pour la première fois l'acte responsable, son poids réel, une nécessité, le fondement de ma vie conçue comme acte, car en effet être réellement dans la vie signifie agir, ne pas être indifférent au tout singulier.

um dado contexto. Os atos são processos que envolvem sujeitos, e não somente objetos, que envolvem o geral da ação e o particular da execução de ações para realizar atos. Os atos, assim, envolvem o emotivo, o volitivo, o valorativo. Por causa da individualidade relacional irreduzível de cada um, não há alibi, queiramos ou não o aceitar.

Mesmo que eu me recuse a me responsabilizar, serei responsabilizado. Posso, claro, mentir (ser um impostor), para mim mesmo, e ou/para os outros, e até renunciar à condição humana ao me recusar a assumir a responsabilidade de ser quem sou. Mas ainda assim serei considerado ator responsável singular. Meus atos, voluntários ou não, são responsabilidade irreduzível minha.

Posso explicá-los, justificá-los, mostrar o que não estava sob meu controle, provar que não tive total culpa, etc. Mas não posso negar minha participação neles. E, em tudo isso, está presente a linguagem e a comunidade. Posso fugir de mim mesmo, mas minha linguagem me trai. Posso fugir à responsabilidade perante a comunidade. Mas nem todos os membros de minha comunidade constitutiva, perante a qual sou responsável, queira ou não, serão cúmplices dessa minha fuga. E, exceto se tiver perdido a consciência, no plano físico, reconheço e afirmo essa minha responsabilidade em minha vida. A não ser que eu me contente em ser um impostor e, assim, renuncie ao privilégio (e às obrigações) de minha condição de sujeito humano singular, essa responsabilidade me acompanha, e me deixa frágil diante do outro, exigindo de mim que seja ético – mesmo que ninguém esteja olhando.

A filosofia primeira de Bakhtin, assim, envolve linguagem, responsabilidade ética e comunidade constitutiva, mostrando ser uma filosofia humana do processo, uma filosofia prático-teórica que apreende a fluidez da vida humana. Para essa filosofia, viver é agir e agir é responsabilizar-se perante o outro e pelo outro. Só reconhecendo e afirmando a diferença, só assumindo o pensamento e a vivência não-indiferentes, poderemos encontrar sentido, na cultura e, mais do que isso, na vida.

## Referências

BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1919]. p. XXXIII-XXXIV

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: Bakhtin. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1920-22]. p. 3-194.

BAKHTINE, M. **Pour une philosophie de l'acte**. Tradução: Ghislaine Capogna Bardet. Paris: L'Age d'Homme, 2003.

BUBNOVA, T. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 10, abr. 2015. doi: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.55173>.

ELIOT, T. S. **Four Quartets**. Burnt Norton. Disponível em: <http://www.davidgorman.com/4quartets/1-norton.htm>. Acessado: 29 de setembro de 2020.

GONÇALVES, J. C. Apontamentos sobre o teatro e referências à arte do ator na obra de Bakhtin e o Círculo. *In*: BRAIT, B.; PISTORI, M. H.; FRANCELENO, P. **Linguagem e Conhecimento** (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev). Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 73-96.

INGOLD, T. **Evolução e Vida Social**. Tradução: Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2019.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin** – roteiro de leitura comentado. Campinas, Mercado de Letras, 2019.



# SOLIDARIEDADE EM TEMPO DE PANDEMIA: UMA LEITURA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Cleide Emília Faye Pedrosa

## Introdução

Estamos em 2020 e acordamos em um pesadelo gerado por uma situação de epidemia global. Nunca o fato de o mundo estar interconectado gerou tanto prejuízo glocalizado<sup>1</sup>. Todos fomos afetados não apenas pelo vírus, mas também por discursos necropolíticos<sup>2</sup>, por discursos em que a economia sobressai, mesmo em uma crise de saúde de dimensões mundiais.

Boaventura Santos (2020), em seu livro *A cruel pedagogia do vírus*, nos situa que estamos em tempo de aprendizagem e em tempo de reascender o debate sobre qual o melhor momento de aprender lições, se em tempo de normalidade ou de crise, ainda que o autor destaque que, necessariamente, não vivíamos em tempo de normalidade por conta da instauração da crise financeira imposta pelo neoliberalismo “como versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro”, por isso ele justifica que “o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SANTOS, 2020, p. 05). No seu posicionamento do estudioso, o vírus veio agravar o atual contexto em que nos encontramos.

Na mesma obra, o sociólogo aponta para soluções democráticas que sejam respaldadas em uma democracia participativa em que as ações sejam orientadas para a solidariedade e a cooperação, evitando-se a competitividade, a fim de impedir que a sociedade pague um preço ainda maior. É sobre essas ações

---

<sup>1</sup> Glocalizado: “um re-escalamento que estabelece novas relações entre o local e global” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 511, tradução nossa).

<sup>2</sup> “Necropolítica”: “[...] a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2020); “[...] trata da questão da soberania e à sustenta como expressão máxima de poder e capacidade de decisão sobre quais vidas merecem ser vividas e quais corpos são matáveis” (MARQUES; PEREIRA, 2018, p. 157).

solidárias que se constrói este texto, ou melhor, sobre uma dessas ações solidárias que se repetiu através da voz de vários atores sociais.

Diante da pandemia e dos decretos que foram, semanal ou quinzenalmente, entrando em vigor e das recomendações da OMS – dentre as quais estavam aquelas sobre o distanciamento social dos idosos por serem listados como grupo de risco para o novo coronavírus –, surgiram “avisos” afixados em portarias, elevadores, outros espaços de condomínios que carregavam em seus conteúdos, sob nosso ponto de vista, discursos de solidariedade.

Ainda no livro mencionado, o sociólogo se debruça no sentido de analisar alguns grupos que já padeciam de vulnerabilidade mesmo antes da quarentena. São os grupos que ele chama de Sul (não como espaço geográfico, mas como espaço-tempo nas esferas política, social e cultural), entre eles se encontram os idosos, que é nossa linha de pesquisa para este artigo.

A perspectiva reflexiva que imporemos ao texto, de modo a trabalhar o objetivo de analisar os discursos acionais de solidariedade de atores sociais diante do contexto que a pandemia imprimiu ao grupo vulnerável dos idosos, tem seu fundamento na Análise Crítica do Discurso e seus vários diálogos com outros campos do saber, além dos Direitos Humanos e da Luta por Reconhecimento.

É por aceitar o papel dos discursos nas mudanças sociais e a busca de metas respaldadas em objetivos emancipatórios para os estudos acadêmicos e sociais que nos inserimos nesse paradigma interpretativo e crítico (ACD) que vai além da representação da realidade para buscar “suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração/ manutenção/superação de problemas sociais [...]” (MELO, 2018, p. 24).

## **A triádica visão de solidariedade: Análise Crítica do Discurso, Direitos Humanos e Luta por Reconhecimento**

A ACD se apresenta como uma disciplina, um paradigma, uma escola que se encontra nos “limites fronteiriços da Linguística”, mas estendendo o “olhar sobre outros campos do conhecimento em busca de diálogo e parceria, abarcando e reelaborando categorias e conceitos teóricos. Com isso, propõe-se, desde seu nascedouro, cultivar essa vocação transdisciplinar” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 39). Nesse mesmo fio condutor, Melo (2018) esclarece que a ACD é uma maneira de fazer investigação que tem motivado muitos linguistas, já filiados a diferentes disciplinas, a analisar a linguagem à luz de teorias das ciências sociais, de maneira a responder a questionamentos de problemas sociais.

Justificados por essa orientação, buscamos concentrar as leituras sobre o uso do termo “solidariedade” a partir da contribuição de três bases teóricas: a (própria) Análise Crítica do Discurso (ACD); os Direitos Humanos (DR) e a Luta por Reconhecimento (LR). Justificamos tal empreitada em face da leitura prévia das três áreas e da identificação do quanto o termo em referência as move.

### **Análise Crítica do Discurso: 1ª leitura de Solidariedade**

A primeira base da leitura de Solidariedade será a Análise Crítica do Discurso (ACD). Desde a década de 1980 que Fairclough já se anunciava em prol de uma abordagem crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 1985, 1989). Um dos objetivos que se destacam para essa leitura crítica do discurso é desnaturalizar ideologias, como defende o autor (FAIRCLOUGH, 2010). Já outra analista crítica, Ruth Wodak, reforça o interesse da ACD em analisar relações de discriminação e de poder, entre outras, que se manifestam na linguagem (WODAK, 2003). A autora, juntamente com Meyer, reforçam como a ACD está engajada no estudo social e não apenas em unidades linguísticas, como poderia ser interpretado, considerando-se que a ACD se insere no [limiar do] campo da linguística (WODAK; MEYER, 2009). Os autores também optam por apresentar a ACD como

um paradigma, pondo em relevo sua característica transdisciplinar ao dialogar com teorias várias. Desse modo, também justificamos o diálogo que faremos com os Direitos Humanos e com a Luta por Reconhecimento na proposta deste artigo.

O que se destaca em relação à origem da ACD na Europa e aqui no Brasil é que seu surgimento é concomitante, pois, em 1986, Izabel Magalhães publicou seu artigo seminal “Por Uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso”. Coube também à professora traduzir o livro de Fairclough, *Discurso e mudança social* (2001), que se tornou um marco da ACD entre nós (PEDROSA; CUNHA; OLIVEIRA, 2020).

Aqui no Brasil, a ACD encontrou terreno fértil para sua aplicação, considerando a forte característica desigual que é evidente em nossa sociedade, tendo em vista que a ACD apresenta um intenso engajamento político com os grupos vulneráveis. Em outros termos, os analistas críticos expõem seu posicionamento em relação às análises que fazem. No caso, é importante demonstrar como as práticas, das linguísticas até as sociais, intermediadas pelas discursivas, estão sustentadas profundamente em práticas ideológicas.

Uma abordagem crítica, como a ACD, busca atender a dois posicionamentos dos quais não se pode abrir mão: explicitar conexões e causas que estão veladas nos discursos e intervir socialmente para que mudanças que atendam a grupos ou pessoas vulneráveis sejam provocadas e, na medida do possível, efetivadas (RESENDE; RAMALHO, 2006).

De maneira a situar melhor o compromisso da ACD com as minorias ou com os vulneráveis, considerando que tal escola “recusa a neutralidade da investigação e do investigador” e que define os seus objetivos “em termos políticos, sociais e culturais” (PEDRO, 1998, p. 15), elencamos alguns de seus objetivos formulados e reformulados por analistas internacionais e nacionais:

- [...] analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação” (PEDRO, 1998, p. 25).
- [...] ‘desmistificar’ os discursos decifrando as ideologias (WODAK, 2004, p. 236).

- [...] contribuir para a apoderação social de grupos dominados (VAN DIJK, 2008, p. 13).
- [...] analisar relações estruturais opacas e transparentes de dominância, discriminação, poder e controle, como se manifesta na linguagem. Em outras palavras, a ACD tem como objetivo investigar criticamente a desigualdade social como ela é expressa, constituída, legitimada [...] pelo uso da linguagem (ou no discurso) (WODAK; MEYER, 2009, p. 20).
- [...] a ACD deve perseguir objetivos emancipatórios, e deve ser focada nos problemas que confrontam o que pode ser vagamente referido como os "perdedores" dentro de formas particulares de vida social (WODAK; MEYER, 2009, p. 27).
- [...] refletir sobre a mudança social contemporânea e sobre possibilidades de práticas emancipatórias (RESENDE, 2017, p. 37).
- Uma abordagem crítica do discurso – e, em termos mais amplos, da vida social [...] deve valorizar nossa capacidade de agir e, principalmente, de refletir e de resistir, a fim de que possamos vislumbrar o objetivo fundamental: a denúncia de relações de poder e de dominação que oprimem e excluem para, assim, tentar viabilizar uma sociedade mais igualitária, justa e democrática (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 79).
- Um dos grandes objetivos do analista de discurso crítico é captar a 'invisibilidade' das ordens do discurso (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 95).

Todos esses posicionamentos e objetivos da ACD nos conduzem a afirmar que a solidariedade constitui uma de suas potencialidades na busca por equidade social como forma de explicitar o papel do investigador, que, com seu conhecimento acadêmico, pode contribuir com a sociedade. Vejamos o parecer de Van Dijk (2008, p. 114, *itálico do autor*) a seguir:

A reflexão acerca do papel dos acadêmicos na sociedade e na *polis* transforma-se em uma parte inerente da tarefa proposta pela análise do discurso. Isso talvez signifique, entre outras coisas, que os analistas do discurso orientam suas pesquisas em *solidariedade* e cooperação com os grupos dominados.

Essa citação situa com precisão o diálogo que estamos estabelecendo com os DH e com a LR a partir da base teórica da ACD para a leitura crítica do gênero “aviso” em tempo de covid-19. A seguir, estabeleceremos a 2ª leitura, em que os Direitos Humanos serão o foco.

## **Direitos Humanos: 2ª leitura de Solidariedade**

Esta segunda leitura de “Solidariedade” é feita com base no *Manual para compreender os direitos humanos*, um manual coordenado por Moreira e Gomes (2012). É sabido que desde 1948, no Art. 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), já se faz referência aos principais pilares dos direitos humanos, dentre eles a solidariedade; os outros são a liberdade e a igualdade.

Boaventura Santos (2010) expõe que, enquanto a teoria convencional fala de direitos humanos (de modo geral), a teoria crítica os nomeia como direitos humanos radicais, coletivos e interculturais. Ao que parece, a nomenclatura anterior já não dá conta da grande diversidade dos direitos dos humanos, pois o autor defende que “os direitos dos cidadãos não estarão assegurados enquanto que os não cidadãos continuem sendo tratados como sub-humanos” (SANTOS, 2010, p. 48).

Não se pode negar, no entanto, que os direitos humanos têm se transformado em linguagem de emancipação. Reivindicar os direitos humanos é um sinal de que nossa sociedade não anda bem, que precisa preencher o vazio ou diminuir as distâncias entre os direitos de uns e as privações de outros. Esses direitos terminam sendo uma bandeira de resistência contra a desigualdade resultante da opressão, pondo-se como aparelho de uma política emancipatória.

A violação dos direitos humanos leva às mais degradantes situações de invisibilidade dos seres humanos. A invisibilidade dos idosos, por exemplo, é uma marca que já perdura há um tempo, e, na atualidade, com a pandemia do novo coronavírus, a situação se aprofundou. Estamos em situação de emergência em escala global, já não são apenas os idosos do Sul que sofrem, também os do Norte, haja vista notícias sobre como os idosos foram deixados para morrer à míngua em casas de asilo. Então, em contexto de pandemia, a política de direitos humanos, ou melhor, a falta desta, atinge Norte e Sul.

Segundo entendimento nessa área do conhecimento (DH), a solidariedade tem relação com os direitos discriminados, desde os direitos econômicos até os direitos à educação, à saúde etc. Nesse viés, toma-se como premissa que a efetivação dos direitos humanos empodera os sujeitos e sua comunidade.

Ao que se sabe, os muitos contextos de exploração fazem nascer um sentimento de solidariedade entre os explorados a fim de reivindicar seus direitos, suas tradições, sua religião, sua língua, entre outros aspectos identitários. E, nestes tempos, mais do que outros direitos, o principal, o direito à vida. Como afirmam Moreira e Gomes (2012, p. 40), “com o conhecimento dos direitos humanos podemos todos juntarmo-nos na mudança do mundo, onde o sistema patriarcal prevalece, onde a justiça é injusta e onde as mulheres, assim como os homens, trocam a igualdade pela sobrevivência. Não temos outras opções!” Acrescentamos, no contexto do nosso trabalho, que precisamos mudar essa leitura de que os velhos são descartáveis.

Se considerarmos o Estatuto dos Idosos, este, em seus artigos 2º e 3º, estabelece que os velhos gozam de todos os direitos fundamentais e que todos os meios devem ser usados para preservar a saúde física e mental deles, sendo obrigação da família, da comunidade e do Poder Público assegurar tais direitos.

### **Luta por Reconhecimento: 3ª leitura de Solidariedade**

Esta 3ª leitura de Solidariedade está pautada no livro do filósofo e sociólogo Axel Honneth, ex-aluno e sucessor das ideias de Habermas, ligado à 3ª geração da Escola de Frankfurt, *A Luta pelo reconhecimento – para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Trata-se de uma obra para se entender os conflitos sociais (SIMÃO, 2011; ALBORNOZ, 2011).

Honneth, com base em exposições dos pensamentos de Hegel e Mead, os sintetiza a partir da luta por reconhecimento em seu caráter intersubjetivo, e os dois autores se fundamentaram no conceito de solidariedade. Esta terceira forma de reconhecimento – solidariedade ou comunidade de valores (as outras duas

são: o amor e o direito), Honneth a articula com formas “diversas de práticas de autorrelação valorativa” (ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013, p. 21). Assim,

À forma de reconhecimento da solidariedade corresponde a forma de desrespeito da degradação moral (Entwürdigung) e da injúria (Beleidigung). Honneth entende que a dimensão da personalidade ameaçada é aquela da dignidade (Würde). Também aqui, a experiência de desrespeito deve ser encontrada na degradação de uma forma de autorrelação que, no caso, é aquela da autoestima (Selbstschätzung). A pessoa aqui é privada da possibilidade de desenvolver uma estima positiva de si mesma (ROSENFELD; SAAVEDRA, 2013, p. 24).

Honneth reforça em sua LR as dimensões do reconhecimento, ou seja, as redes dos afetos, dos direitos e da solidariedade (ALBORNOZ, 2011). E ele compreende “por solidariedade [...] uma relação interativa em que os sujeitos tomam interesse, de modo recíproco, por seus modos distintos de vida, já que se estimam de maneira simétrica” (ALBORNOZ, 2011, p. 141). Esse conceito se refere às relações de grupos que passam por partilhadas experiências difíceis, desafiadoras, de resistências, surgindo, nesse contexto, uma estima social simétrica, fundada em relações solidárias. Os sujeitos estimam-se mutuamente por comungar realizações de interesses. Com as palavras do próprio Honneth, temos que “‘solidariedade’ pode se entender, numa primeira aproximação, uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica” (2009, p. 209).

A seguir, reproduzimos a estrutura das relações sociais ligada à solidariedade, como desenhada por Honneth (2009).

**Quadro 1** - Estrutura das relações sociais de reconhecimento: a estima social.

Dimensões da personalidade	Capacidade e propriedade
Formas de reconhecimento	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo	Individualização, igualização
Auto-relação prática	Auto-estima
Formas de desrespeito	Degradação e ofensa



Componentes ameaçados da personalidade	“Honra” e respeito
--	--------------------

Fonte: Honneth (2009, p. 211).

Em cada nova forma de reconhecimento, o indivíduo “pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do auto-respeito e, por fim, na experiência da solidariedade, a da auto-estima” (HONNETH, 2009, p. 272). Essas formas de reconhecimento alimentam as metas individuais diante da vida em busca da equidade.

E, no que defende o antropólogo e filósofo, a ampliação radical das relações de solidariedade ocorre diante de mudanças culturais, de transformações socioestruturais. Pela leitura que fazemos do mundo atual, do mundo pandêmico, estamos diante de uma urgência de relações solidárias que respondam à demanda de grupos vulneráveis, como, por exemplo, os idosos.

### **Metodologia para uma investigação sociodiscursiva**

A ACD está situada na tradição de pesquisa qualitativa, no viés interpretativista. A pesquisa qualitativa preza pelo processo social, em como se manifesta no dia a dia, e na forma como esses processos geram significados nos discursos (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017).

Na definição de Pardo (2015, p. 274), a “investigação qualitativa é uma atividade específica que situa o investigador como um observador do mundo”. Ela considera o/a investigador/a qualitativo como sendo interpretativista, pois ele/a modifica, interpreta e constrói realidades a partir do lugar em que situa sua pesquisa (epistemologicamente, ontologicamente) e também ele/a concebe sua pesquisa como pessoa marcada pela ideologia que defende, suas crenças, seus valores e sua cultura. Em tese, a analista defende que a pesquisa qualitativa é multimetodológica.

É por esse caminho que direcionaremos esta pesquisa, que tem o objetivo de analisar os discursos acionais de solidariedade de atores sociais diante do contexto que a pandemia imprimiu ao grupo vulnerável dos idosos. Para tal, coletamos “avisos” postos em condomínios em que condôminos se oferecem para atender aos velhos em suas necessidades de compras em supermercado, farmácias, padarias etc. Utilizamos a busca através da expressão “Ações de solidariedade durante a pandemia”.

Para fazer a análise dos aspectos mais gerais da tessitura textual, nos respaldaremos na metafunção interpessoal da Gramática Sistêmico-Funcional. Essa é uma forte herança que a ACD recebe da Linguística Sistêmico-Funcional desenvolvida por Halliday (2004). O autor defende que os sistemas de uma língua estão ligados diretamente à vida social, daí ser funcional. E a metafunção interpessoal nessa gramática liga-se às relações sociais entre os atores sociais, daí a avaliatividade (positiva e negativa) ser uma marca dessas relações.

Falando sobre a macropolítica das emoções, Rezende (2010) indica o valor de uma “gramática sociocultural”. E essas emoções regem a dinâmica da inclusão/exclusão social. “A criação de vínculos de amizade pode ser assim favorecida ou interdita por relações hierárquicas ou igualitárias em função do modo como cada grupo entende sua natureza, define as expectativas afetivas, de sociabilidade, de reciprocidade etc.” (REZENDE, 2010, p. 39). Nessa aplicação “gramatical”, Rezende, com base em Adam Smith, explica que a solidariedade vem a ser a simpatia que os seres humanos desenvolvem uns em relação aos outros.

Outros aspectos da GSF e da gramática sociocultural serão desenvolvidos à medida que procedermos às análises.

## **“Avisos” de solidariedade em tempo pandêmico: a interpessoalidade na contramão do isolamento social**

“Não me rejeites na minha velhice; não me abandones quando se vão as minhas forças” (Salmos 71:9)

Segundo a gramática sociocultural, da qual falamos no tópico anterior, “as paixões ‘insociáveis’ - o ódio e o ressentimento - suscitariam pouca ou nenhuma simpatia” (REZENDE, 2010, p. 40). Confirmemos isso no exemplo que traremos como contraponto e que servirá para iniciar a discussão, a seguir:

### Exemplo 01:

Morte de idosos por covid-19 melhora contas da Previdência, teria dito chefe da Susesp (28 de maio de 2020).

No dia 17 de março, quando o País sentia os primeiros impactos do novo coronavírus, a superintendente da Superintendência de Seguros Privados (Susesp), Solange Vieira, teria dito e a integrantes do Ministério da Saúde, segundo relatos, que a concentração da doença principalmente em idosos poderia ser positiva para melhorar o desempenho econômico do Brasil ao reduzir o rombo da Previdência. (LINDNER; VARGAS, 2020, *online*).

Contrariamente às paixões insociáveis, como a exemplificada acima e que trouxe ressentimento aos que entraram em contato – cabendo ressaltar que a matéria foi utilizada em outro contexto, e as reações foram de indignação –, Rezende faz uma enumeração das “paixões ‘sociáveis’, entre as quais relaciona a generosidade, a humanidade, a bondade, a amizade, a estima recíproca e a compaixão” (REZENDE, 2010, p. 40). A seguir, traremos exemplos de paixões sociáveis ou de solidariedade, como estamos referindo neste texto.

**Quadro 2 - Exemplos de avisos.**

<p style="text-align: center;">Exemplo 02</p> <p style="text-align: center;">“Queridos vizinhos idosos ou em grupo de risco para o Coronavírus. Fico a disposição de vocês para ir ao mercado e\ou farmácia, caso precisem de algo Atenciosamente” (assinaturas)</p>	<p style="text-align: center;">Exemplo 03</p> <p style="text-align: center;">“Olá vizinhos idosos, vocês não precisam sair de casa. (desenho de um coração) Se precisarem de algo da rua (padaria, mercado, farmácia) podem contar conosco:” (Linhas para as pessoas assinarem e indicar o apartamento)</p>
<p style="text-align: center;">Exemplo 04</p> <p style="text-align: center;">“Aos Vizinhos! Tendo em conta a situação complicada que estamos vivendo, aos vizinhos que, pela idade ou complicações de idade, estejam nesse momento com receio de se deslocarem a rua, nos disponibilizamos para ajudar com coisas simples como ir ao mercado, a farmácia ou outra necessidade que considerem importante. Niquem é uma ilha!” Nomes Identificação do apto.</p>	<p style="text-align: center;">Exemplo 05</p> <p style="text-align: center;">“Ola vizinhos da idade de risco. Vocês não precisam sair de casa. (dois coraçõeszinhso desenhados). Se precisarem de algo da rua (padaria, mercado, farmacia) podem contar conosco: (linhas para indicação de nomes e apartamentos).”</p>

Fonte: Imagens da internet (2020).

Como contraponto ao exemplo 01, consideremos os exemplos de 02-05 com base em uma leitura da metafunção interpessoal. Esta metafunção, segundo Avelar e Azuaga (2003, p.22), “diz respeito às relações com os outros, o modo como regulamos o nosso próprio comportamento e o comportamento dos outros, o modo como agimos em termos interacionais”. Verifiquemos como se dá o agenciamento interacional dos atores sociais dos exemplos em análise, em destaque para a afetividade demonstrada no vocativo do exemplo 02: “queridos vizinhos”. Inclusive, é possível notar que os sujeitos dos textos 03 e 05 acionam outros sujeitos para se comprometerem com a ação solidária quando deixam espaço para que outros condôminos assinem o aviso. Nesse contexto, podemos comprovar que “a ação da emoção é indicada de forma direta – os sentimentos

são apresentados como reações incidentais e personalizadas de sujeitos humanos a algum estímulo” (WHITE, 2004, p. 183). Assim, os outros atores sociais assinam porque foram estimulados à ação.

Nos 4 últimos exemplos, a carga emocional traz significados em atitudes associadas à emoção, ao afeto (WHITE, 2004, p. 180). Todos se prontificam para atender às necessidades dos idosos, sendo uma resposta solidária a uma situação de pandemia. Como bem pontuou Gonçalves-Segundo (2018), uma abordagem crítica da vida social deve valorizar a capacidade dos atores de agir, como o fizeram esses sujeitos através do compromisso posto em seus discursos. Como pontuou Santos (2020, p. 29), “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”.

Segundo o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), o idoso não pode ser negligenciado, é dever social prevenir a violação aos direitos do idoso, pois o “envelhecimento é um direito personalíssimo” nos termos da Lei (Art. 8º). Já o Art. 10 determina que é “obrigação do Estado e da sociedade assegurar à pessoa idosa a liberdade” e o § 1º elenca o que compreende essa liberdade, o que conta com a “I – faculdade de ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, *ressalvadas as restrições legais*” (grifo nosso). As restrições legais que estamos vivendo são decorrentes da vulnerabilidade do velho em relação à covid-19. Assim, a resposta solidária dos vizinhos atendeu a essa emergência de caos social.

No já mencionado livro de Honneth (2009), o autor apresenta as redes dos afetos, dos direitos e da solidariedade, sendo esta última um compromisso de interesse dos sujeitos que estão vivenciando experiências difíceis, como a atual pandemia, por exemplo, em que a comunidade de valores (solidariedade) expressa a estima social (por se estimar simetricamente). Trata-se da experiência de solidariedade que leva o sujeito a alcançar a autoestima.

Vejamos uma representação de dois aspectos da estrutura das relações sociais de reconhecimento: a estima social.

**Quadro 3** - Estrutura das relações sociais de reconhecimento: a estima social.

<p><b>Formas de reconhecimento</b> Exemplo 02: Exemplo 03: Exemplo 04: Exemplo 05:</p>	<p><b>Comunidade de valores (solidariedade)</b> “fico à disposição de vocês para ir ao mercado...” “Se precisarem de algo... podem contar conosco...” “nos disponibilizamos para ajudar...” “Se precisam de algo da rua... podem contar conosco...”</p>
<p><b>Auto-relação prática</b> Exemplo 02:</p>	<p><b>Auto-estima</b> “Queridos vizinhos”</p>
<p><b>Formas de desrespeito</b></p>	<p><b>Degradação e ofensa</b> Exemplo 1: Morte de idosos por covid-19 melhora contas da Previdência, teria dito chefe da Susesp No dia 17 de março, quando o País sentia os primeiros impactos do novo coronavírus, a superintendente da Superintendência de Seguros Privados (Susesp), Solange Vieira, teria dito e a integrantes do Ministério da Saúde, segundo relatos, que a concentração da doença principalmente em idosos poderia ser positiva para melhorar o desempenho econômico do Brasil ao reduzir o rombo da Previdência.</p>

Fonte: Elaborado a partir de Honneth (2009).

Os discursos solidários analisados expuseram os diversos compromissos que se esperam da sociedade em tempo de pandemia, como uma forma de ressaltar os direitos humanos, considerando que não estaremos seguros enquanto alguns dos cidadãos estiverem sendo tratados como subumanos (SANTOS, 2010). Ainda em Santos, em obra de 2020, lemos o seguinte:

Sabemos que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, mas mesmo assim cria-se com ela uma consciência de comunhão planetária, de algum modo democrática. A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos (SANTOS, 2020, p. 07).

Os discursos anteriormente analisados mostraram outra forma de ser solidário: através de uma prestação de serviços para o grupo vulnerável dos idosos. Nesse viés de considerações, incluímos algumas reflexões de Santos: “Os familiares que, por exclusiva conveniência própria, os [os idosos] alojaram em lares não sentirão remorsos por sujeitar os seus idosos a um risco que lhes pode ser fatal? E os idosos que vivem isolados não correrão agora um risco maior de morrer sem que ninguém dê conta?”. Então o próprio estudioso responde que “Ao menos os idosos que vivem nos bairros pobres do mundo podem morrer com a pandemia, mas não morrerão sem ninguém dar conta” (SANTOS, 2020, p. 21).

### **Conclusão: profecias pandêmicas**

Muito se anunciou a questão de que o vírus era democrático, porém o que presenciamos é que “qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população” (SANTOS, 2020, p. 15). Concordamos com o autor quando postula que, nos próximos tempos, a pandemia vai nos apresentar outras lições, e todas sempre de difícil aprendizagem: “Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto” (SANTOS, 2020, p. 28).

Arriscamo-nos a afirmar que a solidariedade pode se mostrar um caminho de aprendizagem: seja pela leitura da Análise Crítica do Discurso, seja pela dos Direitos Humanos, seja pela da Luta por Reconhecimento; seja pela reflexão e ação das três leituras em conjunto e também de outras que possam se somar a essas aulas que venham a ensinar aos sujeitos ações comuns em que o valor do eu se defina pelo valor do outro, pois objetivos comuns, certamente, passam a ter mais condições de ser realizados (ALBORNOZ, 2011). Tais objetivos, quem sabe, nos fortalecerão porque, segundo Santos (2020, p. 25), “Haverá mais pandemias no futuro e provavelmente mais graves”.

## Referências

ALBORNOZ, S. G. As esferas do reconhecimento: uma introdução a Axel Honneth. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 14, n. 1, p. 127-143, 2011. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v14i1p127-143>.

AVELAR, A.; AZUAGA, L. A Teoria da Avaliatividade: Breve Apresentação. *In*: AZUAGA, L. (org.). **Relatos de Viagens: Representações e Codificações Linguísticas de Portugal no Século XIX**, v 2. Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6796/1/RelatosViagem-2-r.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Estatuto do idoso. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm). Acesso em: 28 ago. 2020.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. A procedural approach to ethical critique in CDA. **Critical Discourse Studies**, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Norman\\_Fairclough\\_10.1080/17405904.2018.1427121](https://www.researchgate.net/profile/Norman_Fairclough_10.1080/17405904.2018.1427121). Acesso em: 12 jul. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language**. 2. ed. New York: USA: Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, n. 9, p. 739-763, 1985.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Discurso e prática social. *In*: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p.78-103.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. Revisão de Christian M. I. M. Matthiessen. 3. ed. London: Edward Arnold, 2004.



LINDNER, Julia; VARGAS, Mateus. Morte de idosos por covid-19 melhora contas da Previdência, teria dito chefe da Susep. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano 141, n. 46244, 28 de mai. 2020. Economia & Negócios [online]. Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,morte-de-idosos-por-covid-19-melhora-contas-da-previdencia-teria-dito-chefe-da-susep,70003317874>. Acesso em: 28 ago. 2020.

MAGALHÃES, I. Por Uma Abordagem Crítica e Explanatória do Discurso. **DELTA**, v. 2, n. 2, p. 181-205, 1986.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora UnB, 2017.

MARQUES, M. S.; PEREIRA, T. Resenha do Ensaio *Necropolítica*, de Achille Mbembe. **Mural Internacional** v. 9, n. 1, p.156-159, jan-jun 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução: Renata Santini. 7ª reimpr. São Paulo, SP: N-1 Edições, 2020.

MELO, I. F. de. Histórico da análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. p. 20-35.

MOREIRA, V.; GOMES, C. de M. (orgs.). **Compreender os Direitos Humanos - Manual de Educação para os Direitos Humanos**. Coimbra: Ius Gentium Conimbrigae/Centro de Direitos Humanos Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC), 2012.

PARDO, M. L. Metodología de la Investigación en Lingüística: Reflexiones y Propuesta. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 2, p. 271-288, jul./dez. 2015.

PEDRO, E. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília (org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa, PT: Caminho, 1998. p. 19-46.

RESENDE, V. M. Análise de discurso crítica: reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. M.; REGIS, J. F. S. (orgs.) **Outras Perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas, SP: pontes Editores, 2017. p. 11-52.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto Editora, 2006.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ROSENFELD, C. L.; SAAVEDRA, G. A. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 15, n. 33, p. 14-54, maio/ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222013000200002>.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, S.A., 2020.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce - Extensión Universitaria, Universidad de la República, 2010.

SIMÃO, J. Axel Honneth. Luta pelo Reconhecimento - para uma gramática moral dos conflitos sociais. **Comunicação Pública**, v. 1 esp., p. 191-198, 2011. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cp/385>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VAN DIJK, T. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008. Disponível em: <http://www.dissoc.org/ediciones/v09n01-2/DS9%281-2%29VanDijk.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

VAN DIJK, T. Cincuenta años de estudios del discurso. **Discurso & Sociedad**, v. 9, n. 1-2, p. 15-32, 2015. Disponível em: [www.dissoc.org](http://www.dissoc.org). Acesso em: 27 ago. 2020.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 178-205, 2004.

WODAK, R.; MEYER, M. Análise Crítica do Discurso: História, Agenda, Teoria e Metodologia. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.) **Métodos de análise crítica do discurso**. 2. ed. atual. e mod. Londres: Sage, 2009. p. 1-33.

WODAK, R. Do que trata a ACD - um resumo de sua história... **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

# LETRAMENTO DIGITAL, TDICS E O ENSINO HÍBRIDO EM PERÍODO PANDÊMICO

Jaciara Carvalho Costa  
Monica Fontenelle Carneiro

## Introdução

Iniciamos esclarecendo que a escrita deste trabalho é resultado de ampliação que fizemos de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, realizada em 2018, sob o título *Letramento digital e suas implicações no processo ensino-aprendizagem*. À época, a pesquisa inicial nos instigou a verificar, na prática diária dos professores de instituições públicas e privadas da cidade de São Luís - MA, a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no cotidiano escolar dos alunos. Tal pesquisa foi concluída no ano seguinte. Sua retomada, registrada neste capítulo, foi motivada pela situação escolar na maioria dos municípios brasileiros, tendo em vista que, nesse cenário em que praticamente toda a população brasileira está inserida, a pandemia causada pelo novo coronavírus – a covid-19 – implicou, em nossa estrutura educacional, a construção de um “novo fazer” pedagógico, quase que totalmente digital. Ao fim de nossa exposição, apontamos aqueles que para nós podem ser os modelos de ensino híbrido mais compatíveis com a estrutura escolar pública que vivemos no Brasil, em especial, nos estados nordestinos, posto que a pandemia revelou, de maneira bastante contundente, a precariedade da infraestrutura tecnológica em nossas escolas. Para alcançarmos esse objetivo, pontuaremos brevemente algumas questões teóricas entendidas como mais relevantes na pesquisa inicial nessa relação entre letramento digital e as TDICS como ferramentas de auxílio no processo ensino-aprendizagem; e, por fim, encaminharemos as metodologias pedagógicas de ensino que acreditamos se configurarem como as mais

compatíveis com a realidade do ensino público no nosso município de São Luís, Maranhão, situado na região nordeste deste país.

Antes mesmo do surgimento da pandemia, já estávamos cercados da tecnologia e dos meios de comunicação que se tornavam cada vez mais indispensáveis no cotidiano e no processo educativo. É, portanto, imprescindível compreender essa realidade para viabilizar a contribuição da mídia e das TDICs no processo pedagógico, uma vez que essas vêm se mostrando cada vez mais relevantes, tanto na educação formal quanto na informal, como fontes ou ferramentas de acesso a novos conteúdos.

Na era digital, conforme destaca Rojo (2013), a escola e, por consequência, seus professores precisam estar preparados para orientar os alunos a se posicionarem reflexiva e criticamente em uma sociedade cada dia mais permeada por tecnologias:

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p. 7).

Com o advento da nova forma educacional quase que totalmente tecnologizada, fruto das necessidades desencadeadas pelas barreiras sanitárias de enfrentamento à covid-19 (doença causada pelo coronavírus), a educação precisou ser repensada para além dos muros escolares, de forma ampla, ou seja, não só em termos de construção física, mas também em termos de instituição voltada para a construção de conhecimento, formadora da consciência de cidadãos críticos, autônomos, prontos para atuarem na sociedade em que estão inseridos. E esse fato, ficou e permanece latente nessa nova realidade que estamos vivenciando, tornando-se um dos maiores desafios contemporâneos da escola, conforme ressalta Martin-Barbero (2011, apud TOMASI, 2016, p.17), ao afirmar que “a diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional.”

Assim, faz-se necessário que um olhar muito mais novo, mais atual seja lançado à função principal da escola: letrar educando para a vida em sociedade e para a vida profissional, de forma que possamos compreender que o letramento assume, na atualidade, novos moldes de materialização, ou seja, não se dá apenas na forma antiga, “com papel e caneta”, mas, sobretudo, nas diversas modalidades de letramento - os multiletramentos - com a presença comum de semioses, hipertextos e hiperfídias. Essa realidade exige que a prática pedagógica do professor se atualize, de modo a acompanhar toda a dinamicidade da aprendizagem que se dá no mundo tecnologizado, em que as TDICs se tornam canais fundamentais de processamento de aprendizagem, visto que estamos vivendo a era das linguagens líquidas, marcadas por sua fluidez e mobilidade, conforme Rojo (2013, p. 8) ressalta:

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas [...] o que salienta a relevância de compreender os textos da hiperfídia (ROJO, 2013, p. 8).

Longe de esgotarmos as possibilidades de entendimento sobre o assunto, reiteramos que este trabalho, de caráter exploratório, enseja o esclarecimento de pontos importantes que atualmente perpassam a sociedade assumidamente letrada e seu sistema educacional, associados sempre às TDICs, particularmente diante do cenário mundial que nos foi imposto pela pandemia da covid-19: isolamento social e a chegada do ensino remoto emergencial, posto que, são ferramentas irrevogáveis nas novas formas de construção e aquisição do conhecimento.

Assim, este capítulo foi estruturado da seguinte maneira: na primeira parte, fazendo uma breve contextualização das TDICS frente à pandemia da covid-19, discorreremos acerca de multiletramentos, letramento digital e o hipertexto associando-os às TDICS; a seguir, tratamos da relação presente entre as TDICS, o letramento digital, a condição de ensino remoto emergencial e os modelos ensinos; para, na última parte, apresentar aqueles que, para nós, são os

modelos de ensino híbrido com maior propensão de se constituírem a realidade do fazer pedagógico nas escolas públicas brasileiras, quando forem retomadas as aulas presenciais, no período pós-pandêmico.

### **Contextualizando as TDICs no cenário pandêmico da covid-19**

Como decifrar o dilema da inclusão digital no âmbito escolar, sem o necessário sucesso no letramento significativo dos discentes? De acordo com a Molicca, Patusco e Batista (2015), ainda que no período de 2015, significativa parte da população brasileira fosse usuária de dispositivos tecnológicos que a levasse à prática, quase obrigatória, da leitura e da escrita, ainda sim o cenário continuava a apresentar quase 10% de analfabetos e com quase 80% de analfabetos funcionais. À época, portanto, esses índices já apontavam para o fato de que incluir as pessoas na cultura letrada, papel precursor da Escola, constituiu-se em algo bem mais complexo do que apenas implementar políticas de acesso aos meios digitais. Cabe nessa discussão, considerarmos diversos aspectos, que envolvem tanto aspectos básicos, tais como o acesso às tecnologias digitais, quanto a preparação do meio acadêmico para modificar metodologias pedagógicas conteudistas, ancoradas em práticas arcaicas, por vezes destituídas de significação para formação do aluno autônomo, construtor de seu próprio desenvolvimento educacional, ou seja, práticas que têm foco maior no conteúdo ou no professor, não oportunizando a autonomia do aluno em seu desenvolvimento cognitivo, social e mesmo emocional e psicológico.

Quando olhamos para o cenário advindo da pandemia covid-19, podemos ficar propensos a acreditar que a condição apontada pelos autores Molicca, Patusco e Batista (2015) tenha sido superada, haja vista que o Brasil, assim como muitos outros países, viu-se lançado repentinamente ao mundo das práticas digitais tecnológicas em, praticamente, todas as esferas de atuação de sua população, a fim de que as atividades desses setores pudessem continuar acontecendo efetivamente. Desse modo, a tecnologia foi, e permanece sendo, a

principal personagem na “reinvenção” de atividades sociais, religiosas, econômicas e educacionais nesse período em que uma grave crise sanitária assola nosso país e o mundo.

Ao voltarmos nosso olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares brasileiras, em especial as públicas, nesse cenário pandêmico, fica evidente como o uso as TDICs foram fundamentais para que uma grande parte das escolas públicas não fechassem suas portas à educação de milhões de estudantes em todo o país. Nosso intuito, entretanto, neste trabalho, para além de ressaltar a importância dos meios tecnológicos e das TDICs no âmbito educacional atual, busca traçar uma linha de discussão que, longe de ser definitiva, leve-nos a uma reflexão crítica sobre a relação entre tais tecnologias, o ensino remoto e o ensino híbrido.

### **Letramento, Multiletramentos, Letramento Digital e as TDICs: breve abordagem**

Para dar conta do assunto discutido nesta seção, bem como daquele apresentado na seção três, lançamos mão da abordagem feita por Costa e Carneiro (2018) em sua integralidade, ainda que com algumas remodelagens e adequações, uma vez que o presente trabalho, como já exposto, daí se originou, reiterando, portanto, parte da fundamentação teórica apresentada naquela ocasião, com destaque especial para letramento, letramento digital e as TDICs.

Letramento é um conceito que está em voga no território brasileiro desde a década de 1980 e, ainda sim, não apresenta uma uniformidade em relação a sua definição. Em presumida tentativa de esclarecimento sobre esta definição, recorreremos, neste momento, ao entendimento de Street (1984; 2014), um dos primeiros estudiosos da questão. Para esse autor, letramento é um processo de caráter sociocultural, no qual as práticas de uso da escrita são sociais, plurais e heterogêneas, além de vinculadas às estruturas de poder de uma dada sociedade. Acreditamos, dessa maneira, que o foco deve estar em como os indivíduos

constroem significados, aos usos que dão à escrita, à leitura ou, ainda, à oralidade.

William Teale (1982 apud TFOUNI, 2006), ao tratar de alfabetização, traz-nos uma definição para letramento, afirmando, ainda que implicitamente, que

[...] a prática da alfabetização não é meramente a habilidade abstrata para produzir, decodificar e compreender a escrita: pelo contrário, quando as crianças são alfabetizadas, elas usam a leitura e a escrita para a execução das práticas que constituem sua cultura (TEALE, 1982, p. 559 apud TFOUNI, 2006, p. 15).

Pautando-se nessas perspectivas, Soares (2003) adota, e assim também o fazemos neste trabalho, o princípio de letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Assim, torna-se mais evidente que a condição ou estado de apropriação da escrita independe do canal e/ou do suporte de que o indivíduo se utiliza para materializar o uso social da escrita, quer seja ele físico, digital, tecnológico, impreso, auditivo ou de qualquer outro tipo. O fundamental é as pessoas se apropriem plenamente das práticas sociais de leitura e escrita imersas e oriundas da sociedade em que vivem.

E corroboramos, ainda, o pensamento de Kleiman e Assis (2016), que tomam letramento, em sua atual abordagem, como um movimento da chamada *virada social*, período em que as pesquisas mudam seu foco em relação à língua escrita, antes centrada nas habilidades do indivíduo em codificar e decodificar o alfabeto, e agora voltada para uma concepção que privilegia a interação e prática social do uso da escrita.

Sabendo-se, pois, do caráter múltiplo que as práticas letradas e, portanto, os diversos campos em que o letramento se manifesta (*letramentos*) envolvem, chegamos ao conceito de *multiletramento*, recorrendo a Rojo (2013). A autora destaca que o conceito traz, em si, duas compreensões presentes no prefixo multi: “[...] multiplicidade, a diversidade de semioses e mídias presentes na linguagem



multimodal por meio da qual as pessoas se comunicam e a pluralidade e diversidade cultural dos autores/leitores [...]” (ROJO, 2013, p. 14). Salientamos, portanto, que essas aplicações como multiplicidades de letramento são decorrentes das transformações no uso da linguagem e nas formas de ver e agir no mundo contemporâneo e tecnológico. Com base nesse entendimento, essa autora afirma que:

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimentos, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2013, p. 14).

Para melhor alcance do que nos propomos neste trabalho, é necessário que tratemos, ainda que de maneira concisa, acerca da cultura participativa ou colaborativa, de modo que melhor entendamos a responsabilidade da instituição escolar no desenvolvimento de um cidadão criticamente letrado no atual dinamismo da construção de conhecimento. Para Xavier (2007), com o letramento digital decorrente do intercâmbio de informações presentes no ciberespaço, os alunos ensinam e aprendem mutuamente, produzindo experiências que são compartilhadas com todos os participantes dessa grande sala de aula virtual, sem professor fixo ou pré-determinado:

[...] crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na internet como ocorre com os *chats* [...], bem como acontece com as *hiperficcões colaborativas* [...]. A consequência mais visível dessas construções coletivas é a divisão do trabalho de autoria, tornando os envolvidos coautores, logo, corresponsáveis e mais comprometidos com o discurso ali elaborado por cada um dos participantes (XAVIER, 2007, p. 139).

Passamos, na seção a seguir, à abordagem da relação que se estabelece entre o letramento digital e as TIDCs.

## **Letramento digital e sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)**

Vivemos uma realidade altamente tecnológica e conectada, em que a informação é transmitida quase instantaneamente, a partir de um simples clique. Não temos mais, como em épocas passadas, um distanciamento tão grande do acesso à informação entre as diversas classes sociais brasileiras. Esse cenário em muito foi favorecido pela disseminação do uso das tecnologias de informação e comunicação – TICs, modernamente denominadas de tecnologia digitais de informação e comunicação – TDICs.

Em função do desenvolvimento industrial e econômico, novas formas de comunicação foram se estabelecendo, aproximando as pessoas cada vez mais das informações disponíveis, do conhecimento nos mais diversos ramos da atividade humana e, com a chegada e o desenvolvimento das TICs, estabeleceu-se o letramento digital que, conforme salienta Rojo (2013), não é resultado somente do avanço tecnológico, mas também de uma nova mentalidade em função dessa evolução.

Lankshear e Knobel (2007 apud ROJO, 2013, p. 69), ao apresentarem o conceito de sociedade em rede, em que “a coexistência é considerada característica fundamental da relação entre espaço físico e ciberespaço”, já preconizavam uma relação cada vez mais necessária e consciente entre as pessoas, de modo geral, e os meios tecnológicos digitais associados à internet, pois, com a dinamização e modernização desses meios, assim como a facilidade de acesso da população a eles, estabeleceu-se a massificação de práticas tecnológicas no cotidiano das pessoas. Isso atingiu tal ponto que o emprego do uso de correio eletrônico, o majestoso *e-mail*, como comunicação informatizada restrita, sobretudo, aos meios institucionais, evoluiu e alcançou modelagens mais simplificadas e de uso irrestrito por qualquer pessoa, de qualquer classe social e em praticamente qualquer lugar. Entre essas modelagens, para exemplificarmos, encontramos as mídias e redes sociais de conversação como o *twitter*, *instagram*,

*facebook, telegram, skiper* e tantas outras que, por seu alcance massificado, passaram a fazer parte do universo comunicacional dos diversos meios institucionais.

### **Ensino remoto e ensino híbrido e sua relação com as TDICs**

Em época de pandemia da covid-19, os termos *ensino remoto* e ensino híbrido tornaram-se comuns e constantes no discurso educacional dos brasileiros. No entanto, temos que diferenciá-los, pois, embora ambos tenham o caráter de possibilidade de apoio nas TDICs, não podem ser tomados por sinônimos.

Cabe iniciar pontuando que, até à chegada da pandemia, não havia a aplicação do ensino remoto no Brasil nos moldes em que passou a ser utilizado nesse período. Já eram utilizadas modalidades de ensino em ambiente virtual, como o Ensino a Distância – EAD, que se trata de uma modalidade com características pedagógicas bem específicas e já estabelecidas na legislação brasileira, conforme o Decreto no. 9057, de 25 de maio de 2017. Essa situação, porém, não se aplica ao ensino remoto, posto que esse tipo de ensino não estava prescrito em nossa legislação educacional, por se tratar de uma experiência extremamente nova, como ressalta Galvão (2020, p. 3) “somos cientes de que ainda faltam referenciais para definir padrões pedagógicos no ensino remoto, visto que o mesmo ainda está em fase de experimentação de vários modelos e formatos [sic]”.

Ao termo ensino remoto foi acrescido outro – emergencial – passando a ser compreendido como a transposição do ensino presencial nas escolas para o ensino em meio doméstico, tendo, ou não, por intermédio a tecnologia. Essa condição precisa ser ressaltada, uma vez que, como está explicitado pelos organizadores da Cartilha Desafios do Ensino Remoto:

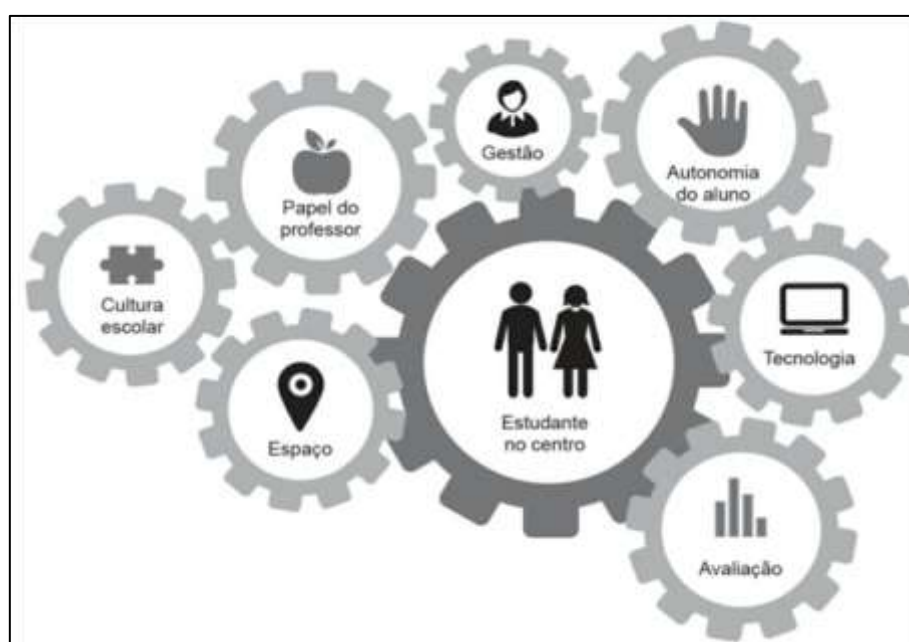
No Brasil, o acesso à internet ainda não foi completamente democratizado, existindo particularidades e diferenças que separam as

peças, sendo que muitos não possuem acesso ou têm esse acesso muito restrito (CAMPOS *et al*, 2020, p. 9).

Campos *et al* (2020, p. 14) ainda destacam que, em função da disparidade de acesso aos meios tecnológicos e à internet, devem ser considerados três categorias para o ensino remoto: a) o ideal, que abrange as escolas nas quais professores e alunos possuem acesso adequado à internet e utilizam ferramentas tecnológicas; b) moderado, que inclui as escolas que têm acesso, parcialmente, à tecnologia tanto para assistirem quanto ministrarem as aulas online; e c) escasso, que compreende as escolas nas quais a maior parte dos professores e alunos não possuem acesso satisfatório à tecnologia para participarem das aulas on-line.

Por fim, tratemos do ensino híbrido, o qual, dentre os discutidos até aqui, é aquele que provavelmente apresenta a maior falta de clareza conceitual para os que dele se utilizam. Ao discutirmos esse termo, precisamos compreender que o ensino híbrido, ainda que minimamente, faz uso do aparato tecnológico no processo ensino aprendizagem. A presença da tecnologia é um de seus elementos, no entanto, não é o único (ver Figura 1).

**Figura 1** - Engrenagens do ensino híbrido.



Fonte: Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 25).

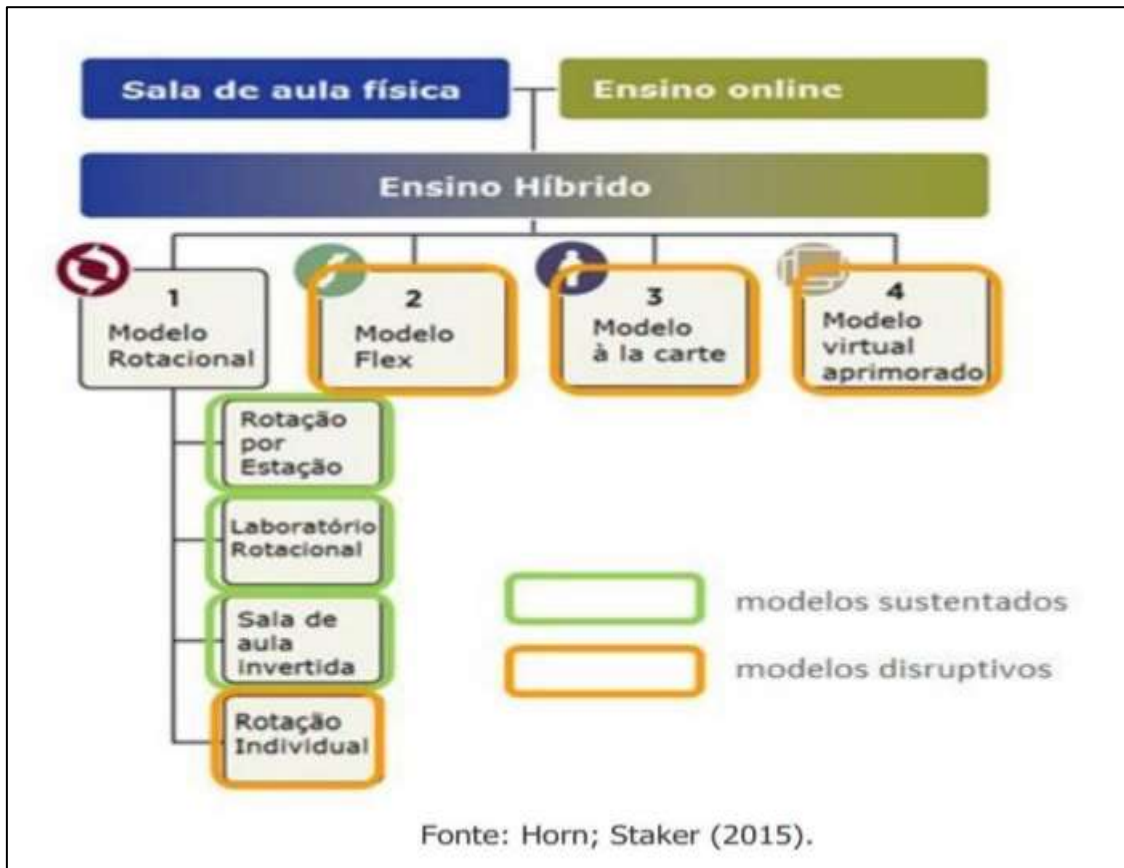
É indubitável que a presença das TDICs nesse tipo de ensino potencializa a protagonização e autonomia do aluno na construção do conhecimento, no entanto, como ressaltam Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 28),

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao **mix** de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais [grifo dos autores] (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p. 28).

Desse modo, o principal desafio do ensino híbrido no Brasil está em, por meio do ensino suportado pela tecnologia e considerando a realidade da escola pública, com suas precariedades estruturais no suporte tecnológico ao processo de ensino-aprendizagem, fazer com que o aluno seja o centro desse processo, levando-o a ser um estudante responsável e autônomo, assumindo “uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento”.

Nesse cenário, as TDICs são elementos potencializadores do desenvolvimento do aluno autônomo, a depender do modelo que a escola tenha condições de aplicar em sua metodologia pedagógica, considerando a integralidade da realidade sociocultural de seu alunado. Daí advém os modelos que podem ser adotados no ensino híbrido (Figura 2).

Figura 2 - Modelos do ensino híbrido.



Fonte: [lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/](https://lilianbacich.com/2020/05/31/ensino-hibrido-modelos-que-podem-apoiar-a-reabertura-das-escolas/)

Consideramos, assim, que os *modelos sustentados* são aqueles que são auxiliados pelas TIDCs e que mais se evidenciam no ensino presencial, embora o ambiente *online* seja requerido, uma vez que aluno tem que acessá-lo para obter as informações de que necessita. Por outro lado, os *modelos disruptivos* permitem maior individualização e autonomia do aluno no processo de aprendizagem, pois, pelo menos uma disciplina é feita de forma completamente *online*, dispensando a forma presencial na escola.

### Metodologias pedagógicas do ensino híbrido viáveis à realidade da escola pública na capital maranhense

Tomando por base as propostas defendidas pelos estudiosos Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e os modelos de ensino híbrido apresentados, pontuamos

que, dentre as metodologias viáveis ao ensino em período pós-pandêmico, bem como, de acordo com nossa experiência profissional no ensino público do referido público- escola pública maranhense, duas são aquelas que mais se mostram eficazes: rotação de estudo estações e sala de aula invertida, para as quais, a seguir, apresentamos o porquê de sua escolha.

Ao nos determos nesses dois modelos de ensino, assumimos a mesma posição do professor e pesquisador Fernando Trevisani, em reportagem concedida à revista online Nova Escola (2020), de que “é indicado começar pelos modelos sustentados, que fazem menos modificações e já conseguem estar incorporados mais facilmente na prática do professor e na realidade escolar vigente”.

O modelo rotação de estudo estações, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, (2015, p. 47), imerge os alunos no estudo ao mesmo tempo colaborativo e individualizado, uma vez que esses se organizam em grupos, cada um dos quais responsável por uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas e de leitura, dentre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. E ainda, após um determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos. Ao início e ao término do trabalho, o professor pode atuar como um mediador, levantando os conhecimentos prévios, estimulando o trabalho colaborativo e sistematizando, ao final, os aprendizados da aula.

Enquanto no modelo sustentado de sala de aula invertida, conforme descrevem os mesmos autores (BACICH, TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p. 47), os alunos estudam a teoria dos conteúdos da aula em casa, de modo online, de maneira que o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas, assim “esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor não

acredite que essa seja a única forma de aplicação de um modelo híbrido de ensino, a qual pode ser aprimorada”.

Algumas maneiras de aperfeiçoar esse modelo, de acordo ainda com os referidos autores, podem envolver a descoberta e a experimentação como proposta inicial para os estudantes, i.e., oferecer possibilidades de interação com o fenômeno, antes do estudo da teoria (que pode acontecer em vídeos, leituras, etc.).

São esses dois modelos sustentados do ensino híbridos, sob nossa perspectiva, aqueles que, com maior e melhor aplicação, se difundirão nas escolas públicas nordestinas e, em particular, em nosso município de origem, a cidade de São Luís, no estado do Maranhão.

## **Conclusão**

Diante da discussão suscitada, acreditamos que se mostra relevante a necessidade de mudança no fazer pedagógico institucional e docente em nossas escolas, em decorrência das mudanças determinadas pela pandemia da covid-19 que atinge todo o país, visto que os recursos tecnológicos associados às TDICs passaram a atuar como ferramentas indispensáveis à continuação do ensino escolar em grande parte de nosso país.

Esse fato deve despertar, nos gestores escolares e professores, a necessidade de atualização de suas práticas, de modo a proporcionar ao alunado o desenvolvimento de sua capacidade crítico-reflexiva considerando não só sociedade em que vive, mas também o seu próprio processo de aquisição de conhecimento. A escola, em especial a pública, precisa assumir seu papel de promotora do letramento em suas formas mais diversas e atuais, desfazendo-se de práticas de ensino arcaicas e pouco envolventes.

Defendemos, portanto, que o processo ensino-aprendizagem na realidade brasileira, a partir da pandemia da covid-19, precisou atualizar-se, em período exíguo de pouco mais de um ano, adotando metodologias de ensino que,



histórica e culturalmente, ainda poderiam levar vários anos, quiçá décadas, para serem efetivamente implementadas em nossas escolas. Em meio aos muitos desafios educacionais trazidos pela pandemia, evidenciou-se a fragilidade das condições e estruturas tecnológicas em nossas escolas, aspecto que dificultou a retomada das aulas em todo o país, e que, em período pós-pandêmico demandará, de uma grande maioria das instituições escolares, em especial das públicas, nova postura pedagógica, para as quais sugerimos, ao final deste capítulo, a adoção e implementação de modelos de ensino híbridos sustentados, tais como: como a sala de aula invertida e o estudo por rotação em estações, por considerar que essa nova postura de ensino a ser adotada não pode deixar de levar em conta os aspectos socioeconômicos de alunos, de professores e da própria escola, tendo em vista as diversidades encontradas nas diversas regiões brasileiras.

## Referências

CAMPOS, A. P. S. *et al.* **Desafios de ensino remoto**: múltiplas possibilidades. São Paulo: Makenzie, 2020.

CECÍLIO, C. Ensino híbrido: quais os modelos possíveis. **Nova Escola**, 2020. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/19715/ensino-hibrido-quais-sao-os-modelos-possiveis> > Acesso em: 18 abr. 2021.

COSTA, J. C.; CARNEIRO, M. F. Letramento digital e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, MA, v.4 esp., p. 68-82, nov. 2018.

GALVÃO, D. M. M. C. **Decálogo do ensino remoto**: dicas e cuidados para nortear as interações virtuais entre professores e estudantes. Disponível em < <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/noticias/2020/07/cartilha-traz-orientacoes-aos-docentes-sobre-ensino-remoto/decalogodo-ensino-remoto-hq-compactado.pdf> > Acesso em: 18 abr. 2021.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed., 6.reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014 [1985].

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

TOMASI, A. P. **TDICs e Educação**: Um estudo sobre os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino público municipal de Caxambu do Sul, 2016, 48f. Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (Especialização, Programa de Pós-Graduação em Educação na Cultura Digital). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 134-148.

# EL DISCURSO POLÍTICO EN LA 74ª ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS: EL CASO DE LOS PRESIDENTES DE BRASIL Y ARGENTINA

Eduardo Lopes Piris  
Mariano Dagatti

## Introducción

El tema de los discursos de los representantes gubernamentales en la Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU) puede plantear la idea de que la ONU “no es un parlamento y sus resoluciones no son ley [...], son meras recomendaciones” (RUDA, 2010, p. 213), pero en efecto los discursos de los representantes gubernamentales (presidente, vicepresidente, primer ministro, ministro de relaciones exteriores, rey, príncipe) pronunciados durante las sesiones plenarias de la AGNU son parte de una estrategia de comunicación gubernamental más amplia.

Según Canel y Sanders (2012, p. 87-88), la estrategia de la comunicación gubernamental se ha desarrollado mediante una campaña permanente compuesta por técnicas de campañas electorales, publicidad política y diplomacia pública, cuya área se ha convertido en un mayor foco de interés a medida que los gobiernos veían cada vez más los atractivos del *soft power* para lograr los objetivos de política exterior. En las palabras de los autores, “la ‘diplomacia pública’ puede entenderse como el conjunto difuso de acciones emprendidas para influir favorablemente en las actitudes públicas de manera que apoyen los objetivos de la política exterior en los asuntos políticos, militares o económicos” (CANEL; SANDERS, 2012, p. 88).

El análisis del discurso político puede contribuir a la reflexión de diferentes temas en este campo de la comunicación política, uno de los cuales involucra el proceso de construcción discursiva de identidades nacionales en el escenario

internacional, lo que ofrece elementos para discutir la relación intrínseca entre la imagen interna y externa del representante gubernamental de una nación, porque, como señala Dagatti (2012, p. 60),

[...] la aprobación social de una figura política depende en gran medida de la mostración de ciertos rasgos que comparte con aquellos a quienes pretende representar, poniendo de manifiesto armazones ideológicas que subyacen a la dinámica de formación de las identidades colectivas y la nutren.

Así, en este contexto, podemos decir que los discursos en la AGNU se inscriben en una situación de comunicación política internacional, una comunicación político-diplomática, en la que el representante dirige su mensaje a la comunidad internacional y hace circular una imagen de sí mismo -y por extensión, de su gobierno y de su propio país- y, al mismo tiempo, una imagen del otro, es decir, de sus interlocutores internacionales, sus gobiernos -y, por extensión, los países que ellos representan.

Estos discursos producen imágenes que funcionan como modelos a seguir y también como antimodelos a rechazar, mediante la construcción de relaciones de alianza y antagonismo que se expresan a través de lo que la antigua retórica conoce como género epidíctico: discursos de alabanza o de censura a una persona, sus actos o hechos atribuidos a su gobierno. Así, nos parece que el género epidíctico es constitutivo del discurso del representante gubernamental en la AGNU, porque el debate general es el espacio para la expresión de alabanza y/o de censura a valores y posiciones políticas sobre los temas humanitarios, sociales, económicos y militares que interesan a las naciones y, como comenta Kennedy (2006, p. 210):

Mucho más significativo es el papel de la Asamblea General como barómetro de la opinión mundial, con sus sesiones otoñales en Nueva York como el equivalente global de una reunión pública y con casi todos los líderes nacionales viajando allí para dirigirse a la Asamblea.

Según Kennedy (2006, p. 211), el papel de la AGNU como “barómetro mundial” no puede descartarse fácilmente, porque “en repetidas ocasiones

debatió y trató de presionar resoluciones contra el *apartheid* en Sudáfrica y el régimen supremacista blanco en Rhodesia”. Con respecto a los discursos que analizamos aquí, por ejemplo, el barómetro mundial en la 74ª AGNU, 2019, señaló el tema de la “erradicación de la pobreza, la calidad de la educación, la acción contra el cambio climático y la inclusión”.

Al tener en cuenta estas características esenciales de los discursos de la AGNU, nos interesa discutir la construcción de la imagen de sí y del otro, así como también la relación entre estas imágenes y las afiliaciones ideológicas en las que se inscriben, de manera tal de observar la influencia que tiene la disputa entre las grandes potencias económicas y militares en los discursos políticos de los representantes gubernamentales de los países sudamericanos sobre los temas de la 74ª AGNU.

En este sentido, Guimarães (2002), Ceceña (2016), Rodrigues (2018), entre otros especialistas en teoría geopolítica, han demostrado cómo América Latina es un área estratégicamente concebida por Estados Unidos como un territorio base, es decir, como un territorio interno “para crear condiciones de invulnerabilidad relativa o, por lo menos, de ventaja del hegemón con respecto a cualquier poder que se pretenda alternativo” (CECEÑA, 2016, p. 162). En América del Sur, se puede percibir, por ejemplo, los efectos de las tensiones entre Estados Unidos y sus dichos enemigos en el giro a la derecha tras el periodo de gobierno de la “nueva izquierda” (NATANSON, 2008)<sup>1</sup>, sobre todo por el fenómeno de la polarización entre las llamadas izquierda y derecha durante los periodos de cambios de gobierno sea por elecciones sea por golpes o una mezcla de los dos.

---

<sup>1</sup> El denominado “giro a la izquierda” comenzó a cobrar forma a finales del siglo XX con el triunfo de Hugo Chávez en Venezuela y alcanzó su apogeo a fines de la primera década del siglo XXI, cuando la mayoría de los países sudamericanos estaba gobernado por fuerzas de (centro-) izquierda: el Partido dos Trabalhadores en Brasil, la Concertación en Chile, el Frente para la Victoria en la Argentina, el Movimiento al Socialismo en Bolivia, el Frente Amplio en Uruguay, la Alianza Patriótica de Lugo en Paraguay, la Revolución Ciudadana en Ecuador y el autodenominado “socialismo del siglo XXI” en Venezuela.

Nuestro objetivo específico de reflexionar acerca de la influencia de las presiones políticas estadounidenses sobre la posición de los discursos sudamericanos nos conduce a seleccionar en este momento un *corpus* a partir de los discursos de los representantes gubernamentales sudamericanos pronunciados durante la 74ª AGNU. La apertura del debate general se celebró el 24 de septiembre y su clausura fue el 30 de septiembre de 2019, con el tema “Impulsar los esfuerzos multilaterales para la erradicación de la pobreza, la calidad de la educación, la acción contra el cambio climático y la inclusión”.

Pronunciaron sus discursos representantes gubernamentales sudamericanos de Brasil, Bolivia, Chile, Argentina, Perú, Colombia, Ecuador, Surinam, Venezuela, Paraguay, Guyana y Uruguay. Sin embargo, los límites de un artículo nos conllevan a hacer opciones, de suerte que tras levantar los archivos relativos a todas las declaraciones sudamericanas hicimos un recorte de estos discursos y elegimos las declaraciones de los presidentes de Brasil y Argentina, constituyendo el *corpus* a partir de las Actas publicadas en español y disponibles en el sitio del Sistema de Archivo de Documentos de las Naciones Unidas en <http://documents.un.org>.

Nuestro análisis de las imágenes de sí y del otro en los discursos políticos brasileño y argentino en la 74ª AGNU se hace a través de (1) la presencia constitutiva de la alteridad en la producción de la identidad discursiva (MAINGUENEAU, 2008 [1984]) y (2) las modalidades según las cuales se construyen el otro positivo y negativo en el discurso político, o sea, los modos como el discurso político enuncia la relación entre las imágenes de los partidarios (prodestinatario), los adversarios (contradestinatario) y del “tercer hombre” (paradestinatario), así como también los planos de las entidades del imaginario político y de los procesos de modalización (VERÓN, 1987).

Dicho esto, presentamos el proceso de constitución del *corpus* de este trabajo, luego el marco teórico que sostiene el fenómeno de la alteridad en la constitución de la identidad y las modalidades de enunciación del discurso

político, para entonces conducir el análisis de los discursos de los presidentes de Brasil y Argentina.

## Marco teórico

### La alteridad en la identidad del discurso

En su libro *Génesis del discurso*, publicado originalmente en 1984, Maingueneau (2008 [1984]) introduce su reflexión sobre la primacía del interdiscurso sobre el discurso, asociándola con la noción de heterogeneidad constitutiva, tal como la formula Authier-Revuz (2011 [1982]) en su obra fundamental sobre la heterogeneidad discursiva. Así, afirma que:

Nuestra propia hipótesis de la primacía del interdiscurso se inscribe en esta perspectiva de una heterogeneidad constitutiva, que vincula, en una relación inextricable, lo Mismo del discurso y su Otro (MAINGUENEAU, 2008 [1984], p. 31)<sup>2</sup>.

En este marco teórico, la emergencia de un discurso se asocia a la construcción de un sujeto, cuya identidad se constituye en la negociación con el otro en el hilo de su discurso. Este otro no corresponde a un fragmento identificable en la superficie discursiva, a modo de cita, porque, según Maingueneau, “no es necesario que él sea ubicable por alguna ruptura visible en la compacidad del discurso” (2008 [1984], p. 36-37), de modos que es posible “revelar la relación con el Otro independientemente de cualquier forma de alteridad marcada” (MAIGUENEAU, 2008 [1984], p. 37).

¿Cómo se hace eso? Maingueneau propone abordar el interdiscurso a través de un procedimiento teórico-metodológico que asume que una determinada formación discursiva no necesariamente se relaciona con todas las formaciones discursivas posibles, sino que están delimitadas y construidas juntas dentro de un campo discursivo -como por ejemplo, el campo político- o una relación entre campos discursivos -por ejemplo, la relación entre el campo político y los medios

---

<sup>2</sup> Todas las traducciones del portugués al español referentes a este texto de Maingueneau son de nuestra responsabilidad.

de comunicación-, ya que “este recorte en 'campos' no define zonas insulares; es solo una abstracción necesaria” (MAINGUENEAU, 2008 [1984], p. 34).

Sin embargo, los sentidos de una formación discursiva se constituyen en la relación con otras innumerables formaciones discursivas, que no siempre están al alcance o son de interés para la investigación del analista del discurso, por lo que el procedimiento de análisis implica la elección de ciertos espacios discursivos. Esto se traduce en la necesidad del analista de aislar los espacios discursivos dentro de un campo discursivo, es decir, encontrar y delimitar espacios en los que los discursos mantengan relaciones entre sí, ya sean concordantes o controvertidas. Por ejemplo, en el campo político discursivo, es posible aislar un espacio discursivo constituido por la relación entre un discurso progresista y un discurso comunista, con el fin de analizar la construcción de una identidad discursiva cuya enunciación proyecta un *ethos* del político de izquierda que no quiere ser “tachado” como comunista; este es el ejemplo de la izquierda liberal latinoamericana que negocia con el sistema económico y sigue las medidas delineadas por el Consenso de Washington<sup>3</sup>.

Cabe señalar que, de ninguna manera, los discursos identificados como progresistas, comunistas, neoliberales, etc. deben tomarse como entidades cerradas, ya que se constituyen en la relación de negociación, aproximación o negación con “su” otro. La alteridad discursiva, ese otro, no ocupa la figura del interlocutor, sino zonas del decir, porque una “formación discursiva, al delimitar la zona del decible legítimo, atribuiría entonces al otro la zona del interdicto, es decir, del decible faltante” (MAINGUENEAU, 2008 [1984], p. 37). En América Latina de hoy, no podemos imaginar a un político dicho de izquierda anunciando que el gobierno debe reducir el poder de intervención del Estado en la economía y por lo tanto necesita privatizar un banco estatal, por ejemplo, porque las zonas

---

<sup>3</sup> E. Lopes Piris y B. Delupi discuten este tema en su artículo que se publicará como “El arsenal argumentativo en el discurso de la Nueva Izquierda latinoamericana: un estudio de caso sobre Néstor Kirchner y Lula da Silva”.



del decible de esta formación discursiva apuntarían para formulaciones como “necesitamos fortalecer el Estado”, mientras que las zonas del indecible prohíben enunciados como “necesitamos disminuir el Estado”. De esa manera, analizar la relación interdiscursiva que constituye la identidad de ciertos discursos requiere considerar que:

[...] estos enunciados tienen un “derecho” y un “revés” inseparables: deben ser descifrados desde el lado del “derecho” (relacionándolos con su propia formación discursiva), pero también por el lado de su “revés”, en la medida en que se orienten al rechazo del discurso del Otro (MAINGUENEAU, 2008 [1984], p. 38).

En otras palabras, si los enunciados de una formación discursiva tienen un “derecho” y un “revés”, el analista debe tener en cuenta si lo que dice el enunciado es o no es característico de su discurso.

### **Las modalidades de enunciación del discurso político**

Con el marco de su teoría de los discursos sociales como referencia, Verón dedica uno de sus textos más difundidos, “La palabra adversativa”, a explorar el discurso político como objeto de análisis. Para ello, dedica las primeras páginas, a exponer su concepción de la enunciación como guía de análisis. Según Verón (1987, p. 16), esta “corresponde a un *nivel de análisis* del funcionamiento discursivo” que dota al investigador de un dispositivo conceptual para designar ‘objetos abstractos’ y no entidades o procesos concretos. Hablar de *enunciador* implica, en este sentido, generar “una modelización abstracta que permite el ‘anclaje’ de las operaciones discursivas a través de las cuales se construye, en el discurso, la ‘imagen’ del que habla”.

Para Verón, la enunciación política resulta “inseparable de la construcción de un adversario”, dado que “el campo discursivo de la política implica un *enfrentamiento*, relación con un *enemigo*, *lucha* entre enunciadores” (1987, p. 16). Por lo tanto, todo discurso político se dirige al mismo tiempo a un destinatario positivo y a un destinatario negativo. Con el primero construye un lazo que

reposa en compartir las mismas ideas, adherir a los mismos valores y perseguir los mismos objetivos. Verón lo llama “prodestinatario”. La relación con éste cobra la forma de un *colectivo de identificación*, que se expresa en el ‘nosotros’ inclusivo (por ejemplo, nosotros, los socialistas; nosotros, los peronistas; nosotros, los petistas). Con el segundo, que es llamado “contradestinatario”, el lazo reposa, desde el punto de vista del enunciador, en la hipótesis de una *inversión* de la creencia: lo que es verdadero (o bueno) para el enunciador es falso (o malo) para el contradestinatario y viceversa.

Sin embargo, señala Verón, el discurso político en un contexto democrático revela la presencia de un tercer tipo de destinatario, a quien llama “paradestinatario”. Se trata de un sector de la ciudadanía -que en tiempos electorales se traduce en la posición del indeciso- al que va dirigido todo aquello que es del orden de la persuasión. Por esa razón, “el discurso político es un discurso de *refuerzo* respecto del prodestinatario, de *polémica* respecto del contradestinatario, y de *persuasión* sólo en lo que concierne al paradestinatario. En la economía discursiva de los intercambios políticos, las tres funciones son igualmente importantes” (VERÓN, 1987, p. 18).

¿Cómo logra el enunciador situarse a sí mismo y a sus destinatarios en la oratoria política? Verón propone cuatro zonas discursivas -que denomina “componentes”- que operan como nivel de articulación entre el enunciado y la enunciación, “puesto que definen las modalidades a través de las cuales el enunciador construye su red de relaciones con las entidades del imaginario” (1987, p. 14). Distingue entre componentes descriptivo, didáctico, programático y prescriptivo, que remiten grosso modo, respectivamente, al hecho de constatar, explicar, prometer y explicar.

Como resultado de estas observaciones, Verón (1987, p. 23) afirma:

Enunciar una palabra política consiste en situarse a sí mismo y en situar tres tipos de destinatarios diferentes, por medio de constataciones, explicaciones, prescripciones y promesas, respecto de las entidades del imaginario [político]: por un lado respecto de aquellas entidades con

las cuales el enunciador busca construir una relación -los metacolectivos- y por otro respecto de la entidad que funda la legitimidad de la toma de palabra, el colectivo de identificación.

Con vista de este marco, los discursos presidenciales ante organismos internacionales como la ONU suponen ciertas reglas (o restricciones) de generación de estrategias, dado que quien enuncia habla en nombre de un colectivo de identificación (en nombre de un nosotros inclusivo) que es *in fine* un meta-colectivo singular -el país que representa, sea Brasil o Argentina- y no un colectivo partidario o sectorial (los tucanos, los trabajadores, las mujeres, por ejemplo), y que los destinatarios inmediatos son menos sus conciudadanos que sus pares de las otras naciones, por lo que las funciones de refuerzo y de polémica quedan *prima facie* subordinadas a la de persuasión. Asimismo, el modo de articulación del enunciador a sus enunciados dentro de las diferentes zonas discursivas y las modalidades de articulación de las diferentes zonas entre sí también suponen reglas inusuales, si tomamos como baremo aquellas de la enunciación política en la política doméstica.

## **El análisis del discurso del presidente de Brasil**

### **La alteridad en la identidad del discurso del presidente brasileño**

En la apertura del discurso, Bolsonaro enuncia que va a “presentar un nuevo Brasil, un país que está resurgiendo tras haber estado al borde del socialismo” (AGNU, 2019a, p. 7). Se proyecta la imagen de un “nuevo” líder que liberó a Brasil del “viejo” régimen socialista y que está salvando al país de la inseguridad generalizada y los incesantes ataques del “viejo” gobierno contra la familia y los valores religiosos; es decir, él empieza su discurso presentándose a sí mismo como un héroe, mientras atribuye a sus adversarios políticos la imagen de peligrosos villanos:

Mi país estuvo muy cerca del socialismo, lo que dio lugar a una situación de corrupción generalizada, una grave recesión económica, una elevada tasa de delincuencia y ataques incesantes contra la familia

y los valores religiosos que sustentan nuestras tradiciones (AGNU, 2019a, p. 7).

La construcción de las relaciones antagónicas y de las imágenes de los enemigos alcanza desde el ámbito nacional al internacional, pues el discurso del presidente brasileño establece, inmediatamente, bajo el signo del “viejo/antiguo”, antagonistas nacionales, el Partido de los Trabajadores, e internacionales, el gobierno de Cuba y los organismos de derechos humanos de las Naciones Unidas:

En 2013, en virtud de un acuerdo entre el antiguo Gobierno del Partido de los Trabajadores y la dictadura cubana, llegaron al Brasil 10.000 médicos cubanos que no podían acreditar su formación profesional. [...]. Créaseme cuando digo que la suya era una situación equivalente a la esclavitud, que contó con el apoyo de organismos dedicados a los derechos humanos, tanto del Brasil como de las Naciones Unidas (AGNU, 2019a, p. 7).

La irrupción del discurso-otro “socialismo cubano” se halla fuertemente presente en el discurso de Bolsonaro en tanto antagonista que debe ser rechazado. Véase: “en la década de 1960, varios agentes cubanos fueron enviados a distintos países para ayudar a instaurar dictaduras en toda la región” y “hace algunos decenios intentaron cambiar el régimen del Brasil y los sistemas existentes en otros países de América Latina, pero fueron derrotados” (AGNU, 2019a, p. 7). La constitución del discurso anticomunista de Bolsonaro debe, por supuesto, su existencia al mismo discurso comunista, aunque borrado, deformado y denegado, tal como habla Maingueneau (2008 [1984]) acerca del derecho y su revés. Entonces el discurso de Bolsonaro construye con el apoyo de un “nosotros inclusivo” un pasado de victoria sobre sus enemigos dichos “comunistas”, un pasado compartido con los dichos “revolucionarios de 1964” (de hecho, el golpe de Estado de 64)<sup>4</sup>: “logramos ganar la guerra y salvaguardar nuestra libertad” (AGNU, 2019a, p. 7).

---

<sup>4</sup> Véase el libro de René Armand Dreifuss *1964: A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*, publicado en 1981.

Sin embargo, como dice Paredes (2004), el pasado reciente es un pasado que aún no ha pasado, de modo que su discursivización actualiza la memoria discursiva de la Operación Cóndor, un despliegue de la Guerra Fría en el Cono Sur de las Américas, en que Estados Unidos respondió al éxito de la revolución cubana de 1959, incidiendo “sobre cualquier gobierno antinorteamericano para seguir dominante en la región [...]”, apoyando “a gobiernos que ejercieran la función de policías en la región” (PAREDES, 2004).

Hay que decir que la memoria discursiva es “aquella que, frente a un texto que aparece como un acontecimiento a ser leído, viene a restablecer lo ‘implícito’ (es decir, más técnicamente, los preconstruidos, elementos citados y relatados, discursos-transversos, etc.) que su lectura necesita” (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 52). Así, la actualización de la memoria discursiva de la Operación Cóndor colabora a la construcción de la identidad del orador presidente Bolsonaro, pues se proyectan sobre un tiempo presente las imágenes de los enemigos y las alianzas, los villanos y los héroes del pasado.

El mismo juego de sentidos se proyectan sobre el gobierno de Venezuela en el discurso del presidente brasileño. Si “la dictadura venezolana” -según sus palabras- amenaza a la democracia y su pueblo, el “nuevo” gobierno brasileño combate “la ofensiva roja” a través de operaciones militares como “la Operación Bienvenida, una operación llevada a cabo por el ejército del Brasil que ha sido elogiada en todo el mundo” (AGNU, 2019a, p. 7). Por lo tanto, se construyen al mismo tiempo las imágenes de la amenaza y de los héroes de un pasado heroico que sostienen el imaginario de la lucha de hoy contra los “viejos” enemigos comunistas, pero con “nuevos” héroes: Bolsonaro, su gobierno y el ejército.

Además del enemigo comunista, veamos otras relaciones interdiscursivas que constituyen el discurso del presidente brasileño. En el tema de la Amazonia y sus pueblos originarios, la declaración del presidente brasileño reproduce el discurso neoliberal depredador que no ve límites a la explotación de los recursos naturales. Su discurso enuncia conocer la diversidad de los pueblos originarios y

su cultura, pero la contradicción es que él demuestra desconocer el modo de producción de la vida material de estos pueblos.

En el hilo discursivo se presenta una formulación que se constituye, por un lado, por el discurso-otro de los valores de la ONU, que respetan la diversidad cultural y los derechos de los pueblos originarios, y, por otro lado, por el discurso-otro de los valores del capitalismo occidental: “nuestros pueblos nativos están integrados por seres humanos, iguales al resto de nosotros. Quieren y merecen disfrutar de los mismos derechos de que disfrutamos los demás” (AGNU, 2019a, p. 8).

De esa manera, el discurso del presidente brasileño pone en escena una negociación en la que propone la integración de los pueblos originarios de la selva amazónica al modo de vida propio a la economía capitalista occidental. Bajo la afirmación de que los indígenas también son seres humanos (como el mismo presidente) y por lo tanto tienen los mismos derechos (como si los quisieran), la propuesta de integrar estos pueblos a la economía de mercado oculta un discurso de exterminio cultural de esos pueblos, en lugar de garantizar su protección, según lo ordena la Constitución de Brasil y defiende la Declaración de Derechos Humanos.

Vale la pena decir que este discurso presenta una sola ocurrencia de heterogeneidad mostrada y marcada (AUTHIER-REVUZ, 2011 [1982]), que simula el discurso de la representante indígena Ysani Kalapalo, del parque indígena Xingu en el estado de Mato Grosso. En forma de discurso directo, la carta de Ysani Kalapalo básicamente afirma que la prensa nacional e internacional publica mentiras sobre la condición indígena en Brasil; que “muchas comunidades están impacientes y deseosas de que por fin empiece el desarrollo de esa parte del país”; que hay mucha pobreza entre las comunidades indígenas; que “está autorizada a representar a los 52 grupos étnicos que figuran en el anexo de esta carta. El monopolio del jefe tribal Raoni ha terminado” (AGNU, 2019a, p. 9).

El discurso de la representante indígena Ysani Kalapalo se inscribe en el hilo discursivo de Bolsonaro como un argumento de autoridad, en el que el orador está diciendo que Ysani Kalapalo es la autoridad que habla en nombre de los pueblos originarios, no el presidente él mismo ni tampoco otra personalidad u organismo internacional, de modos que no se trata de la enunciación misma del discurso de la representante indígena, pero sino de un simulacro enunciativo que legitima el discurso del presidente brasileño.

El tema de la Amazonia suscita la proyección enunciativa de un conjunto de imágenes de aliados y antagonistas que inscriben en el hilo discursivo formaciones discursivas distintas de las que se relacionan polémicamente con el discurso comunista:

[...] las reservas [indígenas] son las tierras más fértiles del mundo [...], albergan vastos yacimientos de oro, diamantes, uranio, niobio y tierras raras [...]. Ello demuestra claramente que quienes nos atacan no están interesados en los pueblos indígenas como seres humanos, sino más bien en la riqueza mineral y la diversidad biológica de esas zonas (AGNU, 2019a, p. 9).

Las afiliaciones ideológicas en el discurso del presidente brasileño pasan por un juego de escena de señales intercambiadas en que se atribuye una denuncia a un adversario difuso, disimulando los sentidos que caracterizan a su propio discurso, o sea, el discurso del presidente brasileño señala que se debe integrar los pueblos originarios a la economía capitalista a través de la explotación de las riquezas amazónicas, pero él denuncia el otro, su adversario, de tener interés en la Amazonia. En el tema de la Amazonia, él afirma en su “derecho” la cuestión del medioambiente, al mismo tiempo que en su “revés” reclama el interés de la agroindustria y la ganadería y proyecta sus adversarios ocultos.

En la apertura de la declaración, el enemigo declarado del presidente de Brasil era “la amenaza roja” bajo las denominaciones “gobierno cubano”, “Partido de los Trabajadores”, “Foro de São Paulo”, etc., pero en el debate sobre la Amazonia, el antagonista asume una imagen difusa que alude a “países

extranjeros” que alguna vez colonizaron Brasil y que aún lo tratan como colonia y no respetan a la soberanía nacional brasileña:

[...] rechazamos los intentos de explotar e instrumentalizar las cuestiones medioambientales o las políticas indígenas con el fin de promover intereses políticos y económicos extranjeros, en particular los intentos disfrazados de buenas intenciones (AGNU, 2019a, p. 9).

Este discurso que exige a los países extranjeros respeto a la soberanía nacional sobre el tema de la Amazonía es el mismo discurso que no nombra la amenaza, tal como hace con la amenaza “roja” de Cuba y Venezuela, porque, en este caso, el discurso que grita bajo la latencia del decir es contradictoriamente el discurso del colonizado, de aquel que tiene miedo de los rechazos de las grandes potencias mundiales.

Sin embargo, este discurso del colonizado pronunciado por el presidente de Brasil se constituye también por sus relaciones interdiscursivas de alianza. Se limita a una relación vasalla a los intereses geopolíticos de Estados Unidos: “hemos colaborado con otros países, incluidos los Estados Unidos de América, para garantizar el restablecimiento de la democracia en Venezuela” (AGNU, 2019a, p. 7). Así, el presidente enuncia en la AGNU que Brasil apoya la política de territorio base de Estados Unidos (véase CECEÑA, 2016, p. 162) en el caso de Venezuela, contrariando el valor de soberanía nacional anteriormente reivindicado en el tema de Amazonia así bien sometándose y defendiendo a los intereses estadounidenses.

Al decir que “durante este año, hemos creado un amplio programa internacional para restablecer el papel del Brasil en el escenario mundial, y para retomar las relaciones con nuestros principales asociados” (AGNU, 2019a, p. 11), el discurso del presidente brasileño borra la memoria de Brasil en el BRICS durante los gobiernos de sus predecesores Lula da Silva y Dilma Rousseff así bien le presenta como el líder que busca colocar al país en el escenario internacional. Sin embargo, el tema no es si Brasil tenía o no tenía un papel en el escenario internacional, sino qué papel el País debe desarrollar en el mundo, sobre todo en



la región sudamericana, y cuáles son sus asociados. Las alianzas que son dadas a ver son favorables a los gobiernos neoliberales y algunos acusados de un nuevo régimen de *apartheid* (véase la política exterior de Netanyahu a la Palestina) también buscó fomentar lazos para la construcción de una organización internacional neoliberalista con el fin de enfrentar el Foro de São Paulo bajo el pretexto de consolidar la “democracia y libertad”<sup>5</sup> en la región sudamericana: “estuvimos en Davos” (AGNU, 2019a, p. 10); “estuvimos en Washington D.C., donde pusimos en marcha una alianza amplia y audaz con el Gobierno de los Estados Unidos en todas las esferas” (AGNU, 2019a, p. 10); “estuvimos en Chile, donde se presentó el Foro para el Progreso de América del Sur, una importante iniciativa para asegurarse de que América del Sur se consolida como zona de democracia y libertad” (AGNU, 2019a, p. 10); “visitamos Israel, donde identificamos numerosas oportunidades de cooperación” (AGNU, 2019a, p. 11); “hemos visitado a uno de nuestros principales asociados en el Cono Sur: la Argentina. Con el Presidente Mauricio Macri [...]” (AGNU, 2019a, p. 11).

En síntesis, la identidad discursiva del sujeto presidente Bolsonaro se constituye a través de una alteridad que juega a un lado con la afiliación a los discursos “anticomunista” y “neoliberal” y al otro lado con la negación a los discursos “comunista”, “ambientalista” y de los “derechos humanos”.

Al elegir y atacar sus enemigos frontalmente, el discurso de Bolsonaro proyecta un *ethos* de presidente combativo, el que ofrece un modelo de liderazgo a ser seguido así bien un antimodelo (un *anti-ethos*) de liderazgo a ser rechazado, los que no combaten, los que permiten que las cosas sean como sean, es decir, en el caso de Brasil de Bolsonaro, que el País sigue al lado del comunismo y bajo las presiones extranjeras para no explotar la selva amazónica. Mucho más que la cosmovisión propuesta en el discurso de Bolsonaro lo que está en disputa es la

---

<sup>5</sup> Como los sentidos de las palabras poseen un “derecho” y su “revés”, hay que preguntar e interpretar ¿a qué democracia y a qué libertad él se refiere? Se trata de reflexionar acerca del deslizamiento de sentidos de “democracia” y “libertad” en los discursos dichos neoliberales.

legitimación de un modo de presencia en el mundo, un modo de ser y sentir. Es la dimensión del *ethos* que deja ver que no se trata solo de nombrar las políticas progresistas de los sociales demócratas bajo la etiqueta mal entendida del comunismo, pero más bien de legitimar un modo de ser en el mundo que se ponga en el derecho de decir y defender actos contra los modos de vida que no interesan al capital.

### **Las modalidades de enunciación del discurso del presidente brasileño**

El discurso de Bolsonaro ofrece a los ojos de los analistas una visión del mundo -un paradigma sociohermenéutico general, por decirlo con palabras de Angenot (2010)- que recupera las memorias, los esquemas y los temas de la Guerra Fría, bajo cuya óptica un “nuevo Brasil” apuesta a “recuperar la confianza mundial” después de haberse alejado de las garras del “socialismo”:

Hoy comparezco ante la Asamblea General para presentar *un nuevo Brasil, un país que está resurgiendo tras haber estado al borde del socialismo* —un país que se está reconstruyendo sobre la base de las aspiraciones y los ideales de *su pueblo* (AGNU, 2019a, p. 7).

La entidad “socialismo” es una forma nominal singular y masiva -como “la derecha” o “el fascismo”- que posee un amplio *poder explicativo* como operador de interpretación, favoreciendo todo tipo de predicaciones autoevidentes, como la siguiente:

Mi país estuvo muy cerca del socialismo, lo que dio lugar a una situación de corrupción generalizada, una grave recesión económica, una elevada tasa de delincuencia y ataques incesantes contra la familia y los valores religiosos que sustentan nuestras tradiciones (AGNU, 2019a, p. 7).

Como parte de una modalidad descriptiva, el uso de la entidad -a menudo ligado a metáforas espaciales: al borde de, muy cerca de- supone un efecto inmediato de inteligibilidad por parte del destinatario positivo o prodestinatario. El argumento de nexos causal manifiesta esta operación evidencial: “Mi país estuvo muy cerca del socialismo, lo que dio lugar a...”. Como representante de

“un país que se está reconstruyendo sobre la base de las aspiraciones y los ideales de su pueblo”, el presidente reagrupa en la forma “socialismo” un sistema de predicados disfóricos: desde la “corrupción generalizada” hasta “los ataques incesantes contra la familia y los valores religiosos”. La entidad misma en su forma singular y masiva excluye toda chance de comunicación con el otro: ya que no se trata de adversarios (los socialistas o petistas), sino de una ideología sorda e impenetrable, como si se trata de una mancha voraz o un virus (viejo tópico anti-socialista).

A diferencia del clivaje democracia *versus* populismo que organiza la oratoria liberal de Macri, Bolsonaro reproduce uno de larga data, que atravesó gran parte del siglo XX: el clivaje democracia *versus* socialismo. El reemplazo de la entidad “socialismo” -o incluso “fascismo”, en otra dirección- por la entidad “populismo” ha sido una de las derivas de gran parte de las ideologías liberales del siglo XXI, de un lado y del otro del Atlántico, a la hora de designar a su contradestinatarío<sup>6</sup>. Bolsonaro se expresa por momentos como si estuviera en el período dictatorial de 1964 y “la amenaza roja” fuera aún una realidad cotidiana, de la que Cuba y Venezuela operarían como principales promotoras. A sus ojos, la clave para vencer al socialismo es la democracia, como garantía de prosperidad, desarrollo y libertad:

En el marco de nuestro empeño por buscar la prosperidad, hemos puesto en práctica políticas para acercarnos a otros países que han logrado el desarrollo y consolidado su democracia. *No puede haber libertad política sin libertad económica, y viceversa*. El mercado libre, los proyectos de concesión y las oportunidades de privatización ya forman parte de la realidad del Brasil actual. La economía brasileña se está recuperando de las distorsiones y las cadenas de más de dos decenios de irresponsabilidad fiscal, manipulación ideológica del sistema estatal y corrupción generalizada (AGNU, 2019a, p. 7-8).

Según constata el enunciador, “la realidad del Brasil actual” ha dejado atrás “las distorsiones y cadenas” del socialismo y ha apostado por “el mercado libre”. El horizonte está organizado en torno a la democracia. La premisa “No puede

---

<sup>6</sup> Con respecto a los usos contemporáneos del término “populismo”, véase Angenot (2018).

haber libertad política sin libertad económica, y viceversa”, formulada bajo una modalidad del saber, enuncia un principio general, una verdad que se pretende universal; por esa razón, las marcas de la subjetividad de quien enuncia están ausentes.

Cualquiera que lea los extractos precedentes podría tener la impresión equivocada de que Bolsonaro se limita a exponer ante la AGNU su predisposición a participar, con mayores o menores ventajas, de la “comunidad internacional” -a la manera de Macri, por ejemplo. Sin embargo, el discurso del presidente de Brasil evidencia la tensión entre los eventuales efectos internos de las tendencias globales de acumulación del capital y su imagen pública como presidente. Su exposición deja entrever, por un lado, la voluntad de abrir la economía brasileña y, por el otro, la necesidad de persuadir / seducir a los brasileños respecto a temas clave como la defensa de la región amazónica, tópico inevitable en una AGNU dedicada a la protección del medio ambiente y el cambio climático:

En primer lugar, deseo decir que mi Gobierno está solemnemente comprometido con la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible, en beneficio del Brasil y del mundo en general. El Brasil es uno de los países más ricos del mundo en cuanto a su diversidad biológica y recursos minerales. Nuestra región amazónica tiene una extensión mayor que Europa Occidental en su conjunto y permanece prácticamente virgen e intacta. Ello demuestra el papel del Brasil como paladín de la protección del medio ambiente (AGNU, 2019a, p. 8).

La Amazonia cobra en el discurso de Bolsonaro la forma de un fetiche (ANGENOT, 2010) cuya defensa y cuidado ha de ser reivindicado. Su carácter “intocable”, sin embargo, es objeto de una polémica, que le permite al presidente reivindicar los intereses nacionales en detrimento de los intereses globales:

*Todos sabemos que cada país tiene sus problemas. Sin embargo, los ataques sensacionalistas lanzados por gran parte de los medios de comunicación internacionales de que fuimos objeto tras la propagación de los incendios en la Amazonia despertaron nuestro sentimiento patriótico. Es una falacia afirmar que el Amazonas es patrimonio de la humanidad y, como han confirmado los científicos, es erróneo decir que nuestros bosques amazónicos son los pulmones del planeta. Sobre*

la base de esas falacias, algunos países, en lugar de ayudar, han amplificado las mentiras de los medios de comunicación, han faltado al respeto y han desvelado sus verdaderas *intenciones colonialistas*. Incluso han puesto en tela de juicio lo que más valoramos: *nuestra soberanía* (AGNU, 2019a, p. 8).

El despertar del “sentimiento patriótico” pone en jaque el armonioso diálogo con la comunidad internacional, porque, a los ojos de Bolsonaro, fórmulas como “patrimonio de la humanidad” o “los pulmones del planeta” difuminan la soberanía nacional. El uso de entidades metacolectivas globales como “humanidad” o “planeta” esconden para el orador las “intenciones colonialistas” de “algunos países”. La operación discursiva de fragmentación de esas entidades -decir “algunos países” en vez de “comunidad internacional”, o hablar de “Estados Miembros de las Naciones Unidas” en lugar de “ONU”- se complementa en las palabras del presidente con la presencia recurrente de entidades metacolectivas nacionales, que remiten, sobre todo, al país en nombre del cual habla. Ninguna frase es tan sintomática de esta tensión, como la que pronuncia en su peroración:

No estamos aquí para eliminar las nacionalidades y soberanías en nombre de un interés mundial abstracto. *Esta no es la organización de los intereses mundiales; es la Organización de las Naciones Unidas, y así debe permanecer*. Con humildad y con confianza en el poder liberador de la verdad, aseguro a las Naciones Unidas que pueden contar con el nuevo Brasil que he presentado hoy a la Asamblea. Por la gracia y la gloria de Dios, doy las gracias a todos (AGNU, 2019a, p. 11).

La Amazonia, su explotación, sus poblaciones, están en el corazón de la exposición de Bolsonaro. Dedicada a ella cuantiosos tramos, no solo aquellos ligados a “los intereses colonialistas”, que pretenden hacer pie sobre la Amazonia en nombre de “un interés mundial abstracto”. Según la secuencia argumentativa de Bolsonaro, defender la Amazonia en nombre de “la humanidad” es una falacia que no esconde otro objetivo que el de apropiarse de sus recursos naturales. La causa nacional está orientada a la persuasión de los brasileños en nombre de “un sentimiento patriótico”. Bolsonaro elabora un *ethos* de jefe, que se dirige -según

Charaudeau (2006)- al ciudadano, una mezcla de jefe soberano y de comandante, cuya legitimidad se basa en la defensa de la soberanía y en una visión clara capaz de diferenciar entre el bien y el mal, cuyos avatares son aquí Dios (o la moral) y la democracia enfrentados al socialismo y su ideología corruptora.

La soberanía irrumpe en este escenario como un factor de defensa de los recursos naturales y de capacidad para tomar decisiones de forma autónoma, sea lo que fuere que esa autonomía signifique en los hechos. Hablar de soberanía en la Amazonia supone, empero, un debate en torno a las comunidades indígenas que allí habitan hace siglos, antes incluso de que Brasil exista como nación. Esa es la razón por la cual gran parte de su exposición sobre los territorios amazónicos involucra un debate acerca de “las tierras indígenas”. Las estrategias argumentativas de Bolsonaro al respecto son relevantes y merecen un aparte, pero por mor de brevedad, diremos aquí solamente que la nación emerge como un espacio o zona de gestión soberana del capital y de los recursos, como entidad metacolectiva de rango medio entre la abstracción de los intereses globales y las carencias particulares de las comunidades indígenas.

## **El análisis del discurso del presidente de Argentina**

### **Las modalidades de enunciación política del discurso del presidente argentino**

La clave de lectura del último discurso del entonces presidente argentino Mauricio Macri ante la AGNU es el afán por mostrarse como el garante de un proyecto de “inserción inteligente” de la Argentina en “la comunidad internacional” para “enfrentar juntos los desafíos globales”. El “rumbo que desarrolló la Argentina en su vínculo con la sociedad internacional” es el tópico explícito de la introducción de su declaración:

Es un honor dirigirme nuevamente a la Asamblea, a pocos meses de culminar mi primer mandato como Presidente, para compartir el rumbo que desarrolló la Argentina en su vínculo con la sociedad internacional. Este rumbo se caracterizó por desempeñar un rol constructivo para enfrentar juntos los desafíos globales, apostando por la búsqueda de consensos y la acción colectiva, actuando con la

convicción de que el mundo es mucho más una oportunidad que una amenaza, y dedicado a construir confianza internacional, diversificar socios, ampliar espacios de cooperación y buscar ámbitos donde la Argentina pueda desempeñar un papel relevante, un papel protagonista. Lo más importante es que este rumbo es también una aspiración profunda de la sociedad argentina, que quiere ocupar su lugar en el orden internacional del siglo XXI. Somos un país diverso, multicultural, en el que diferentes orígenes, creencias y religiones coexisten pacíficamente en una identidad plural, porque valoramos el diálogo y el respeto como formas de construir un futuro compartido (AGNU, 2019b, p. 18).

Con el horizonte de la inserción “en el orden internacional del siglo XXI”, Macri habla en nombre del metacolectivo “la Argentina” (o bien “la sociedad argentina”), o bien a título de un colectivo de identificación nacional: “([Nosotros] Somos un país diverso...). El foco de este tramo está puesto en la relación del país con otros metacolectivos globales, “la sociedad internacional” o “el mundo”, respecto a los cuales debería encontrar “su lugar”. Esta búsqueda es presentada como razonable, deseable, ya que los valores de la sociedad de la que es portavoz y los de la comunidad internacional son asimilables: diversidad, multiculturalidad, pluralidad, diálogo, respeto. El interdiscurso de la Argentina como “crisol de razas” anuda puertas adentro estos argumentos. Toda la zona está dominada por lo que Verón denomina “componente descriptivo”: se trata de enunciados constatativos que dan cuenta de acciones emprendidas por el país bajo su gestión y que caracterizan sus valores y aspiraciones: “compartir el rumbo que desarrolló la Argentina...”, “Este rumbo se caracterizó por...”, “dedicado a construir confianza internacional, diversificar socios, ampliar espacios de cooperación...”, “este rumbo es también una aspiración profunda de la sociedad argentina”, “Somos un país diverso, multicultural...”

La prevalencia del componente descriptivo -una zona de saber que en este discurso se liga con el hacer y con los ejemplos de actos, y ofrece, por lo tanto, una imagen de Macri como líder práctico y competente- no obtura la aparición de una dimensión polémica. El enunciado “el mundo es mucho más una oportunidad que una amenaza” expresa, por un lado, una visión de la

integración de la Argentina dentro del orden capitalista global (“quiere ocupar su lugar en el orden internacional del siglo XXI”); y por otro, una operación de reformulación respecto de lo que sería un lugar común sobre la relación del kirchnerismo / populismo con el mundo: “el mundo es una amenaza”. Esa imagen del “mundo como amenaza” sintetiza los prejuicios de la gestión anterior. Los doce años de gobierno kirchnerista significaron “una etapa de enfrentamiento con el mundo” que su gobierno ha decidido dejar atrás.

La idea de una sociedad o comunidad internacional despliega la ficción de un consenso global, de un horizonte humano mancomunado, en el que el capital y la democracia se nutren recíprocamente y aparecen como dos elementos indisputables -dos fetiches<sup>7</sup> en términos de Angenot (2010). Sin embargo, la exposición de Macri deja a la vista -apagadas, pero latentes- una serie de tensiones dentro de ese escenario armónico, que expresan a su vez una disputa puertas adentro, internas, con el kirchnerismo como principal fuerza de oposición. Es el caso de Irán; es el caso, sobre todo, de Venezuela.

Cuando Macri celebra los acuerdos con Brasil, Uruguay y Paraguay para lograr que el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) se adapte al “siglo XXI” y sea “un bloque competitivo y dinámico y con reglas de juego claras”, para impulsar “un MERCOSUR moderno y abierto al mundo”, no pueden desconocerse las polémicas regionales precedentes en torno a la orientación antinorteamericana del bloque, de la cual el gobierno de Hugo Chávez era referente obligado. La valoración de “la democracia, la libertad y los derechos humanos” -que tienen un especial anclaje en nuestra región después de las dictaduras cívico-militares del siglo XX- corre en Macri pareja con la crítica a la situación en Venezuela:

Estoy convencido de que el rumbo de la inserción global de un país necesita de valores que orienten la acción. Nuestra historia y nuestra

---

<sup>7</sup> Hablamos de “fetiché” en el sentido en que lo hace M. Angenot, entendido como la presencia particularmente identificable de un objeto temático representado por una de las formas de lo intocable -la otra es el tabú. Ejemplos clásicos: la Patria, el Ejército, la Ciencia.



geografía nos unen a una región que valora profundamente la democracia, la libertad y los derechos humanos. Todos como modo de vida y de convivencia pacífica. Por eso, desde el inicio de nuestro Gobierno, lideramos la denuncia de la gravísima situación de violación de los derechos humanos en Venezuela, puesta en evidencia en el informe de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (A/HRC/41/18/Add.1). La dictadura de Nicolás Maduro ha sumido a Venezuela en una crisis humanitaria sin precedentes. El éxodo masivo de millones de venezolanos está afectando gravemente la estabilidad y la gobernanza de nuestra región. Quiero una vez más convocar a la comunidad internacional para utilizar todas las herramientas diplomáticas y jurídicas disponibles para revertir esta situación para que Venezuela vuelva a ser libre y democrática (AGNU, 2019b, p. 20).

A diferencia de Bolsonaro, quien entrevisté en Venezuela un avatar del socialismo, con una matriz ideológica geopolítica que es la de la Guerra Fría, el entonces presidente argentino encuentra en “la dictadura de Nicolás Maduro” “una crisis humanitaria sin precedentes”, que es el resultado menos de una ideología socialista que de una forma autoritaria de gobernar. Venezuela se ha convertido en sus discursos en el exponente por antonomasia de los gobiernos populistas: el antimodelo de sus argumentaciones, el horizonte al que conduciría inevitablemente el kirchnerismo a la Argentina. El hecho de que refiera al informe de la ex presidente chilena Michelle Bachelet -la Alta Comisionada- funciona como argumento de autoridad orientado a desarmar las objeciones de la (centro)izquierda, ya que ella fue una de las líderes de la “nueva izquierda” regional. Como cuando pide cooperación a “los países amigos” y evidencia una disociación nocional entre amigos y enemigos, la exhortación a la intervención en Venezuela de la “comunidad internacional” pone en jaque el pretendido escenario neutro de lo global.

La pretensión de garantizar un proyecto de “inserción internacional inteligente” no se limita a una declaración de intenciones apenas comenzado el discurso, puede advertirse en el hecho de que una voluntad de adaptación a la agenda de la ONU organiza toda su *dispositio*: a diferencia de Bolsonaro, Macri pronuncia un discurso que transita la mayoría de los tópicos sugeridos como ejes

de la 74ª AGNU y esperables para un presidente latinoamericano: el cambio climático, el multilateralismo, la relación entre los mercados regionales / locales y el mercado internacional, las cuestiones asociadas a conflictos armados y terrorismo, el narcotráfico, el desarme nuclear y armamentístico, y la situación en Venezuela. Con mayor o menor énfasis, el entonces presidente describe el estado de situación en la Argentina, expone sus decisiones y ofrece ejemplos de sus resultados:

El compromiso de la Argentina con la lucha contra el terrorismo en todas sus formas es más firme que nunca. Lo reflejamos este año cuando organizamos la Segunda Conferencia Ministerial Hemisférica sobre la Lucha contra el Terrorismo (AGNU, 2019b, p. 19).

Desde que asumí la Presidencia, me propuse avanzar sin vacilaciones en la lucha contra el narcotráfico y el lavado de activos. [...] El año pasado, por ejemplo, inmovilizamos más de 500.000 millones de pesos vinculados al crimen organizado. Eso equivale a alrededor de 8.500 millones de dólares, y también agilizamos los tiempos en la elevación a juicio de casos de lavado de dinero y corrupción [...] (AGNU, 2019b, p. 19).

La argumentación por el ejemplo funciona de manera recurrente como demostración de la capacidad argentina -y, sobre todo, de su gobierno- para “colaborar en la construcción de un orden internacional que nos contenga a todos”: “decidimos asumir una responsabilidad y hacer un aporte al fortalecimiento del multilateralismo y la gobernanza global. Esto se vio reflejado en la Conferencia Ministerial de la Organización Mundial del Comercio, la Cumbre de Dirigentes del Grupo de los 20 en 2018 y la Segunda Conferencia de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Cooperación Sur-Sur, desarrolladas en la Argentina en los últimos tres años”.

La constatación de que “El compromiso de la Argentina con la lucha contra el terrorismo en todas sus formas es más firme que nunca” tiene por ejemplo el hecho de que la Argentina haya organizado “la Segunda Conferencia Ministerial Hemisférica sobre la Lucha contra el Terrorismo”; crear “un registro para agilizar el congelamiento de activos sospechados de estar vinculados a terroristas” permitió, “por ejemplo, que la Unidad de Información Financiera Argentina

disponga el congelamiento de activos a personas y entidades de Hizbullah". La decisión "de avanzar sin vacilaciones en la lucha contra el narcotráfico y el lavado de activos" es ejemplificada porque "inmovilizamos más de 500.000 millones de pesos vinculados al crimen organizado".

Estos hechos, que a los ojos del presidente, "instalaron a la Argentina en el mundo y al mundo en la Argentina" -a los que podrían sumarse, si tomamos el discurso en cuestión las políticas de paridad de género o las políticas de desarrollo sustentable basadas en los compromisos del Acuerdo de París sobre el cambio climático- no se limitan a exponer el renovado espíritu de inserción argentina en la comunidad internacional, muestran -o apuestan a mostrar- en primer lugar, la capacidad ejecutiva de Macri.

La AGNU funciona como una ventana en la que el dirigente argentino muestra una imagen de sí que lo vuelva digno de crédito ante "la comunidad internacional". Patrick Charaudeau en *Discurso político* afirma que la credibilidad reposa sobre un poder hacer y quien enuncia debe cumplir con condiciones de *sinceridad* (lo que dice corresponde a lo que piensa), de *performance* (el orador tiene los medios para poner en práctica lo que anuncia o promete) y de *eficacia* (el orador tiene los medios hacer lo que promete y para garantizar resultados positivos). Ninguna de estas condiciones era -ni fue- de fácil consecución para el ex presidente, como puede inferirse de su peroración:

Antes de finalizar, quiero transmitirles que en esta situación de incertidumbre que estamos atravesando los argentinos, hoy mi prioridad absoluta es ocuparme de todos ellos y llevarles alivio para transitar este momento; pero, sin desatender esta responsabilidad, decidí venir a compartir con ustedes este balance de la inserción internacional de la Argentina en estos cuatro años. Porque frente a las tendencias de fragmentación, creo que la mejor respuesta para avanzar hacia un futuro próspero es más cooperación, más y mejor multilateralismo. Porque estoy convencido de que, para crecer y desarrollarnos, para tener la vida que los argentinos nos merecemos, tenemos que integrarnos más al mundo y así desplegar todo nuestro trabajo y talento. Sé que podemos hacerlo. Depende de nosotros (AGNU, 2019b, p. 20).

La “situación de incertidumbre” refiere al hecho de que Macri viaja a la AGNU en medio de la campaña electoral por la presidencia argentina, en la que era candidato a la reelección, después de haber tenido una muy mala performance en las elecciones Primarias, Abiertas, Simultáneas y Obligatorias (conocidas como PASO). Como resultado, había grandes chances de que no retuviera el cargo -lo que finalmente ocurrió, tras la derrota a manos del opositor Frente de Todos. La integración al mundo -un verdadero fetiche de la retórica macrista- cobra en este tramo final la forma de un argumento doble de nexo causal: “para avanzar hacia un futuro próspero... más y mejor multilateralismo”, “para crecer y desarrollarnos... tenemos que integrarnos más al mundo...”. Destinada a obtener el interés de los oyentes inmediatos (sus pares) y mediatos (los argentinos) a partir del *pathos*, la *peroratio* es la zona donde emerge un *ethos* de solidaridad basado en la compasión: “hoy mi prioridad absoluta es ocuparme de todos ellos y llevarles alivio...”.

### **La alteridad en la identidad del discurso del presidente argentino**

Como hemos dicho, el discurso del presidente Macri construye la imagen positiva de su gobierno -que puso a la Argentina en el mundo- y la imagen negativa de los gobiernos que lo precedieron, al “dejar atrás una etapa de enfrentamiento con el mundo y desarrollar una inserción internacional inteligente” (AGNU, 2019b, p. 18). Él habla como candidato a la reelección presidencial del 27 de octubre de 2019, muestra sus hechos como presidente, cree que tendrá un segundo mandato, ya que lo afirmado “primer mandato” en el enunciado “a pocos meses de culminar mi primer mandato” marca lo presupuesto “segundo mandato”.

Así, al enunciar como candidato a las elecciones presidenciales que presenta a la comunidad internacional sus logros nacionales, el discurso del presidente argentino proyecta la inserción inteligente como el “derecho” de su discurso, a la vez que plantea la idea del enfrentamiento no inteligente como su “revés”

discursivo. Como en el discurso de su colega brasileño, el discurso de Macri borra la memoria de la política exterior de los gobiernos predecesores, cuya estrategia contradecía los intereses estadounidenses, al abandonar la creación de la ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas) e invertir esfuerzos al MERCOSUR.

Estos son el juego interdiscursivo y el tono que construyen las imágenes de alianza y de antagonismo que sostienen el par modelo y antimodelo que proyecta el *ethos* del enunciador presidente argentino en la AGNU. En el enunciado “el mundo es mucho más una oportunidad que una amenaza”, se construye la imagen de un mundo que polariza dos cosmovisiones -el mundo como oportunidades *versus* el mundo como amenaza- donde habitan los benefactores quienes ofrecen oportunidades, los malhechores quienes “ofrecen” amenazas y la gente que puede elegir entre uno y otro mundo.

Al referirse positivamente a las cumbres internacionales organizadas en Argentina durante su gobierno, el discurso del presidente argentino enuncia que las oportunidades están vinculadas a los que representan los valores del orden mundial dictadas por tales reuniones que acuerdan las reglas que se imponen mundialmente a los sistemas económicos así bien a los sistemas de seguridad internacional:

Esto se vio reflejado en la Conferencia Ministerial de la Organización Mundial del Comercio, la Cumbre de Dirigentes del Grupo de los 20 en 2018 y la Segunda Conferencia de Alto Nivel de las Naciones Unidas sobre la Cooperación Sur-Sur, desarrolladas en la Argentina en los últimos tres años.

En 2020, mi país ejercerá la presidencia de la Conferencia de Examen del Tratado sobre la No Proliferación de las Armas Nucleares [...] (AGNU, 2019b, p. 18).

Lo reflejamos este año cuando organizamos la Segunda Conferencia Ministerial Hemisférica sobre la Lucha contra el Terrorismo (AGNU, 2019b, p. 19).

Las relaciones de alianza alrededor de los temas de la agenda económica mundial alcanzan igualmente las cuestiones que involucran la seguridad (inter)nacional. Se enuncia un discurso basado en un conjunto de valores y

creencias aparentemente inquebrantables y supuestamente "universales", ya que reproduce la *doxa* de la dicha "paz mundial", que no se puede ser amenazada.

Sin embargo, al tocar el tema del terrorismo y instar nominalmente "a la República Islámica del Irán" a colaborar con las investigaciones de los ataques de 1992, el discurso de Macri proyecta simultáneamente las imágenes de los agentes de la pacificación y de los agentes amenazadores. Este juego de imágenes emplaza a Argentina como un actor global que plantea la oportunidad única de figurar en el tema de la crisis en el Medio Oriente gracias a sus efectos colaterales en el atentado de 1992 a la embajada de Israel en Buenos Aires, mientras que atribuye a Irán el papel de amenaza a la paz mundial.

Además, en la región sudamericana, Macri postula su papel de actor regional al hacer "la denuncia de la gravísima situación de violación de los derechos humanos en Venezuela" (AGNU, 2019b, p. 20). Así, la identidad del discurso del presidente argentino se constituye en el espacio entre el modelo de un mundo libre y democrático y su antimodelo que corresponde a los valores representados por los gobiernos de Irán y Venezuela. Es un espacio de tensiones interdiscursivas que resuena bien la cosmovisión estadounidense de democracia y libertad.

### **Consideraciones finales**

Pasemos a las conclusiones de los análisis de los discursos de los representantes gubernamentales de Brasil y Argentina en la 74<sup>a</sup> AGNU.

La declaración del presidente brasileño construye dos tipos de enemigos: un declarado y otro borrado. En el primer grupo están Cuba y Venezuela, países cuya situación política no está bien gracias a los embargos económicos de Estados Unidos, pero hay que notar el apagamiento de China o Rusia como países comunistas, ya que pertenecen al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Lo mismo pasa con los países extranjeros del segundo grupo, que son acusados de colonizadores, pero no son nombrados: "la humanidad" o "el mundo"

aparecen como entidades metacolectivas singulares e incapaces de ser fragmentadas entre amigos y enemigos. Con respecto a la construcción interdiscursiva de las alianzas, mostramos que ellas son favorables a los gobiernos neoliberales y favorables a los regímenes de exclusión social.

Asimismo, es posible afirmar que Macri -en el marco de un discurso de balance de gestión, eminentemente descriptivo, destinado a constatar como evidentes ciertas acciones y valores de su gestión y del país- construye una imagen de sí en la que se pretende líder moderno y competente de una nación interesada en recuperar su papel protagonista dentro de una sociedad internacional pletórica de consenso, en la que centro y periferia, imperialistas y colonizados se disuelven en un coro armónico de voces, del cual el escenario mismo de la ONU es escenario y espectáculo. Democrático, liberal, abierto al mundo, la imagen del Otro es la de un populismo incompetente, que ve el mundo como amenaza y toda apertura mercantil como una tragedia. La argumentación por el antimodelo hace de Venezuela el espectro de una Argentina futura, si el kirchnerismo en cualquiera de sus frentes o alianzas volviese al poder.

Cada orador, en su condición de portavoz o representante máximo de una nación, expone ante los representantes de las otras naciones una imagen de su país y una imagen de sí mismo como garante del proyecto que dice encabezar. Esta imaginación establece, como es de esperar, una imagen del otro: de sus interlocutores internacionales, de sus gobiernos y de los países que ellos representan. Macri y Bolsonaro despliegan diferentes estrategias de inserción en el escenario internacional. Afines en sus amistades, cercanos en sus intereses y admiradores de modelos comunes (Estados Unidos, en primer lugar), construyen un dispositivo enunciativo con poco en común: el entonces presidente argentino aboga por la inserción argentina en una “comunidad internacional” que, como entidad, parece ajena a todo conflicto, aun cuando él mismo disocie países amigos de países no amigos. El mundo es un espacio de oportunidades. Solo las internas políticas nacionales -recordemos: era una etapa de elecciones y él habría

de perderlas- impiden a su proyecto ganar constancia y demostrar sus efectos. Para Bolsonaro, la “comunidad internacional” es una entelequia que esconde a menudo oscuros intereses coloniales. La explotación de los recursos de la Amazonia cobra vital importancia como un motivo destinado a despertar sentimientos soberanos. Sin embargo, como advierte Ferrara (2020), corremos el riesgo de que la soberanía del siglo XXI sea “una parodia impotente”, “la venganza de los perdedores contra los más débiles”, ya que imita “los rasgos estilísticos de los nacionalismos en el contexto de un mundo global que ha reducido la soberanía de las naciones, a excepción de un trío de superpotencias”: “El nacionalismo se enfrentó a otras naciones en una lucha por la supremacía, el soberanismo se contenta con pisotear a los más débiles de su propio hogar: migrantes, *sans-papier*, no nativos” -podríamos agregar: nativos originarios también.

## Fuentes

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (AGNU), 74, 3ª sesión plenaria, 2019, New York. **Actas [...]**. New York: Sistema de Archivo de Documentos de las Naciones Unidas, 2019a. Disponible en: [https://digitallibrary.un.org/record/3832033/files/A\\_74\\_PV-3-ES.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/3832033/files/A_74_PV-3-ES.pdf). Acceso en: 20 ago. 2020.

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS (AGNU), 74, 4ª sesión plenaria, 2019, New York. **Actas [...]**. New York: Sistema de Archivo de Documentos de las Naciones Unidas, 2019b. Disponible en: [https://digitallibrary.un.org/record/3832231/files/A\\_74\\_PV-4-ES.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/3832231/files/A_74_PV-4-ES.pdf). Acceso en: 20 ago. 2020.

## Referencias

ANGENOT, M. **El discurso social**. Los límites de lo decible y lo pensable. Traducción: Hilda H. García. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

ANGENOT, M. Fascismo, populismo: instrumentación mediática actual de dos categorías políticas. *In*: DAGATTI, Mariano; SARGENTINI, Vanice (ed.). **Los**



**pueblos de la democracia. Política y medios en el siglo XXI.** San Fernando: La Bicicleta Ediciones, 2018. p. 13-42.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidad mostrada y heterogeneidad constitutiva: Elementos para un abordaje del otro en el discurso. *In:* AUTHIER-REVUZ, J. **Detenerse ante las palabras:** estudios sobre la enunciación. Tradução: Carina Blixen, Alma Bolón, Alicia Gil *et al.* Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 2011 [1982]. p. 7-52.

CANEL, M. J.; SANDERS, K. Government Communication: An Emerging Field in Political Communication Research. *In:* SEMETKO, H. A.; SCAMMELL, M. (ed.). **The Sage Handbook of Political Communication.** Thousand Oaks: SAGE, 2012. p. 85-96.

CECEÑA, A. E. La dominación de espectro completo sobre América. **Revista Novos Rumos**, Marília, v. 53, n. 2, p. 156-179, 2016. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2016.v53n2.09.p156>

DAGATTI, M. El estadista oculto. Ethos gubernamental en los discursos públicos presidenciales de Néstor Kirchner. **Rétor**, Buenos Aires, v. 2, n. 1, p. 55-93, 2012.

GUIMARÃES, S. P. **Quinhentos anos de periferia.** 4. ed. Porto Alegre; Rio de Janeiro: Ed. UFRGS; Contraponto, 2002.

FERRARA, A. **Maggioranza degli elettori, minoranza del popolo.** 2020 (mimeo).

KENNEDY, P M. **The parliament of man: the past, present, and future of United Nations.** New York: Random House, 2007.

MAINGUENEAU, D. Primado do interdiscurso. *In:* MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008 [1984]. p. 31-45.

NATANSON, J. **La Nueva Izquierda.** Triunfos y derrotas de los gobiernos de Argentina, Brasil, Bolivia, Venezuela, Chile, Uruguay y Ecuador. Buenos Aires: Debate, 2008.

PAREDES, A. La Operación Cóndor y la Guerra Fría. **Universum - Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, Talca, v. 19, n. 1, p. 122-137, 2004. DOI : <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762004000100007>.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, Pierre et. al. Papel da memória.* Traducción e introducción: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999 [1983]. p. 49-57.

RODRIGUES, B. S. De Monroe a Obama: a América Latina como zona geoestratégica dos Estados Unidos. **Revista OIKOS**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 23-37, 2018.

RUDA, J. M. La Asamblea General de las Naciones Unidas: organización y procedimiento. **Academia - Revista sobre Enseñanza del Derecho**, Buenos Aires, año 8, n. 16, p. 205-214, 2010.

SANTOS, L. C. V. G. A América do Sul no discurso diplomático brasileiro. **Revista brasileira de política internacional**, Brasília, v. 48, n. 2, p. 185-204, 2005.

VERÓN, E. La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. *In: VERÓN, E. El discurso político: lenguajes y acontecimientos.* Buenos Aires: Edicial, 1987. p. 11-26.

# DISCURSOS DISCRIMINATÓRIOS E SUAS MANIFESTAÇÕES MULTIMODAIS: À PRÁTICA DE UM *LETRAMENTO CIDADÃO ATIVO*

Rosalice Pinto

## Introdução

O princípio da igualdade é, como afirma Novais (2011, p. 101), um dos princípios estruturantes basilares nos textos constitucionais. Na verdade, o sentido desse princípio é negativo, uma vez que se refere à vedação de privilégios e discriminações: “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever...”. Não se trata apenas de proibir discriminações, mas também de proteger as pessoas contra discriminações (sentido positivo do princípio), como evidencia o art. 26º, nº. 1, *in fine*, da Constituição da República Portuguesa, introduzido em 1976 e que reproduz *ipsis verbis* o art. 7º, 2ª parte da Declaração Universal dos Direitos do Homem. A Constituição Federal de 1988 especifica mais ainda esse princípio. O artigo 4º, inciso VIII, dispõe sobre a igualdade racial; o artigo 5º, I, trata da igualdade entre os sexos; o inciso VIII, sobre a igualdade de credo religioso; o XXXVIII, a respeito da igualdade jurisdicional; o artigo 7º, inciso XXXII, versa sobre a igualdade trabalhista; o artigo 14º, sobre a igualdade política ou, ainda, o artigo 150, inciso III, sobre a igualdade tributária. Na verdade, tal princípio, embora esteja descrito na Carta Magna dos dois países, ainda se mostra pouco operacional no espaço público, no qual ecoam inúmeros discursos discriminatórios nas diversas práticas sociais: política, midiática, acadêmica, dentre outras.

Na atividade política, em particular, os partidos de “extrema”- direita<sup>1</sup> assumem cada vez mais um protagonismo “preocupante” ancorado no discurso antirrefugiados, anti-imigração e minorias étnicas, pautado em polêmicas de várias ordens. Em Portugal, dois partidos ancoram-se nessa esteira: o Partido Nacional Renovador (PNR)<sup>2</sup> e o Chega<sup>3</sup>. O último, em especial, vem entrando de rompante na cena política nacional a custo, inclusive, da mediatismo provocado por seu líder.

No âmbito deste trabalho, por limitações espaciais, centrar-nos-emos em descortinar, a título ilustrativo, o discurso discriminatório de um desses partidos, em circulação no âmbito político-partidário, o do PNR, a partir de um *outdoor político* de 2007. Contudo, ratificamos que, atualmente, com o surgimento das *novas mídias*, tal problemática ainda se tornou mais acentuada no cenário político, devido à possibilidade de se trabalhar com várias linguagens, mídias e tecnologias, fomentando uma espécie de “populismo político de natureza discriminatória”, centrado em polêmicas.

Face à relevância e complexidade dessa temática, esta comunicação de natureza inter-teórica, baseia-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da Análise Crítica do Discurso (ACD) e também de aspectos analíticos da Gramática do Design Visual (GDV). São dois os objetivos a serem atingidos. Em primeiro lugar, visa a “lançar um olhar crítico” sobre a forma como a multimodalidade pode ser utilizada para ‘representar’ essas

---

<sup>1</sup> A Itália assumiu a dianteira do extremismo de direita na Europa Ocidental, com Salvini (homem de combate ao resgate de refugiados no Mediterrâneo e, internamente, contra os ciganos), apoiando-se nas redes sociais. Na Espanha, o partido Vox também cresce, centrando-se em outros pontos, como a defesa do espanholismo, contra os independentismos periféricos. Na Holanda, na Alemanha, os partidos de extrema direita, por sua vez, mostram-se anti-islamitas. O que une todos estes partidos é o *discurso de ódio* contra todas as minorias, sejam elas étnicas, raciais, dentre outras.

<sup>2</sup> O Partido Nacional Renovador (PNR) foi fundado em 12 de abril de 2000, com ideologia nacionalista. Seu lema é “Nação e Trabalho”. Seu presidente é, desde junho de 2005, José Pinto Coelho.

<sup>3</sup> O Chega (CH) é um partido político português populista e nacionalista. Como partido surgiu em 9 de abril de 2019. O seu líder é André Ventura (candidato do seu partido para as Presidenciais em Portugal deste ano).

discriminações étnico-raciais no espaço público, pelo partido mencionado. Em segundo lugar, pretende evidenciar a relevância do desenvolvimento de diversos *letramentos* (dentre os quais o que denominamos *letramento cidadão*) para que seja possível o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre esse discurso. Com isso, parte-se da hipótese de que, ao ‘desconstruí-lo’, à luz também de preceitos legalmente estabelecidos, os indivíduos possam vir a desenvolver o que denominamos uma espécie de *agir cidadão*, intervindo enquanto cidadão engajado politicamente, a partir de valores “socialmente aceites”.

Em termos de organização, este trabalho será dividido em quatro partes. Em um primeiro momento, passaremos a pontuar aspectos teóricos relevantes que permearão as análises efetuadas: os pressupostos adotados do ISD, da ACD e questões analíticas da GDV. Num segundo momento, a partir do conceito tradicionalmente estabelecido para letramento, definiremos o que será denominado *letramento cidadão*. Em um terceiro momento, passaremos às análises e, por fim, pontuaremos algumas reflexões finais.

### **Conceitos teóricos basilares**

Evidentemente, este trabalho, para atender os objetivos pretendidos, deve-se ancorar em perspectivas teóricas complementares, nomeadamente, contribuições do ISD, da ACD e da GDV. Todas estas têm em comum o fato de considerarem que os textos/discursos estão socialmente instanciados, mas seguindo focalizações distintas. Passaremos a elucidar determinados conceitos das teorias que nos parecem relevantes em termos analíticos.

### **ISD**

O projeto de trabalho do ISD, que vai além da linguística e busca uma *ciência integrada do humano*, considera que a *linguagem tem um papel central no desenvolvimento humano*. E esta mostra-se como um instrumento fundamental tanto da *gnosologia* quando da *praxiologia*. A primeira diz respeito à capacidade

dos indivíduos da nossa espécie de apreender aspectos do universo e de organizá-los em mundos representados<sup>4</sup>. Já a segunda relaciona-se à forma como os membros da espécie humana se situam nestes mundos e organizam suas formas dinâmicas. Na verdade, o funcionamento humano deve ser estudado, levando-se em conta a sua construção permanente.

Para essa perspectiva, as práticas humanas também assumem um papel relevante, devendo ser descritas tanto a partir das atividades sociais, quanto das atividades de linguagem, que comentam e regulam as primeiras. As últimas são materializadas por textos que funcionam como *unidades comunicativas globais* orais ou escritas, podendo estar vinculadas a suportes variados. Com isso, o próprio processo de semiotização<sup>5</sup> dependerá das atividades sociais às quais os textos se filiam.

E, ainda, os textos estão forçosamente inseridos em *gêneros textuais*. Estes correspondem a formas textuais estandardizadas, estabilizadas momentaneamente pelo uso. E é exatamente essa estabilidade relativa dos gêneros que nos permite, quando da produção/interpretação de textos, recorrermos a modelos já arquivados em nossa memória a longo termo, o que nos traz certa economia cognitiva.

As atividades coletivas de natureza social condicionam os *gêneros de texto* que, por sua vez, condicionam as ações de linguagem (de natureza mais individual) e os textos que as semiotizam. Para efeitos de análise (seguindo uma metodologia descendente), interessa-nos descrever de que forma instâncias supraordenadas (atividades/gêneros) interferem/condicionam a arquitetura

---

<sup>4</sup> Em relação aos mundos representados, Bronckart baseia-se em Habermas. De acordo com este último autor, o *agir* leva em conta representações coletivas que são organizadas em sistemas (denominados mundos) formais ou representados: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. Esses mundos são produtos de operações de *descontextualização e de generalização*. Para mais detalhes, ver: Bronckart (1999).

<sup>5</sup> Este processo de semiotização dentro do ISD está relacionado não apenas ao aspecto da materialização linguística, mas também a questões psíquicas e sociais. Para um estudo aprofundado sobre questões epistemológicas do quadro teórico, ver: Bronckart (1999); Bronckart (2004, p. 113-123).

textual em sua infraestrutura (organização temática e discursiva); nos mecanismos de textualização (conexão e coesão nominal) e nos mecanismos de responsabilização enunciativa (origem enunciativa, vozes e pontos de vista, atribuições modais) – Bronckart (2004). Interessa-nos, aqui, no âmbito dessa contribuição fundamentalmente aspectos da infraestrutura (questão temática e atitudes enunciativas ou *tipos de discurso*). Estes tipos discursivos que correspondem a modos enunciativos contribuem para colocar em interface as representações individuais e coletivas. Na verdade, correspondem a configurações específicas de unidades e estruturas linguísticas, facilmente identificáveis, que apresentam caráter universalizante, independentemente da língua natural em que estiverem inseridos. De acordo com Bronckart (1999), são quatro os tipos de discurso<sup>6</sup> existentes: o *teórico*, o *interativo*, o *relato interativo* e a *narração*, estabelecendo uma espécie de intermediação entre os *mundos formais* (representações coletivas) e o próprio *mundo ordinário* do agente implicado (representações individuais, relacionadas à própria experiência individual e à ação em curso). Eles são identificáveis por apresentarem certas características linguísticas constantes. Vale ressaltar ainda que essa semiotização pode vir a representar determinados valores partidários nos documentos analisados. Mas de que forma pode-se estabelecer uma correlação entre a materialidade plurissemiótica e a questão dos valores?

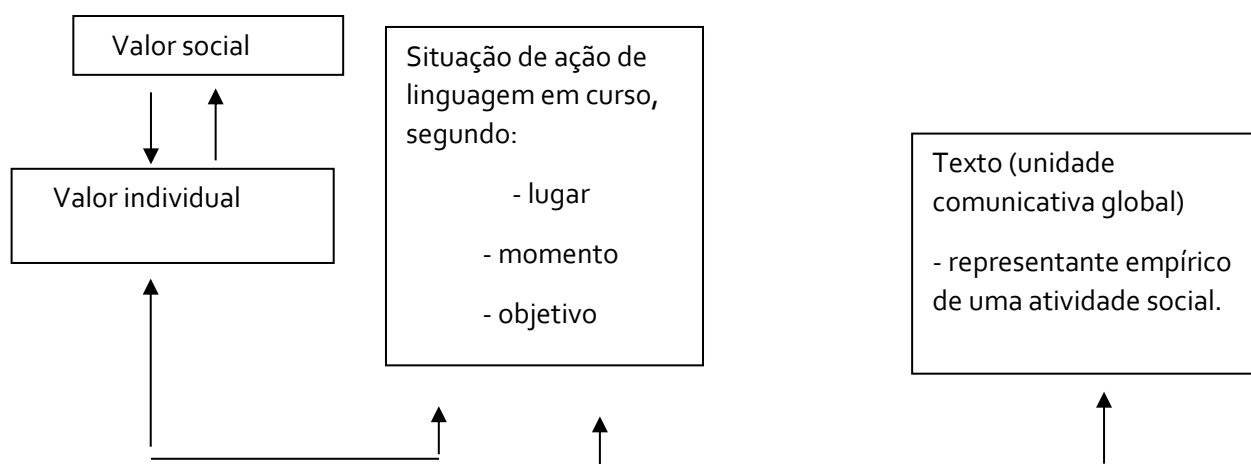
Considerando que o ser humano é sobretudo um produto de seu meio sócio-semiótico-histórico, ele será um *indivíduo* e não apenas um mero reprodutor do seu meio, o que nos levaria a identificá-lo apenas como um *sujeito*. Dessa forma, o conjunto de pré-construídos sócio-históricos se reproduz e, ao mesmo tempo, é reconstruído de forma diferente em função da personalidade de cada *indivíduo*. Pode-se afirmar que os indivíduos são tanto produtores quanto

---

<sup>6</sup> Vale salientar que, no quadro teórico do ISD, a noção de *discurso* assume um estatuto diferenciado ao utilizado, por exemplo, por outras abordagens teóricas. Os discursos constituem uma espécie de forma de semiotização linguística de mundos discursivos, sendo materializados textualmente.

reprodutores do seu meio social e este processo é alimentado seja por processos interativos vários, seja pelo próprio efeito da semiotização do psiquismo de cada indivíduo. Inclusive, é pelo *processo de abstração e de generalização que cada indivíduo tem a capacidade de abstrair-se dos determinismos e/ou constrangimentos de seu meio e da sua língua, de avaliá-los, aderindo a estes ou contestando-os*. É a partir dessa dinâmica que os indivíduos constroem, por generalização, os seus *valores*, os seus conhecimentos. Na verdade, todo indivíduo é construído, de um lado, por determinismos sociais e, do outro, por uma tentativa de ultrapassar (atualizando constantemente) estes últimos. Pode-se, assim, considerar que existem valores sociais de natureza mais universal, e outros mais individuais, relacionados às necessidades específicas de cada indivíduo, em função do contexto sócio-histórico em que naquele momento ele se encontra. Em determinada *ação de linguagem*, contextualmente situada (num lugar e momento específicos) e com uma finalidade clara, o agente produtor produz textos. Estes, por sua vez, a partir dos seus aspectos linguístico-textuais, traduzem tanto valores socialmente indexados quanto valores individuais. Inclusive, estes últimos são reproduzidos e atualizados constantemente, como tentamos reproduzir no esquema a seguir (Figura 1):

**Figura 1** - Articulação entre valores, elementos contextuais e textuais.



Fonte: Pinto (2010, p. 599).



Do ponto de vista mais praxiológico, o termo *agir* assume, para o ISD e no escopo deste trabalho, grande importância. Na verdade, considera-se, à semelhança de Bronckart (2008: 120), que este corresponde “à qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo”.

## ACD

Como afirma Van Dijk (2010, p. 116), a ACD observa “o modo como as estruturas específicas do discurso são organizadas para reproduzir a dominação social, quer façam parte de uma conversação, quer façam parte de uma reportagem jornalística ou de outros gêneros e contextos”.

Na verdade, o aporte teórico da ACD é centrado no estudo de aspectos que dizem respeito a problemas sociais e a relações de poder e de dominação deles advindos. Em sua proposta analítica, Van Dijk estabelece uma relação indireta entre as estruturas sociais e as discursivas, privilegiando três dimensões: o *discurso*, a *cognição* e a *sociedade*. Para o autor, as estruturas sociais podem vir a ser representadas, interpretadas, observadas ou experimentadas por membros sociais, o que poderá vir a influenciar os discursos e também as atitudes dos indivíduos.

Vale ressaltar que Van Dijk, em seus estudos, acentuou a relevância do discurso jornalístico como instrumento de manipulação, reproduzindo ideologias e apregoando a desigualdade social e também trazendo à tona representações preconceituosas, em função de interesses específicos. Inclusive, esse processo de dominação se dá desde a seleção das matérias a serem expostas, das fontes de informação obtidas, até a própria escolha das estratégias discursivas utilizadas para a manipulação da opinião pública.

Embora tal autor tenha desenvolvido a teoria da ACD a partir da análise de textos extraídos do jornalismo (pré-digital), advoga-se aqui que a ACD tem um papel relevante não apenas em *gêneros não digitais* inseridos em outras

atividades sociais, mas também nos atuais *gêneros on-line* em circulação pelo *facebook, twitter, instagram*, dentre outros.

### **Semiótica Social Multimodal e categorias analíticas**

É a publicação de *Social Semiotics* (HODGE E KRESS, 1988) que serve de base para a *Semiótica Social Multimodal*, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996) em *Reading Images: the grammar of visual design*. Nestas obras, é preconizada a relevância do estudo de todos os modos semióticos (não apenas o verbal) para o estudo dos textos. Dessa forma, imagens, cores, gestos, sons, enquanto recursos de representação (assim como os elementos verbais) também carregam em si significados, cujas regularidades são convencionalmente e culturalmente assentes ao longo da própria história da comunicação visual ocidental. De acordo com os dois últimos autores, da mesma forma que a gramática da língua procura descrever de que forma as palavras estão associadas em frases, orações e textos, também poder-se-ia pensar na existência de uma gramática visual que pudesse descrever de que forma os indivíduos, as coisas e os lugares estariam representados visualmente. É de se ressaltar que tais convenções (regras) são sócio-interativamente produzidas, podendo vir a sofrer variações, como salienta van Leeuwen (2005).

Ressalta-se que a obra de Kress e van Leeuwen de 1996 é influenciada pela vertente teórica da *Linguística Sistêmico-Funcional* de Halliday (1978). Esta ressalta a importância de se trabalhar com um sistema semiótico que preconize determinadas escolhas que atendam a um propósito social. Em termos analíticos, esse último autor aponta que a linguagem, em uso, apresenta três níveis de significado, por ele denominadas *metafunções*: ideacional (relacionada à própria atividade); a interpessoal (relativa à relação entre os participantes) e a textual (corresponde à organização do texto e também às demais metafunções e aos níveis de coesão e coerência textual). Já para os dois primeiros autores, que

adaptaram a teoria hallidayana, essas metafunções transformam-se em significados representacional, interativo e composicional, respectivamente.

Os primeiros podem ser realizados de modo concreto ou abstrato pelos participantes descritos na imagem, sejam eles indivíduos, coisas ou lugares. Esses significados podem apresentar dois tipos de estrutura: narrativa ou conceitual. Em relação à primeira, os participantes são representados exercendo algum tipo de atividade, sendo esta perceptível através de “vetores”. Quanto à segunda, os participantes são, normalmente, apresentados de forma estática, sendo a ‘essência’ dos mesmos relevada. No caso, os vetores não são caracterizadores dessa estrutura.

Os segundos dizem respeito à espécie de interação estabelecida entre os participantes que são representados na imagem, aqueles que a produzem e os que visualizam essa mensagem visual. São vários os recursos relacionados a esse significado: o sistema de olhar, a distância social e a perspectiva.

Os terceiros relacionam-se à forma como os demais significados estão dispostos, conferindo certa unidade de sentido e coerência. São três os sistemas integrados a este significado: o valor informacional, a saliência e a estruturação.

Quanto à tipografia e às cores, estas são consideradas por van Leeuwen (2002) como paramétricas uma vez que relacionam o significado às características materiais do significante. Além disso, são também metafuncionais, sendo os seus usos culturalmente estabelecidos. Para a tipografia, Kress e van Leeuwen (2002) a pontuam de acordo com o *peso*, *curvatura*, *expansão*, *inclinação*, *conectividade*, *regularidade*, *orientação*. Em relação às cores, são estabelecidos os seguintes critérios: *pureza*, *matiz*, *brilho*, *saturação*, *diferenciação*, *modulação*<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Aqui, por limitações de espaço, detivemo-nos apenas a pontuar essas noções. Para detalhes explicativos sobre essas diversas categorias analíticas, ver: Kress e van Leeuwen (2002) e, em estudos em língua portuguesa: Carvalho (2013).

## Para uma estabilização do conceito de letramento

Na verdade, não nos compete aqui traçar um percurso teórico sobre a noção de letramento, já desenvolvida por especialistas da área da pedagogia e da educação<sup>8</sup>, contudo salienta-se a relevância do exposto por Freire em várias de suas obras<sup>9</sup>, para o qual linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Dessa forma, pode-se afirmar que a compreensão de um texto, alcançada a partir de uma leitura crítica, implica a percepção das relações entre texto e contexto.

A semelhança de Barton, Hamilton e Roz (2000), considera-se que a leitura, a escrita e o letramento são práticas sociais. Assim, um indivíduo que reúna condições para ‘descortinar’ um texto, percebendo as diversas interpretações possíveis, e que seja capaz de se adequar às diversas situações de forma a ter uma comunicação eficiente, pode ser considerado um indivíduo letrado.

Advoga-se também, assim como Rojo, que o termo *letramento*:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), *numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural* (ROJO, 2009, p. 98, grifo meu).

Contudo, não se deve deixar de pontuar que, no mundo atual, com o advento das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), embora de grande valia, grandes transformações vêm acontecendo nos diversos contextos e novos desafios são impostos. Como se observa, é notória a fragilização da participação crítica dos indivíduos, sendo esta substituída, nos meios eletrônicos, por espetáculos (atualmente as *lives*) e narrativas autocentradas. É a época do ‘hedonismo individual, do hipernarcisismo’ e do culto e da contínua busca pelo prazer (imediato), da extrema fluidez dos pertencimentos atuais, da ausência de projetos coletivos em função das dúvidas

---

<sup>8</sup> Citamos os trabalhos precursores em contexto brasileiro de Magda Soares (2007, 2017`), por exemplo.

<sup>9</sup> Pode-se citar, por exemplo, Freire (1967).

em relação ao futuro (ROJO e BARBOSA, 2015: 119). É a superficialidade que se estabelece nas TDICs, em um contexto de hiperinformação e da necessidade de curtir, seguir, taguear (marcar ou etiquetar), comentar de forma a que haja um posicionamento muito rápido do indivíduo. A Web 2.0, como afirma Rojo (2013), mudou a cisão existente entre produtor e leitor, uma vez que o indivíduo pode exercer os dois papéis, simultaneamente. É o *loautor*.

Evidentemente, tal mudança veio a acarretar, também, alterações nos discursos políticos partidários. Contudo, este trabalho, em especial, por limitações espaciais, como já mencionamos, centrar-se-á em trabalhar o outdoor político (como se vê a seguir) de um partido de extrema-direita português (o PNR), partido que não apresenta ainda uma grande movimentação nas redes sociais, como outros presentes atualmente na cena política portuguesa, como o CHEGA (mencionado no início do trabalho).

### Análise do texto

Seguindo a metodologia descendente de análise preconizada pelo ISD, começaremos por contextualizar o surgimento do cartaz em análise<sup>10</sup>.

Figura 2 – Outdoor político.



Fonte: Blog ofogodavontade (2021)<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Outros aspectos analíticos sobre este cartaz foram desenvolvidos em Pinto e Teixeira (2008).

<sup>11</sup> Disponível em: <https://ofogodavontade.wordpress.com/2007/03/29/uma-lanca-em-africa/>  
Acesso em: 09 jul. 2021.

### **Estudo de caso (breve contextualização)**

No início de 2007, mais precisamente em março, o PNR deu início a uma campanha contra a presença de imigrantes em Portugal. O cartaz traz a imagem do líder do partido (José Pinto Coelho), à direita, com uma faixa com um fundo vermelho – “Portugal aos portugueses” e apresenta as seguintes unidades textuais “Basta de imigração” (unidade textual<sup>12</sup> 1 – UT1) , “Nacionalismo é solução” (unidade textual 2 – UT2) e apresenta a imagem de um avião em voo com uma legenda “Façam boa viagem” (unidade textual 3 – UT3). Na verdade, este cartaz surge numa época em que, na Assembleia da República Portuguesa, tramitava uma lei que visava regularizar a legalização dos imigrantes em Portugal. O PNR e seus militantes se posicionavam contrários à aprovação da lei, uma vez que acreditavam que não se poderia promover políticas a favor da imigração, enquanto houvesse portugueses em uma situação precária.

### **Estudo de caso (análise teórico-metodológica)**

Na verdade, os aspectos acima apontados situam o contexto de produção em que tal outdoor político foi produzido. O agente produtor (marketing do partido político) em função das representações coletivas e dos anseios do público alvo (eleitores insatisfeitos com a política migratória do partido em atuação) seleciona textualmente unidades textuais (verbais e não-verbais) que possam cumprir o objetivo pretendido: criticar a política migratória vigente de forma a atrair eleitores para o PNR.

Textualmente, este cartaz apresenta elementos verbais e não-verbais a serviço dessa finalidade, uma das características do próprio gênero textual<sup>13</sup> em questão (outdoor político).

---

<sup>12</sup> Neste trabalho, a unidade textual corresponde a uma “qualquer unidade (lexical, proposicional ou relativa a um parágrafo ou a vários parágrafos) implícita ou explícita (verbal ou não-verbal) que, no interior do universo textual, apresenta uma unidade de sentido” (PINTO, 2010, p. 210).

<sup>13</sup> Adotamos aqui a denominação *gênero de texto ou textual*, em consonância com Bronckart (1999), por estar focada na materialidade plurissemiótica textual, propriamente dita, estando esta coibida por questões contextuais.

Do ponto de vista tipográfico, observam-se três aspectos importantes. Em primeiro lugar, a UT1 é apresentada em destaque, com a tipografia em tamanho superior às das outras UTs do cartaz, com apenas a primeira letra em caixa alta, evidenciando a própria tese do texto apresentado: [O país não deve ter imigração]. As demais UTs, por seu lado, são apresentadas de forma gradativa em tamanho mais reduzido, funcionando como uma espécie de argumento para sustentação da tese principal. Salienta-se que o destaque atribuído à UT1 também se deve ao fato de que, normalmente, os outdoors políticos são colocados em estradas ou rotatórias aqui em Portugal - lugares em que, para que se consiga ler o que está escrito, os caracteres devem estar evidenciados. Com isso, reforça-se a ideia do constrangimento genérico sofrido pelo cartaz. No caso, é o próprio local de circulação que vai também influenciar na sua materialidade plurissemiótica.

Em segundo lugar, observa-se que há um baixo teor de expansão utilizado entre as letras das UTs, que se apresentam de forma espremida, demonstrando, talvez, metaforicamente a união de todos para o “combate ao movimento de imigração em Portugal”, uma vez que, como já afirmado, os nacionais é que devem ser, acima de todos, protegidos. Em terceiro lugar, todas as UTs acima apontadas demarcam o seu destaque e sua unidade por apresentarem uma tipografia em itálico, diferenciando-se das demais UTs do cartaz.

Por outro lado, o slogan do próprio partido “Portugal aos Portugueses” (UT4) aparece em caracteres retos, com todos os caracteres em caixa alta e com alto teor de expansão entre as letras, evidenciando a relevância do próprio caráter de pertencimento do PNR – É um partido dos portugueses.

Os demais aspectos que compõem o cartaz, como o site do partido, o nome do candidato e a UT “Objetivo 2009” aparecem à direita do cartaz, mas em caracteres menores, demonstrando a pouca importância a eles associada. Lembremos que em Portugal, nas eleições, votamos no partido (implicitamente nas ideias por ele defendidas) e não, exatamente, no candidato que o representa.

Em termos interacionais, observa-se a existência de um ângulo baixo relativo à imagem do candidato do PNR, à direita do cartaz, demonstrando claramente uma assimetria entre o mesmo e o eleitor, contudo existe, por parte deste, um contato visual com este mesmo eleitor, incitando-o, simbolicamente, à ação, na defesa do nacionalismo.

No que tange ao aspecto composicional, nota-se que a sigla do partido e a imagem do candidato estão posicionadas à direita do cartaz, no domínio do NOVO, implicando aquilo que o partido pode reivindicar em termos de mudança a nível nacional. Por outro lado, no domínio do DADO, na parte esquerda do cartaz, estão questões já conhecidas e difundidas: o próprio slogan da campanha (UT4) e algumas propostas partidárias já consensualmente divulgadas – UT1, UT2, UT3. E é também nesse domínio que aparece a imagem do avião (UT6), ancorando o próprio conteúdo semântico do texto e a própria tese.

Evidentemente, apesar da relevância das UTs presentes no domínio do DADO, até por marcarem uma tradição do próprio partido de teor nacionalista, a representação visual do presidente partidário aparece em primeiro plano, devido ao seu tamanho (ocupando a parte direita do cartaz). Contudo, a imagem tem pouco brilho e pouca carga de luminosidade. O que o distingue é a *analogia* que possa vir a ser estabelecida entre a imagem do candidato e as representações já socialmente partilhadas que todos têm de Adolph Hitler. A imagem do candidato do PNR (UT5) funciona como uma espécie de *argumento por analogia*. Tal similitude de traços é estabelecida tanto pela aparência física, quanto pelo olhar fixo em direção ao eleitor, caracterizando caráter dominador e austero. Em relação ao enquadre, há um contato do ombro direito do candidato, na parte superior com o logo do partido e, na parte inferior com o site do mesmo, enfatizando a conexão entre o presidente do PNR e o próprio partido.

Vale ressaltar que os elementos multimodais acima expostos corroboram a dimensão argumentativa do texto e suportam a tese da: “posição contrária à



imigração” do partido. E de que forma outros elementos da arquitetura textual (como as atitudes enunciativas ou tipos de discurso e marcadores de responsabilização enunciativa) podem colaborar nessa construção textual?

Na verdade, o que se percebe no texto analisado é que as UTs caracterizam-se por se encontrar no domínio do expor (com implicação ou autonomia em relação aos parâmetros na ação em curso). Enquanto a UT1 com a presença do verbo “basta”, no modo verbal imperativo, *funcionando como uma espécie de modalidade intersubjetiva com valor deôntico*, estabelece uma interação clara com o interlocutor; as UT2 e a UT3 demarcam-se por seu caráter autônomo e ‘atemporal’, com a utilização do verbo “ser”, no presente do indicativo, com valor genérico, no primeiro caso. Já no segundo, o verbo “pertencer”, embora omissa, pode vir a ser explicitado e teria o mesmo valor genérico atribuído ao verbo “ser”, anteriormente exposto.

### **Estudo de caso (da teoria à prática)**

Considerando que o “ser cidadão” não é apenas saber cumprir regras, mas, sobretudo, participar de forma ativa da transformação dos contextos sociais dentro de sua pluralidade, de que forma poder-se-ia trabalhar um “*letramento cidadão*”, a partir do exemplo em questão? Lembremos que um dos objetivos deste trabalho é também suscitar a relevância desse letramento para uma intervenção cidadã ou um *agir cidadão* (conforme mencionado).

Lembremos que, na acepção de Vygotsky (1978), a ação do professor consiste em assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos de forma que ele seja capaz de chegar a um nível de conhecimento superior ao que ele tinha antes sem ajuda. E é na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que se situam as “boas aprendizagens” que vão conduzir a um avanço no desenvolvimento<sup>14</sup>. É exatamente pela assistência do professor e pelas diversas interações que ocorrem no próprio ambiente (com os outros aprendizes, os problemas, os

---

<sup>14</sup> Para detalhes sobre a questão, ver: Fino (2001).

assuntos, as estratégias, os valores do sistema) que se consegue atingir o limite de determinado potencial de desenvolvimento.

Dessa forma, existem representações e valores individuais que os aprendizes já trazem para sala de aula, contudo estes podem vir a ser re(atualizados) e desenvolvidos em função, exatamente, de *boas práticas* que possam ser aplicadas. Estas passam, por exemplo, pelo trabalho com textos atuais (midiáticos, políticos, jurídicos) sobre discriminação (no caso) de qualquer natureza (étnica, social, racial), sem descuidar, evidentemente, das questões motivacionais, afetivas que perpassam também a aprendizagem<sup>15</sup>. Essa problemática é uma das possíveis temáticas, mas existem muitas outras de igual relevo, constitucionalmente instituídas: o direito à moradia, o acesso à água e aos direitos da natureza, o direito à liberdade de expressão, dentre outros. Com isso, estes aprendizes poderão desenvolver também nos diversos contextos em que são expostos, uma *atitude mais crítica e cidadã*, desconstruindo relações de poder e re(construindo) movimentos mais solidários e empáticos. Como salienta Henriques:

A compreensão crítica do discurso veiculado pelas várias instâncias da sociedade é *estratégia propiciadora do exercício pleno da cidadania*, o que dá às aulas de Língua Portuguesa (mas não só a elas) um papel estratégico na possibilidade de oferecer aos alunos a compreensão dos mecanismos de que se vale o discurso para conseguir eficácia (HENRIQUES, 2004, p. 12, grifo nosso).

Vale salientar que, embora o estudo de caso apresentado esteja centrado na realidade portuguesa, culturalmente diverso, a temática central a ele atrelada é universal e perpassa contextos políticos e sociais de vários países em todo o mundo, inclusive no Brasil atual, como todos nós sabemos. Nada impediria, inclusive, que o quadro político descortinado por este cartaz fosse comparado com a realidade política brasileira no momento, de forma a ter a possibilidade de

---

<sup>15</sup> Inclusive, trabalhos já estão sendo desenvolvidos para a implementação de oficinas em sala de aula para a educação em direitos humanos. Para detalhes, ver: Palma (2019).

poder desenvolver junto aos aprendizes o que denominamos *letramento cidadão*. Evidentemente, estaríamos ao nível das boas práticas a serem efetuadas em sala de aula que dependerão do nível da turma, dos programas a serem seguidos, da motivação dos aprendizes e do próprio 'ofício' do professor.

### **Reflexões finais**

Com esta contribuição, mostramos a relevância dos aspectos multissemióticos ou multimodais para que possamos desvendar criticamente um texto, não descuidando da relevância social da temática a ele atrelada (ponto fulcral a nosso ver). Lembramos que, apesar de termos ilustrado a nossa análise com um outdoor político de 2007, o tema em questão vem preocupando ainda mais o mundo na sua globalidade, com os grandes fluxos migratórios, iniciados no início da década de 2010, a partir dos problemas surgidos no Médio Oriente (em especial da Síria) e do Norte da África. Consequentemente, o cenário político mundial vem respondendo de forma cada vez mais polêmica e controversa às mazelas sociais que vêm se alastrando, movimentos potencializados pelas redes sociais, pela hipermídia.

Ressaltamos que a análise efetuada, teoricamente instanciada, volta-se para o 'formador', contudo pode vir a ser 'simplificada' para ser transmitida aos aprendizes. O importante, na verdade, é mostrar de que forma a 'discriminação', no caso, a étnica, é construída no texto (pelas diversas linguagens a ele interligadas). A nosso ver, a reflexão crítica sobre textos (acerca daquilo que é lido na mídia, na política e em outras atividades sociais) é um ponto de partida relevante para o desenvolvimento de um cidadão socialmente mais atuante, possibilitando um *letramento cidadão*, centrado em valores constitucionalmente defendidos.

Lembremos que, apesar da existência de uma cidadania constitucionalmente instaurada, tanto no Brasil quanto em Portugal, a postura oficial e particular estão ainda bastante distanciadas. Sendo assim, a disciplina de

Língua Portuguesa (em consonância até com outras disciplinas) tem um papel fundamental, podendo vir, a partir desse letramento reflexivo, estimular junto aos aprendizes o que se poderá denominar um *agir cidadão*.

## Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M.; ROZ, I. (eds). **Studied Literacies**. Reading and Writing in Context. London: Routledge Edition, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem** – Textos e Discursos. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme sociodiscursif. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.2. n. 2, p. 113-123, 2004.

CARVALHO, F. A semiótica social das cores e das formas tipográficas: conceitos, categorias e aplicações. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 1, n. 2, p. 47-65, 2013.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução: Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA. 4. ed. Lisboa: Almedina, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. 4. ed. *In*: GOUVEIA, J. B. (org.). Textos Fundamentais do Direito Internacional Público. Porto: Almedina, 2017. p. 15-22.

FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

HENRIQUES, C. C. Apresentação. In: HENRIQUES, C. C. **Língua e Cidadania: novas perspectivas para o Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2014. p. 11-13

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T.. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, v. 1, n. 3, p. 343-368, 2002.

NOVAIS, J. R. **Os Princípios Constitucionais Estruturantes da República Portuguesa**. Coimbra: Coimbra Editora, 2011.

PALMA, D. **Oficinas de imaginação e escrita para a educação em direitos humanos** [recurso eletrônico]. Campinas, SP: Ed. Do Autor, 2019.

PINTO, R. **Como argumentar e persuadir?** Prática política, jurídica, jornalística. Lisboa: Quid Juris, 2010.

PINTO, R. Valores socioculturais na comunicação organizacional. In: SILVA, A. S. *et al.* (org.) **Comunicação, Cognição e Média** (2). Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2010. p. 593-605.

PINTO, R.; TEIXEIRA, C. O intertexto na dinamicidade da produção textual. **Textos selecionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa, 2008. p. 385-398.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

SOARES, B. M. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, B.M. **Linguagem e Escola**. Uma Perspectiva Social. São Paulo: Contexto, 2017.

VAN, DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Tradução: Judith Hoffnagel. Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2010.

VAN, DIJK, T. A. **Discursos e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução: Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN LEEUWEN, T. Towards a semiotics of typography. **Information Design Journal**, v.14, n. 2, p. 139-155, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

## AUTORES

### **Adail Sobral**

Graduado em Licenciatura em Letras (Inglês) pela Universidade Federal da Bahia, especialista em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Linguística pela FFLCH/Universidade de São Paulo (1999) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP (2006). Fez Estágio de Pós-doutoral na Université de Paris. Atualmente, é professor da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), atua como docente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras dessa instituição. É autor de diversos artigos acadêmicos e de livros, entre os quais se destacam: *Internet na escola*, *Dizer o “mesmo” a Outros*, *Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* e *A Filosofia Primeira de Bakhtin – Roteiro de Leitura*.

E-mail: [adail.sobral@gmail.com](mailto:adail.sobral@gmail.com)

### **Audria Albuquerque Leal**

Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, é mestre pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e é doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (2011). Trabalha como investigadora no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), integrando a equipe do Grupo Gramática & Texto. Tem desenvolvido trabalhos na área da Linguística do Texto e do Discurso, do Interacionismo Sociodiscursivo, da Linguística Aplicada ao ensino do português, da Semiótica Social, da Semântica Enunciativa e da Multimodalidade com ênfase no quadro teórico e metodológico da *Grammar of Visual Design* (Kress e Van Leeuwen). É autora de vários artigos, em Portugal e no estrangeiro.

E-mail: [audrialeal@fcsh.unl.pt](mailto:audrialeal@fcsh.unl.pt)

### **Beatriz dos Santos Feres**

Mestre (2003) e doutora (2006) em Letras pela Universidade Federal Fluminense. É professora associada de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UFF e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF, linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da tradução, no qual ministra cursos relacionados à disciplina Semiologia. Atua também no curso de Especialização em Língua Portuguesa. É líder do Grupo de Pesquisa em Semiologia: Leitura, fruição e ensino (GPS-LeiFEn/UFF/CNPq). É também membro do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (Ciad-Rio) e do Grupo de Pesquisa Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e

práticas - EnLIJ (UERJ). É membro do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação (LTAC/Anpoll).

E-mail: [beatrizferes@id.uff.br](mailto:beatrizferes@id.uff.br)

### **Cleide Emília Faye Pedrosa**

Graduada em Bacharelado em Letras/Inglês, graduada em Letras Licenciatura mestrado em Letras e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Pós-doutorado. Investigador visitante na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Foi coordenador adjunto do PPGL-UFS e do curso de Letras Libras. Professora adjunto da Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Libras e PPGL. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: análise crítica do discurso, comunidade surda e outros grupos vulneráveis (idosos e mulheres vítimas de agressão, pessoa em situação de rua). Suas publicações têm alcance nacional e internacional: Colombia, Chile, Alemanha, Venezuela, Cabo Verde, Polónia.

E-mail: [cleideemiliafayepedrosa@gmail.com](mailto:cleideemiliafayepedrosa@gmail.com)

### **Eduardo Lopes Piris**

Mestrado em Semiótica e Linguística Geral e doutorado em Letras. Estágio pós-doutoral na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade de Buenos Aires. E, atualmente, faz pós-doutorado na Universidade de São Paulo. É docente da Universidade Estadual de Santa Cruz, onde coordena o “Centro de Estudos de Argumentação e Discurso” e o Grupo de Pesquisa “Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso”. É coeditor da Revista de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação. É fundador e membro do GT Argumentação na ANPOLL. É Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações e em Estudos Linguísticos, desenvolvendo pesquisa sobre argumentação no ensino de português como língua materna e língua adicional e sobre argumentação no discurso político.

E-mail: [elpiris@uesc.br](mailto:elpiris@uesc.br)

### **Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma universidade. É professora associada IV na Universidade Federal do Ceará. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Linguística, o Minter/UFC/UFMA e o Mestrado Profissional em



Letras/UFC. Foi membro do Conselho gestor do ProfLetras, coordenou a formação de professores de língua materna do ProJovem Urbano em 2009 e deu assessoria à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza (2011), na produção das Diretrizes Curriculares e para a construção do Documento Curricular de Referência do Ceará (2018). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Coordena a Linguística Aplicada na Associação Brasileira de Linguistas. Foi professora convidada na Université de Bordeaux Montaigne.

E-mail: [eulalia@ufc.br](mailto:eulalia@ufc.br)

### **Fatiha Dechicha Parahyba**

Graduada em Letras (língua inglesa) pela Université d'Alger (Argélia), tem mestrado em Linguística pela University of Edinburgh (Escócia), doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e estágio de doutoramento na Université de Genève (2011). Realizou estágio de pós-doutorado na UFC, como bolsista do programa PNPd/CAPES em 2017-2018. É intérprete de conferências desde 1988 e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco desde 1995. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras. É membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada - GEPLA/CNPq e do Grupo de Estudos sobre a Historicidade dos Textos e Ensino de Língua - HISTEL/CNPq. É Editora Associada da Revista EUTOMIA.

E-mail: [fatihadpb@gmail.com](mailto:fatihadpb@gmail.com)

### **Felipe Trevisan Ferreira**

Mestre em Estudos da Linguagem (2020) e licenciado em Letras e em Literaturas em Língua Inglesa (2016), ambos pela Universidade Estadual de Londrina. Atuou como professor de língua inglesa no projeto GO Teach Rússia na escola Plus em Krasnoyarsk, na região Siberiana da Rússia (2014-2015). É membro do grupo Linguagem e Educação (UEL) e professor assistente de língua portuguesa na University of Georgia (Athens/EUA) por meio do programa Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) da Fulbright. Foi bolsista da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2013-2015). Possui interesse nas áreas de novos letramentos, participação social, letramentos queer, sexualidade e gênero.

E-mail: [trevisanfelipe5@gmail.com](mailto:trevisanfelipe5@gmail.com)

### **Fernanda Liberali**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e pós-doutorado pela Universidade de Helsinki, pela Universidade Livre de Berlin e pela Rutgers University. É professora no Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, no Programa de Estudos Pós-Graduados (PEPG) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e no PEPG em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar e do Grupo de Estudos em Educação Bi/multilíngue (GEEB); parecerista do CNPq, da CAPES e da FAPESP. É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq e membro do Eastside Institute Associates e do Global Network da Universidade de Leeds.

E-mail: [liberali@uol.com.br](mailto:liberali@uol.com.br)

### **Gabriel Dvoskin**

Doctor en Lingüística y docente regular de la materia Sociolingüística de la carrera de Letras. Há sido becario doctoral y posdoctoral del CONICET y actualmente tiene una beca de Formación en Investigaciones Estratégicas. Ha dictado seminarios de grado y de posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras y en Brasil, Es director del proyecto UBACyT “La (re)producción del sentido en las prácticas educativas: el análisis de los procesos de producción, comprensión y circulación de sentidos en la educación” e investigador responsable junto a Carolina Tosi del PICT “Configuraciones discursivas en géneros editoriales com destinatario infantil y juvenil”. Integra el PICT “Alfabetizaciones multimodales y repertorios sociolingüísticos: un abordaje etnográfico de las nuevas prácticas de lectura, escritura y oralidad en las aulas de educación secundaria”.

E-mail: [gabidvoskin@gmail.com](mailto:gabidvoskin@gmail.com)

### **Glícia Azevedo Tinoco**

Graduada, especialista em Língua Portuguesa (leitura e produção de textos), mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. É professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atua no bacharelado da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT) e em dois programas da UFRN: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). Seus interesses de pesquisa se vinculam aos estudos de letramentos, letramento digital, ensino-

aprendizagem de língua materna, produção de material didático impresso e digital, com interesse especial à formação de professores.

E-mail: [glicia.tinoco@ufrn.br](mailto:glicia.tinoco@ufrn.br)

### **Isabel Cristina Michelan de Azevedo**

Graduada em Pedagogia e em Letras, é mestre em Comunicação e em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e tem doutorado na Universidade de São Paulo. Desde 2013, atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras Vernáculas, na pós-graduação (acadêmica e profissional) da Universidade Federal de Sergipe e nos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz e da Universidade Estadual de Feira de Santana, locais onde orienta investigações relativas ao campo da Linguística Aplicada, ao ensino de argumentação e à Pedagogia dos Multiletramentos. Lidera o Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas e é co-líder do grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso. Integra a equipe editorial da Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação.

E-mail: [icmazevedo2@gmail.com](mailto:icmazevedo2@gmail.com)

### **Jaciara Carvalho Costa**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão e especialista em Educação Especial e mestre em Letras. Atualmente é professora de língua portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de São Luís; possui experiência na área de Letras, com ênfase especial em Linguística Aplicada, Linguística Cognitiva e Língua(gem); participa do Grupo de Estudo e Pesquisa, do Projeto Internacional de Pesquisa Bibliography of Metaphor and Metonymy, coordenado pelas Universidades de Córdoba e de La Rioja, em parceria com a John Benjamins Publishing Company e do Projeto Conceitualização da Metáfora Mãe-Terra por brasileiros e falantes de outras línguas, coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais em parceria com a Universidade da Califórnia em Santa Cruz, Universidade de Umeå e pela Universidade Federal do Maranhão.

E-mail: [jaciaraccosta@gmail.com](mailto:jaciaraccosta@gmail.com)

### **Jean Carlos Gonçalves**

Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professor da Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Licenciado em Teatro-Interpretação, Mestre em Educação e Doutor em Educação. Pós-Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e Pós-

Doutorado em Educação. Líder do Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades, membro pesquisador do GP/CNPq/PUC-SP, integrante do Núcleo de Pesquisa da Presença e pesquisador convidado do Observatório Cultural. Coordenador e vice-coordenador do GT Nacional Estudos Bakhtinianos da ANPOLL. Autor de Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo], publicado na Coleção Teatro, Série Pedagogia do Teatro da Hucitec Editora. Diretor da Coleção LiCorEs - Linguagem, Corpo, Estética.

E-mail: [jeancarlosgoncalves@gmail.com](mailto:jeancarlosgoncalves@gmail.com)

### **José Ricardo Carvalho**

Professor associado do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe. Pós-doutorado na área de Linguística de Texto e Linguística Aplicada pela UFRJ (2018). Doutorado em Letras. Mestrado em Educação. Graduação em Letras e Pedagogia. Desempenhou a função de Coordenador Geral de Sergipe do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Líder do grupo de pesquisa Grupo de Estudos Alfabetização, Discurso e Aprendizagens. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Professor do curso de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino da língua materna e linguística aplicada, realizando pesquisas nas seguintes áreas de estudo: Gênero de texto na abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, Literatura infanto-juvenil, retextualização, leitura e produção textual na sala de aula.

E-mail: [ricardocarvalho.ufs@hotmail.com](mailto:ricardocarvalho.ufs@hotmail.com)

### **Karina Giacomelli**

Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (1990), tem mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado também em Letras pela mesma universidade (2007). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Católica de Pelotas (2017). Tem interesse nas áreas de linguística teórica e aplicada, com foco em enunciação (Benveniste), dialogismo (Análise Dialógica do Discurso e Círculo de Bakhtin), ensino, livro didático e PIBID.

E-mail: [karina.giacomelli@gmail.com](mailto:karina.giacomelli@gmail.com)

### **Luzia Bueno**

Graduada em Letras e Ciências Sociais, com mestrado em Linguística Aplicada pela Unicamp, sob a orientação de Angela Kleiman, doutorado em Linguística aplicada pela PUC-SP, sob a orientação de Anna Rachel Machado, tendo realizado estágio de doutorado na Universidade de Genebra, sob orientação de Jean-Paul Bronckart. É professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, além do curso de Pedagogia. É bolsista produtividade CNPQ-2. É líder do Grupo ALTER-LEGE (USF-CNPQ), vice-líder do Grupo ALTER-AGE (USP-CNPQ) e integra o grupo ALTER-CNPQ (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações). Também tem experiência na educação básica, na rede pública e privada, e foi autora de materiais didáticos para o Ensino Médio.

E-mail: [luzia\\_bueno@uol.com.br](mailto:luzia_bueno@uol.com.br)

### **Mariano Dagatti**

Pesquisador Adjunto do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Técnica. Mestre em Análise do Discurso e Doutor em Linguística pela Universidade de Buenos Aires. Professor de Comunicação Visual da Universidade de San Andrés, Professor Adjunto da área de Semiótica da Universidade Nacional de Entre Ríos e Orientador de Trabalhos Práticos de Semiologia do Ciclo Básico Comum da Universidade de Buenos Aires. Membro fundador da Organização Ibero-americana de Retórica e membro do Conselho de Administração da Associação Argentina de Retórica e da Sociedade Argentina de Estudos Linguísticos. Publicações mais recentes: *La política en escena. Voces, cuerpos e imágenes en la Argentina del siglo XXI*, em coautoria com Ana Aymá, e *Intersecciones en el discurso político*, em coautoria com Teresa Velázquez García Talavera.

E-mail: [onairamdagatti@gmail.com](mailto:onairamdagatti@gmail.com)

### **Monica Fontenelle Carneiro**

Graduada em Letras, Especialista em Língua Inglesa e em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna e Estrangeira, Mestre e Doutora em Linguística e Pós-Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Direito. Professora do Departamento de Letras da UFMA, com experiência nas áreas de Letras, Linguística, Linguística Aplicada, tendo especial interesse em Linguística Cognitiva, Psicolinguística, Língua(gem), Metáfora, Discurso e Ensino/Aprendizagem de Línguas. Pesquisadora, dos Grupos de Estudos e Pesquisas. Líder o grupo GELP-COLIN/UFMA e GEPLA/UFMA. Pesquisadora

líder da equipe brasileira, do Projeto Internacional de Pesquisa Bibliography of Metaphor and Metonymy.

E-mail: [monicafcarneiro@gmail.com](mailto:monicafcarneiro@gmail.com)

### **Patrícia Ferreira Neves Ribeiro**

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, é mestre e doutora em Letras/Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. É professora Associada de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UF e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF, além de atuar no curso de Especialização em Língua Portuguesa. É líder do Grupo de Pesquisa em Semiologia: Leitura, fruição e ensino (GPS-LeiFEn/UFF/CNPq). É também membro do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (Ciad-Rio) e do Grupo de Pesquisa Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas - EnLIJ (UERJ). Participou da diretoria da Associação Brasileira de Linguística (Abralin) e é membro do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação (LTAC/Anpoll).

E-mail: [patricianeves@id.uff.br](mailto:patricianeves@id.uff.br)

### **Rosalice Pinto**

Graduada em Línguas e Literaturas Modernas, Mestrado em Letras Neolatinas, Doutorado em Linguística, Pós-Doutorado em Ciências da Comunicação. Pesquisadora do Laboratório de Argumentação (ArgLab) do Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa. Membro de dois projetos de pesquisas europeus: Metáforas baseadas em dados rigorosos para o tratamento da diabetes, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal e A-PLACE: Interligando Lugares através de Práticas Artísticas em Rede co-financiado. Temas de interesse: gêneros textuais/discursivos, argumentação, linguagem e argumentação jurídicas, comunicação empresarial e empreendedorismo, linguística textual e análise do discurso, retórica, multissemioses, discurso político e midiático, ensino de Francês como Língua Estrangeira.

E-mail: [rosalicepinto@gmail.com](mailto:rosalicepinto@gmail.com)

### **Rosane Santos Mauro Monnerat**

Professor Titular da Universidade Federal Fluminense. Possui Graduação em Letras, Mestrado em Letras, Doutorado em Letras (Letras Vernáculas / Língua Portuguesa), tendo concluído Pós-Doutorado na Universidade Federal de Minas

Gerais. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. É vice-líder do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (CIAD-RJ) e membro do Grupo de Pesquisa em Semiolinguística: Leitura, Fruição e Ensino - UFF. É membro do Grupo de Trabalho de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: A interface texto / gramática; Linguística Textual; Análise do Discurso; Imaginários sociais; Ideologia; Discurso das mídias.

E-mail: [rosanemonnerat@id.uff.br](mailto:rosanemonnerat@id.uff.br)

### **Vera Lúcia Lopes Cristóvão**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1988), tem mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. Recebeu bolsa Capes para doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Université de Genève em 1999/2000. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. É professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013. Atuou como professora, com bolsa da CAPES/FULBRIGHT, na Universidade da Califórnia, *campus* de Santa Barbara.

E-mail: [cristova@uel.br](mailto:cristova@uel.br)

Se há uma palavra que sintetiza com precisão o objetivo de Agir de linguagem na escola e na universidade é diálogo. Diálogo com teorias linguísticas, com práticas docentes, com propostas de análise. A temática principal deste livro é a reflexão a respeito de estudos linguísticos, abarcando duas vertentes: pesquisas de cunho teórico, principalmente em um viés textual-discursivo; e pesquisas sobre o ensino de língua, considerando aspectos contemporâneos que precisam ser discutidos e implementados, como os multiletramentos, as TICs e até o ensino híbrido – temas que ocuparam ainda mais espaço recentemente devido à epidemia de covid-19, que trouxe o espaço da sala de aula para dentro das casas de professores e alunos.

Vivemos tempos complexos, difíceis, que têm trazido oportunidades cada vez maiores de reconfiguração da prática docente. Assim, o desafio de alguns artigos deste livro é pensar nessa reconfiguração de maneira ampla, abarcando educação básica e superior, visando a proporcionar a alunos e professores uma relação de ensino-aprendizagem crítica, produtiva e libertadora. Já em relação aos artigos que discutem aspectos teóricos de cunho discursivo, a ênfase recai sobre as formas de agir na sociedade e a formação do sujeito na sociedade contemporânea.

Percebemos, portanto, a atualidade deste livro, que colabora para o debate de questões urgentes, no Brasil e no mundo, em um momento em que nem sempre a valorização da ciência, da educação e da cultura tem recebido destaque.

**Leonor Werneck dos Santos**