

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira
Wéber Félix de Oliveira
Jonatas Eliakim

(organizadores)

Discurso em perspectiva

Blucher

D^oCE

DISCURSO EM PERSPECTIVA

CONSELHO EDITORIAL

André Costa e Silva
Cecilia Consolo
Dijon de Moraes
Jarbas Vargas Nascimento
Luis Barbosa Cortez
Marco Aurélio Cremasco
Rogerio Lerner

DISCURSO EM PERSPECTIVA

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira

Wéber Félix de Oliveira

Jonatas Eliakim

Organizadores

Discurso em Perspectiva

© 2021 Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira, Wéber Félix de Oliveira, Jonatas Eliakim (*organizadores*)
Editora Edgard Blücher Ltda.

Comissão Científica

Profa. Dra. Luciana Soares da Silva - UFLA
Profa. Dra. Sara Guiliana Gonzales Belaonia - UFG
Prof. Dr. Ricardo Celestino - PUC-SP
Prof. Dr. Anderson Ferreira - UFES
Prof. Dr. Rubens Damasceno Morais - UFG
Profa. Ma. Luana Nayara Pena - UFLA
Prof. Me. Rafael Cossetti - UFES
Prof. Me. Julio Cesar Paula Neves - UFSC

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme 5.
ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua*
Portuguesa, Academia Brasileira de Letras, março
de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios sem autorização escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard
Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Discurso em perspectiva / organizado
por Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira,
Wéber Félix de Oliveira, Jonatas Eliakim. -
São Paulo : Blucher, 2022.

224 p.

Bibliografia

ISBN 978-65-5550-118-6

1. Análise do discurso 2. Pesquisa
- Metodologia I. Carreira, Rosângela
Aparecida Ribeiro II. Oliveira, Wéber Félix
de III. Eliakim, Jonatas

22-4871

CDD 401.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Análise do discurso

Apresentação

Este livro tem como tema o discurso e suas diferentes perspectivas de interpretação e aplicação. Ele nasce a partir de uma ação do Grupo de Pesquisa Discurso Cultura e Ensino (DICE), o “Encontro online interinstitucional de pesquisadores”, que visa a socializar pesquisas desenvolvidas em torno das diferentes concepções de discurso aplicadas a pesquisas, seja nas áreas do discurso, da cultura ou do ensino. Dessa forma, cada capítulo aqui presente traz uma definição de *discurso* ou uma discussão ou aplicação discursiva, demonstrando as diferentes possibilidades de interpretação do significado do que é discurso e trabalhar em perspectiva discursiva.

O primeiro capítulo, *Tecendo conexões entre “diferentes” trajetórias: um relato de experiência sobre o Grupo de Pesquisa Letramentos, Gêneros e Ensino – LEGEN/CNPq*, de Laura Silveira Botelho e Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite, tem por objetivo, a partir das trajetórias de pesquisa das autoras, apresentar o grupo Letramentos, Gêneros e Ensino, bem como um pouco de sua história e projetos vinculados. Nele são apontados os Letramentos Críticos (LANKSHEAR e MCLAREN, 1993; CERVETTI et al., 2001;

LUKE, 2003) como uma perspectiva educacional para o fomento da cidadania ativa, da ação crítica e da justiça social, capaz de oferecer um caminho para uma formação de professores crítico-reflexiva. Além disso, os Letramentos Acadêmicos (RUSSELL et al., 2009; LEA & STREET, 2014), segundo as pesquisadoras, concebem a escrita como atividade social e cultural que envolve relações de poder e identidade, em suas múltiplas práticas discursivas. É, então, por meio dos relatos de experiências que Botelho e Leite pontuam possíveis aproximações, não só entre as duas teorias, mas também, de uma parceria que culminou na criação do grupo de pesquisas LEGEN/CNPq.

No segundo capítulo, *A escrita autoral na escola*, Luiz Antonio Ferreira e Márcia Silva Pituba Freitas, a partir de concepções contemporâneas de educação linguística e de educação retórica, como recursos pedagógicos fundamentais para a criação de um aluno-escritor, partem da questão: “pode-se desenvolver uma proposta metodológica que incentive o aluno a produzir uma escrita autoral na escola?”, uma vez que, segundo os autores, formar um escritor proficiente é atribuir ao educando um projeto autoral que o singularize e coloque-o em um espaço criativo, autoconsciente e satisfatório para os objetivos da escrita na escola. Sendo assim, os pesquisadores buscam mostrar como, a partir do sistema retórico proposto por Aristóteles (2005), é possível desenvolver um projeto em que o professor, como estratégia pedagógica, desloque o aluno para um universo discursivo outro, cuja artificialidade da escrita na escola ganhe contornos de realidade, em função do auditório a que se dirige. Em decorrência, a escola forma um cidadão-autor capaz de pensar e de refletir sobre si, o outro e a realidade em que vive para agir no mundo.

Já o terceiro capítulo, *A aprendizagem de línguas adicionais: da colaboração à telecolaboração*, de Francisco José Quaresma de

Figueiredo, tem por objetivo apresentar os benefícios da colaboração e da telecolaboração no processo de aprendizagem de línguas adicionais. Para tanto, o autor apresenta os princípios da aprendizagem colaborativa, alicerçada na teoria vygotskiana, e ilustra esse construto por meio de pesquisas realizadas em sala de aula e no meio virtual (telecolaboração) que foram por ele orientadas nos últimos vinte anos na UFG, tendo o construto ‘colaboração’ como foco. Segundo o pesquisador, os estudos apresentados permitem afirmar que a aprendizagem colaborativa ou telecolaborativa confere aos estudantes um papel mais ativo, interativo e significativo em sua aprendizagem.

Na seqüência, o quarto capítulo, *Los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil. Una propuesta de análisis desde la enunciación y los estudios de la edición*,¹ de Carolina Tosi, mostra parte dos avanços de uma investigação mais ampla, cujo objetivo é abordar as características enunciativas dos gêneros com um público infanto-juvenil no âmbito das políticas editoriais. A partir de uma abordagem multidisciplinar, que inclui as teorias da enunciação (MAINGUENEAU, 2004) e os estudos da cultura editorial e escrita (CHARTIER, 1993, 1996 e 2000; SAGASTIZÁBAL, 1995; DIEGO, 2006), é exposto um aparato conceitual que engloba uma série de fundamentos para a análise de gênero. São abordadas as categorias de gênero literário e gênero discursivo, para então focar a ideia de uma cena genérica, considerada no discurso presente em gêneros editoriais para um público infanto-juvenil, vinculada às condições “internas” e “externas” dos textos, visto que estão vinculados em operações de mediação editorial. Com essa proposta, a autora busca lançar as bases para uma produção teórico-metodológica que avance na caracterização das propriedades desses gêneros, pois, segundo ela, por meio do estudo do discurso é possível

1 Gêneros editoriais para crianças e jovens. Uma proposta de análise a partir da enunciação e dos estudos da edição

investigar a estética do e sobre o gênero dedicado às infâncias e descobrir como as memórias de leitura se entrelaçam.

Já o quinto capítulo, *Percursos investigativos em discurso, cultura e ensino*, de Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira e Wéber Félix de Oliveira, tem por objetivo apresentar as concepções de discurso, cultura e ensino que direcionam o trabalho do Grupo de Pesquisa DICE, divulgar as pesquisas iniciais feitas pelo grupo e abordar a questão da interdisciplinaridade na Análise do Discurso, enquanto disciplina e teoria. Para isso, os autores buscam apresentar as bases teóricas, relacionando-as aos trabalhos de reflexão realizados e, na sequência, demonstrando os caminhos de pesquisa já traçados e as metas futuras do grupo.

Em seguida, o sexto capítulo, *A mimese da loucura: o discurso literário de Stela do Patrocínio*, de Jarbas Vargas Nascimento e Ramon Silva Chaves, tem como objetivo examinar a manifestação da mimese enunciativa do narrador no discurso literário *Reino dos bichos e dos animais é meu nome*, de Stela do Patrocínio, publicado em 2001. Para isso, os autores discutem a “paratopia do estigma”, categoria de análise proposta por Chaves (2018), como matriz de análise dos enunciados do discurso tomado como corpus. A pesquisa está fundamentada nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, nas abordagens de Maingueneau (2002 a 2016), especialmente as noções de discurso constituinte literário, cenas enunciativas e paratopia, e com as percepções enunciativas de Rabatel (2016) na constituição de um quadro analítico eficiente sobre a narração e a fundação de um sobre-enunciador, cuja tematização enunciativa corrobora para a emergência da mimese de densificação das características psicológicas da personagem do discurso relatado. A partir desses fundamentos, os pesquisadores observam o discurso relatado como peça do exame do sobre-enunciador, que faz a gestão de pontos de vista sobre a loucura e o processo manicomial, gerando a paratopia

do estigma. Segundo os autores, a loucura é dimensionada como um estigma capaz de sustentar a enunciação literária no corpus analisado.

O penúltimo capítulo, *Polifonia enunciativa: fenômeno semântico-argumentativo*, de Erivaldo Pereira do Nascimento, de natureza teórica, tem por objetivo refletir sobre a polifonia enunciativa, demonstrando como essa se constitui em um fenômeno semântico-argumentativo e se materializa tanto no sistema, através de determinados elementos linguísticos, como no discurso, pela evocação de múltiplas vozes e pontos de vista. Para tal, o autor apresenta um breve panorama sobre os estudos da polifonia, aplicando-os, sempre que possível, a análise de enunciados e de textos. Partindo da discussão sobre os conceitos de dialogismo e polifonia, é demonstrado como Oswald Ducrot (1987, 1988) questiona o princípio da unicidade do sujeito falante e propõe que o sentido dos enunciados é, por natureza, polifônico. Em seguida, é discutido o desdobramento das funções do sujeito falante (locutor, enunciador e sujeito empírico) em diferentes fenômenos e tipos de polifonia: de locutores, de enunciadores, SE-Locutor e intertextualidade. Seguindo o autor a polifonia se materializa, discursivamente, por meio de determinadas marcas e estruturas linguísticas, constituindo-se em estratégia argumentativa.

O último capítulo, *Os processos enunciativos na análise do discurso e a formação do leitor*, de Márcio Rogério de Oliveira Cano e Luana Nayara Pena, tem por objetivo apresentar possibilidades de contribuição para a formação do leitor crítico por meio das categorias de Análise do Discurso, com foco nas condições de produção e no sujeito. Nele, a perspectiva da AD é pautada no processo enunciativo, e a ela são vinculadas as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa de Leitura e Produção do Discurso da Universidade Federal de Lavras (GPLPD-UFLA). Para os autores, a abordagem

enunciativa está pautada em categorias que possibilitam a reflexão e a análise dos processos de construção de sentidos dos discursos. Desse modo, categorias como cenas de enunciação, *ethos* e lugares do discurso explicitam os posicionamentos dos sujeitos discursivos. E além disso, a categoria de condições sócio-históricas de produção de discurso é mobilizada para resgatar a historicidade constitutiva dos discursos e dos sujeitos.

É possível verificar, então, que apesar de singulares em suas abordagens e perspectivas, as pesquisas que compõem este livro estão, de modo geral, articulam os eixos do discurso, da cultura e do ensino de modo a produzirem conhecimentos fundamentais para compreendermos e avançarmos em nossa sociedade.

Esperamos que a leitura destes capítulos seja frutífera!

Jonatas Eliakim

Conteúdo

TECENDO CONEXÕES ENTRE “DIFERENTES” TRAJETÓRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O GRUPO DE PESQUISA LETRAMENTOS, GÊNEROS E ENSINO – LEGEN/CNPQ	13
---	----

Laura Silveira Botelho (UFSJ)

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (UFSJ)

A ESCRITA AUTORAL NA ESCOLA	37
-----------------------------------	----

Luiz Antonio Ferreira (PUC- SP)

Márcia Silva Pituba Freitas (PUC- SP)

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DA COLABORAÇÃO À TELECOLABORAÇÃO	59
---	----

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

LOS GÊNEROS EDITORIALES CON DESTINATARIO INFANTIL Y JUVENIL. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DESDE LA ENUNCIACIÓN Y LOS ESTUDIOS DE LA EDICIÓN	93
---	----

Carolina Tosi (Conicet-UBA)

PERCURSOS INVESTIGATIVOS EM DISCURSO, CULTURA E ENSINO	117
---	-----

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira (UFG)

Wéber Félix de Oliveira (UFRJ)

A MIMESE DA LOUCURA: O DISCURSO LITERÁRIO DE STELA DO PATROCÍNIO	143
---	-----

Jarbas Vargas Nascimento (PUC-SP/UFES)

Ramon Silva Chaves

POLIFONIA ENUNCIATIVA: FENÔMENO SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVO	165
--	-----

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

OS PROCESSOS ENUNCIATIVOS NA ANÁLISE DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR	195
--	-----

Marcio Rogrio de Oliveira Cano (UFLA)

Luana Nayara Pena (UFLA)

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	215
------------------------------------	-----

TECENDO CONEXÕES ENTRE “DIFERENTES” TRAJETÓRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O GRUPO DE PESQUISA LETRAMENTOS, GÊNEROS E ENSINO – LEGEN/CNPQ

Laura Silveira Botelho (UFSJ)

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite (UFSJ)

Introdução

Em pleno século XXI ainda assistimos à separação do conhecimento “em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa” (SILVA, 2021, *online*) nos mais variados âmbitos educacionais. Capra (2004, p. 34) entende esta herança de fragmentação curricular originária da concepção de natureza de Descartes embasada “na divisão fundamental de dois domínios independentes e separados – o da mente

e o da matéria”. Tal separação dualista influenciou os processos de aquisição, construção e disseminação do conhecimento, e a separação entre sujeito e objeto permaneceu como forte característica do desenvolvimento científico.

A concepção polarizada de Descartes “teve profundas influências na educação e no desenvolvimento das disciplinas curriculares, e a estruturação do currículo escolar² em disciplinas decorre da influência que o pensamento cartesiano teve no desenvolvimento do conhecimento científico” (SILVA, 2021, *online*). Mesmo com o avanço de teorias, teorias críticas, por exemplo, que defendem a prática situada, a contextualização, a não-fragmentação; de documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, que defendem a inter/transdisciplinaridade, a colaboração entre professores de disciplinas escolares, ou mesmo, de pesquisadores de áreas diversas da educação ainda engatinham quando se trata do chão na sala de aula.

Pensando na conversa entre “diferentes” disciplinas, no caso dos cursos de Letras Inglês e Português, o objetivo deste capítulo, a partir de nossas trajetórias de pesquisa, é apresentar o grupo “Letramentos, Gêneros e Ensino-LEGEN/CNPq”, bem como um pouco de sua história e projetos, dentro de um panorama discursivo. Nossos trabalhos se baseiam, principalmente: na educação crítica, notadamente os Letramentos Críticos (LANKSHEAR e MCLAREN, 1993; CERVETTI et.al., 2001; LUKE, 2003) aqui entendidos como uma perspectiva educacional para o fomento da cidadania ativa, da ação crítica e da justiça social, capaz de oferecer um caminho para uma formação de professores crítico-re-

2 Apesar de nós, as autoras sermos da área de Letras, notadamente, de Linguística Aplicada, a palavra “diferentes” refere-se ao fato de que uma trabalha no curso de Letras Português e a outra, no de Letras Inglês e, a partir da experiência de ambas, não é lugar comum o trabalho conjunto entre professores das duas línguas, ao menos na universidade em que trabalhamos.

flexiva, bem como nos Letramentos Acadêmicos (IVANIC, 1998; RUSSELL, et. al., 2009; LEA e STREET, 2014) que, por sua vez, concebem a escrita como atividade social e cultural que envolve relações de poder e identidade, em suas múltiplas práticas discursivas.

Em nossos relatos de experiências, aqui apresentados, pontuamos possíveis aproximações, não só entre as duas teorias, a dos Letramentos Críticos e a dos Letramentos Acadêmicos, mas também, de uma parceria inusitada e muito enriquecedora entre nós, uma professora de inglês como língua adicional e uma professora de português como língua materna. Parceria esta que culminou na criação do grupo de pesquisas “Letramentos, Gêneros e Ensino-LEGEN/CNPq”, que agrega não só membros da instituição em que trabalhamos, mas também membros de outras universidades.

Assim, este capítulo se organiza da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma reflexão sobre os Letramentos Críticos e suas contribuições para o ensino de línguas, em outra seção, refletimos acerca dos pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos de Letramento e sua vertente teórica, os Letramentos Acadêmicos. Na sequência, relatamos nossa experiência de criação do grupo de pesquisa LEGEN/CNPq, evidenciando algumas pesquisas desenvolvidas por nós. Em nossas considerações finais, explicitamos o quanto nossas pesquisas, ao considerarem a língua um organismo vivo, dinâmico, inserida em um contexto, se ancoram em uma perspectiva discursiva.

Letramentos Críticos, um bicho de sete cabeças? Não mesmo!

“A Pedagogia do Oprimido” de 1974, em que Freire trata de uma educação descolonizada, de emancipação, da conscientização das classes oprimidas (opressão não só econômica, mas política, psicológica, cultural) pela educação está no coração das Pedagogias Críticas, segundo Luke (2003).

Além de Paulo Freire, destacamos possíveis autores e teorias basilares para as perspectivas dos Letramentos Críticos, quais sejam: a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt de Horkheimer, Adorno e Habermas; Análise do Discurso Crítica de van Dijk, Fairclough e Wodak; Novos Estudos de Letramentos de Gee, Barton, Zavala e Ames; Pós-estruturalismo de Derrida e Foucault; Estudos linguísticos e literários de Halliday e Bakhtin; e estudos culturais e políticos contemporâneos, para citar alguns (COSTA LEITE, 2017).

Silva (2012, p. 54) destaca que os Letramentos Críticos partem em “defesa de uma pedagogia que leve em conta a diversidade local, os direitos humanos, a globalização e a interconexão dos sujeitos, englobando estudos da mulher, da diversidade sexual, racial e ética”. Sendo assim, os Letramentos Críticos podem ser vistos como um:

movimento educacional embasado na necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de reconhecimento de tendências e intenções nas mídias às quais têm acesso, de forma a conectar esse novo conhecimento a ações de consciência crítica e transformação da sociedade em que vivem (SOARES, 2014, p.24).

Entendemos, pois, os Letramentos Críticos como uma perspectiva educacional que não prevê uma rigidez ou uma receita pronta no contexto educacional. Pelo seu prisma, o conhecimento nunca é neutro ou natural, sendo ideológico; não há correspondência direta entre a linguagem e a realidade, uma vez que a realidade não pode ser capturada pela linguagem e nem conhecida de modo total ou definitivo; procura-se o desenvolvimento de uma consciência crítica, bem como de uma agência crítica e ativa; finalmente, o significado não pode ser entendido em um vácuo social, ele está intimamente relacionado ao contexto em que emerge, além de não ser uno e estar no cerne de relações de poder que o perpassam (CERVETTI; PARDALES E DAMICO, 2001). Em suma, os Letramentos Críticos “rompem com o lugar comum examinando por meio de múltiplas perspectivas” (MCLAUGHLIN; DE VOOGD, 2004, p. 14, tradução nossa), assim como as pedagogias críticas em geral.

Os Letramentos Críticos, a partir da concepção de língua como discurso, entendem que tais discursos orientam a nossa prática diária (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993). Percebemos, pois, na sala de aula de língua inglesa, muitas falas, reproduzidas pelos alunos, advindas da mídia, ou mesmo, da exposição frequente às mídias, aquiescendo com o que Janks (2012) postula “discursos poderosos continuam a falar por nós e através de nós. Nós normalmente nos tornamos agentes inconscientes de sua distribuição” (p. 150, tradução nossa). Um exemplo é o entendimento de que não há possibilidade de se ensinar além da parte linguística (vocabulário, gramática...) de uma língua, devido ao curto espaço de tempo em que se dão as aulas de inglês, notadamente na escola regular. As ações decorrentes de tal concepção serão contra produtivas tanto para o professor quanto para o aluno de língua inglesa (COSTA LEITE, 2017). Os Letramentos Críticos, assim como as demais pedagogias críticas, auxiliam na reflexão e possível desconstrução de

tais concepções na medida em que tem como objetivo educacional desmantelar verdades absolutas comumente aceitas em nossa sociedade (BURBULES; BERK, 1999).

Luke (2003) advoga ser crucial o ensino da língua inglesa baseado nas perspectivas críticas. Isso se justifica uma vez que: os programas de ensino de língua inglesa sempre foram, tradicionalmente, objetos de poder colonial e imperial ou objetos da diáspora às margens das culturas e economias do oeste e do norte; a relação professor/ aluno acaba por reproduzir as relações sociais e econômicas mais amplas entre quem está no centro e quem está à margem da sociedade; o ensino de língua inglesa prioriza a capacitação de sujeitos para fortalecerem a economia globalizada (COSTA LEITE, 2017). Assim como os Letramentos Críticos, os Novos Estudos de Letramento e os Letramentos Acadêmicos, a seguir, fazem parte de pedagogias críticas.

E os Novos Estudos de Letramento e Letramentos Acadêmicos? O que falar sobre eles?

São inúmeros os estudiosos que trabalham com a perspectiva de letramentos no Brasil: Angela Kleiman, Magda Soares, Roxane Rojo representam apenas algumas das principais referências dos diversos grupos de pesquisa na área. Um pesquisador fundamental para os estudos dos letramentos é Brian Street cujas reflexões ancoram boa parte das abordagens sobre leitura e escrita consideradas como práticas sociais.

Já no início de seu clássico livro *Literacy in theory and practice*, de 1984, Street define letramentos como um termo síntese para resumir concepções de leitura e escrita e afirma que essas concep-

ções têm caráter situado em uma ideologia e não podem ser tratados como neutros ou técnicos apenas. Pelo contrário, o autor procura demonstrar que as escolhas das práticas que são ensinadas e o modo de transmiti-las dependem da natureza da formação social.

O antropólogo destaca a importância de uma visão etnográfica para os estudos de letramentos, pois como uma prática social, esse fenômeno não pode ser analisado isoladamente. O autor argumenta que as concepções de leitura e escrita para uma dada sociedade dependem do contexto, por isso, tais conceitos são situados em uma ideologia e não podem ser isolados ou tratados como “neutros” ou meramente técnicos.

Dessa forma, Street (2003) aponta para a importância de se reconhecer os letramentos múltiplos que variam no tempo, no espaço, de acordo com as relações de poder exercidas socialmente. Isso nos leva a crer que sempre haverá letramentos dominantes, marginalizados e de resistência. Reconhecer essas perspectivas é algo particularmente importante para as pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa LEGEN: seja por meio dos Letramentos Críticos, seja pelos Letramentos Acadêmicos, nossas análises sempre buscam compreender os usos e os significados da leitura e da escrita em diferentes contextos socioculturais.

Em função da diversidade de enfoques e vieses teórico-metodológicos, neste trabalho, discutiremos, a seguir, um recorte da teoria dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*): os Letramentos Acadêmicos.

Essa vertente teórica surgiu em um momento de ampliação das vagas no ensino superior e com um número expressivo de pessoas, com diferentes práticas de letramento, criando-se uma necessidade de um novo olhar para as práticas de leitura e escrita na uni-

versidade. Segundo Brian Street (2010), as atividades de produção textual na academia enfatizavam listas padronizadas de itens a serem seguidos, focalizando a estrutura do texto, como se isso fosse suficiente para o aprendizado da escrita neste contexto. Assim, as dimensões ocultas, ou seja, aspectos que ficam implícitos (mas que são exigidos) na produção textual pelo professor, são um fator representativo na dificuldade de escrita de gêneros acadêmicos pelos alunos. Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sob esse viés e o que caracteriza o cerne desses trabalhos é o foco específico na escrita do estudante como prática social e o reconhecimento de uma multiplicidade de práticas discursivas (BOTELHO, 2016).

Lea e Street (1998) desenvolveram uma pesquisa em que propuseram um novo enfoque no qual consideravam a escrita em um contexto de práticas institucionais e suas relações de poder e identidade. Os resultados mostraram que havia distintas interpretações em torno desses processos. Assim, esses autores categorizaram três concepções de escrita no meio acadêmico: habilidades de estudos, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Em “habilidades de estudos”, vinculado ao modelo autônomo de letramentos, considera-se que as práticas de escrita são habilidades cognitivas individuais; já o modelo de socialização acadêmica, embora mais sensível que a anterior, busca inserir o aluno na cultura acadêmica como se fosse algo homogêneo e neutro; os letramentos acadêmicos, por sua vez, consideram a escrita uma prática social permeada por questões ideológicas e de poder.

Percebe-se que há perspectivas bem díspares no que se refere à compreensão dos modos como os alunos no ensino superior escrevem. Lillis e Scott (2007) alertam que a expressão “letramentos acadêmicos” tem sido usada, ao longo dos últimos vinte anos, em diversos contextos, desde cursos de escrita para inserção de novos alunos no meio acadêmico, numa perspectiva instrumental, até vi-

sões mais ampliadas das convenções textuais no ensino superior. Entretanto, as autoras defendem que os letramentos acadêmicos devem ser considerados como um campo de pesquisa aplicada que tem suas próprias epistemologias, raízes históricas, ideológicas e metodológicas (BOTELHO, 2016).

Em síntese, adotamos a perspectiva dos letramentos acadêmicos porque, nessa vertente, em que se propõe a junção entre pesquisa e prática, o ensino e aprendizagem da escrita é compreendido a partir de seus contextos sócio-históricos e por isso mesmo, institucionais. Assim, levamos em conta nas reflexões a ideologia e a identidade dos sujeitos envolvidos, sua história, suas representações de linguagem, o campo disciplinar e, por essa razão, são passíveis de transformação, assim como em trabalhos no campo da perspectiva dos Letramentos Críticos.

Podemos perceber que há uma forte aproximação entre os Letramentos Críticos e Acadêmicos, pelo modo como concebem a sala de aula, a língua, suas práticas e modos de ensino. Defendemos, pois, que uma maior aproximação de tais abordagens pode contribuir para o fortalecimento de estudos na formação de professores com uma visão crítica, social, cultural e discursiva. A partir dessa concepção, surge o LEGEN, sobre o qual versamos no próximo tópico.

E surge o LEGEN/CNPQ!

Nossa chegada à Universidade Federal de São João del-Rei aconteceu em 2018 enquanto professoras efetivas. Em uma conversa informal, em que estávamos nos conhecendo, tomamos conhecimento do interesse de ambas nas teorias dos Letramentos, bem como a ideia de construir um grupo de pesquisa.

O interessante é que, mesmo uma sendo professora de inglês e a outra de português, sentimos abertura para uma parceria interdisciplinar movidas pela vontade de proporcionarmos um ensino ainda mais significativo de línguas e a busca por mais entendimento sobre as teorias dos letramentos e gêneros, alinhando-se com as teorias atuais e com a proposta de seguir sempre nos aprimorando. A partir dessa conversa, surgiu o Grupo de Pesquisa e Estudos LEGEN/CNPQ: Letramentos, gêneros e ensino.

Os encontros do grupo de estudos se iniciaram em março de 2019, sendo presenciais, na época. Contando, inicialmente, com a participação de dezesseis alunos da instituição, tanto de Letras/Inglês quanto Letras/Português, os textos eram escolhidos a partir das discussões do grupo, bem como do feedback e necessidades detectadas pelo grupo. Em 2020, mais uma colega do Português se uniu a nós, a Prof^a Dr^a Marília Caetano de Oliveira e duas colegas do Inglês, sendo uma delas da Literatura, a Prof^a Dr^a Carolina Vianini e a Prof^a Dr^a Juliana Borges, agregando ainda mais pontos de vista e riqueza ao grupo. Além disso, devido à pandemia, nossos encontros se tornaram remotos, possibilitando que ex-alunos, bem como professores e pesquisadores de outras instituições, como a PUC de São Paulo, pudessem se juntar ao LEGEN. As professoras envolvidas no grupo vêm desenvolvendo vários trabalhos, sejam eles publicações e projetos. A seguir, versaremos sobre alguns destes trabalhos.

Pesquisas sobre formação de professores de Língua Inglesa- Prof^a Dr^a Patrícia Costa Leite

Iniciaremos por três pesquisas de Iniciação Científica, já concluídas, que se engajaram na investigação acerca de estudos críticos, na sala de aula de língua inglesa, por meio das teorias dos

letramentos e das teorias decoloniais, desenvolvidas sob minha orientação, a saber: “A sala de aula de língua inglesa como ambiente de (trans)formação: atividades didáticas baseadas nos Letramentos Críticos”, “Uma imagem vale mais que mil palavras? Atividades pedagógicas em língua inglesa baseadas nos letramentos visuais e “Quem ensina e quem aprende em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino a distância de língua inglesa”.

“A sala de aula de língua inglesa como ambiente de (trans)formação: atividades didáticas baseadas nos Letramentos Críticos”, cujo orientando foi Altair dos Santos Bernardo Júnior, bolsista UFSJ, teve como objetivo geral confeccionar atividades didáticas, para o ensino de língua inglesa, voltadas aos parâmetros indicados pela BNCC do 6º ano do Ensino Fundamental, em concordância com a perspectiva dos Letramentos Críticos (COSTA LEITE 2018; MATTOS 2012; SILVA 2012). Além disso, buscou-se construir uma ponte entre tal teoria e o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983), mostrando como os Letramentos Críticos podem auxiliar na construção de um *habitus* mais crítico. Concluímos com a visão de que os papéis da escola e da aula de língua inglesa, em específico, devem perpassar o ensino do conteúdo pelo conteúdo, podendo promover a formação cidadã, em prol da justiça social. A partir desta pesquisa, foi escrito o artigo: Transform(a)ção na sala de aula de língua inglesa: atividades didáticas baseadas nos Letramentos Críticos, publicado pela Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), no v. 16. n. 2 de 2021³.

“Uma imagem vale mais que mil palavras?” Atividades pedagógicas em língua inglesa baseadas nos letramentos visuais, cuja orientanda foi Rhanna Karen Reis Silva, se propôs a elaborar ati-

3 Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/58780>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022

vidades pedagógicas, baseadas na teoria dos Letramentos Visuais (BEMFORD 2003; SILVINO 2012; FERRAZ 2014; XAVIER 2015), a partir da reflexão sobre memes, fotos, filmes e obras de arte, por meio de quatro atividades didáticas para os níveis básico e pré-intermediário, nas aulas de língua inglesa no contexto universitário. As atividades enfatizaram o trabalho com a análise e interpretação de imagens, atentando para a importância de se desconstruir paradigmas e estereótipos impostos e enraizados pela/na sociedade. A partir desse trabalho, percebemos a carência de atividades que realmente foquem o letrar visualmente em sala de aula, além de evidenciar ainda mais a necessidade de ensinar os futuros professores a analisar e interpretar imagens em uma sociedade cada vez mais multimodal, a fim de que eles possam trabalhar a questão com seus futuros alunos.

“Quem ensina e quem aprende em tempos de pandemia? Uma análise dos possíveis desafios pedagógicos e sociais do ensino a distância de língua inglesa”, cuja orientanda foi Ana Flávia Soares de Almeida Pedrosa, bolsista UFSJ, buscou compreender, através de um questionário *online*, os desafios reais, vividos por professores de língua inglesa em diversas regiões do Brasil, em contextos variados, no contexto da pandemia do COVID-19 e o consequente ensino remoto. Além disso, almejamos conhecer mais acerca de como aconteceu este processo de transposição do ensino presencial para o remoto e refletir sobre o que pode ser feito na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, de modo a torná-los ainda mais capacitados para lidarem com situações similares ao que ocorreu devido à pandemia. Os resultados evidenciam desafios diversos em relação à implementação do ensino remoto, desde questões técnicas e de acesso até questões de saúde mental e física.

O artigo “As contribuições de Paulo Freire para o entrelaçamento de vozes no ensino crítico de língua inglesa” escrito por

mim, pela Prof^a Dr^a Ana Cláudia Turcato de Oliveira e pela Prof^a Dr^a Andréa Silva e Souza, ffoi publicado pela Revista Filosofia e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no v. 13 n. 2 (2021): Número temático: Paulo Freire: filosofia, educação e ensino de línguas como direito humano⁴. Apoiado nos pressupostos da Educação Crítica e no entendimento dos trabalhos de Paulo Freire como um dos pilares constitutivos da perspectiva dos Letramentos Críticos, este artigo traça considerações em prol do ensino e aprendizagem de língua inglesa para a justiça social e para a construção da cidadania ativa. O objetivo principal é observar o imbricamento entre eles, a fim de indicar caminhos e fomentar inspiração para um ensino de língua inglesa contextualizado, significativo, propositado e crítico. Os materiais indicados no artigo podem contribuir tanto para a ampliação do conhecimento de mundo dos atores escolares, quanto para o estímulo de práticas críticas na sala de aula.

O capítulo “*Abstracts and proverbs* nos cursos de compreensão escrita e produção oral do NUCLI-UFSJ: Sugestões de atividades pedagógicas”, escrito por mim e pelos ex-professores do Inglês sem fronteiras da UFSJ, Isabela Reis Faria de Moraes, Ramon Antunez de Lima e Tayza de Fátima Teixeira Davin. “Relatamos experiências bem-sucedidas relacionadas a atividades pedagógicas realizadas em dois dos cursos mais ofertados no NuLi-UFSJ/Inglês: os de compreensão escrita e produção oral” (MORAIS et.al., 2021, s/p). Acreditamos que estes exemplos apontaram para a importância do programa Inglês sem fronteiras nos processos de formação linguística e internacionalização dos alunos interessados. Além disso, é de suma importância que se ressalte o valor da formação e das discussões na carreira dos professores bolsistas no programa.

4 Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665839>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

O capítulo “Língua, Cultura e Discurso em debate na formação inicial de professores em Letras/Inglês” escrito por mim e pelo mestrando do PROMEL/UFSJ Felipe de Souza Oliveira, descreve as atividades realizadas na disciplina “Língua, Cultura e Discurso”, na UFSJ, a partir do projeto de pesquisa “Colonizador, Jesuíta ou Ditador? A influência da memória e pós-memória na formação identitária de professores de língua inglesa no Brasil” vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). “O objetivo do projeto foi trabalhar, na formação inicial de professores de língua inglesa, a relação entre memória, pós-memória e decolonialidade e suas relações com o ensino de língua inglesa e constituição identitária de seus (futuros) professores” (COSTA LEITE, OLIVEIRA, 2021, p. 68). As discussões advindas dos temas propostos parecem ter colaborado para o enriquecimento da formação dos alunos, bem como o desenvolvimento de uma crítica que rompe padrões socialmente impostos e almeja a formação cidadã na sala de aula.

Pesquisas sobre formação de professores de Língua Portuguesa- Prof^a Dr^a Laura Botelho

As pesquisas “Produção de material didático como prática formativa docente no contexto da Residência Pedagógica” e “Impactos dos programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica) na escola” têm como objetivo principal analisar práticas pedagógicas de ensino de Língua Portuguesa que envolvem tais programas. Em ambas as pesquisas a metodologia usada, com base nos princípios da Linguística Aplicada, é a qualitativa interpretativista. Os trabalhos foram desenvolvidos no âmbito da iniciação científica, na UFSJ, por mim e pelas orientandas Camila Freitas e Marcella Dias.

A primeira pesquisa investiga o processo de produção de materiais didáticos no contexto da Residência Pedagógica (RP) e seus impactos no ensino-aprendizagem dos licenciandos que participaram do projeto. A geração de dados se deu a partir da observação das reuniões virtuais da RP com registros em diário de campo feito pelas pesquisadoras. Também foram aplicados questionários aos alunos participantes da residência a fim de triangular melhor os dados e auxiliar na compreensão acerca dos impactos que a produção dos materiais didáticos empreendem no contexto de formação inicial e continuada de professores.

No que tange à perspectiva teórica, mobilizou-se como escopo teórico vertentes que discutem o ensino de Língua Portuguesa com um viés discursivo e social: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONKART, 2010; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), Estudos do Letramento (STREET, 2014), além de autores de perspectiva educacional, como Nóvoa (2019) e Gatti (2017).

Os resultados da pesquisa apontam que a pandemia influenciou na elaboração dos materiais didáticos, pois os participantes se revelaram inseguros diante da nova situação. Entretanto, de acordo com a análise de dados, percebeu-se que a participação na RP é, de certa forma, uma consolidação de reflexões desenvolvidas tanto nas disciplinas da faculdade como nas experiências anteriores, realizadas no PIBID. A produção de materiais didáticos também promoveu uma aproximação da realidade escolar de forma crítica e reflexiva. Por exemplo, ao analisarem os PET⁵, os estudantes notaram a fragilidade dos conteúdos e propuseram atividades considerando as necessidades e letramentos dos alunos da escola, buscado realizar uma prática situada. Os resultados evidenciam,

5 Planos de Estudos Tutorados, material didático fornecido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

enfim, que a RP promove formação de professores com uma sólida articulação teoria e prática, uma retroalimentando a outra.

Já a pesquisa “Impactos dos programas de formação docente (PIBID e Residência Pedagógica) na visão dos professores” tem como objetivo investigar as contribuições para escola, dos programas de formação docente da Língua Portuguesa - PIBID e Residência Pedagógica - na visão dos professores preceptores, analisando e refletindo os saberes partilhados. A base teórica é a mesma do estudo anterior, assim como a metodologia. A geração de dados foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas analisadas através da perspectiva qualitativa interpretativista.

Os resultados apontam que programas como o PIBID e a Residência Pedagógica possibilitam o diálogo real entre escola e universidade focalizando que ambos são lócus de produção de conhecimento, além de impactarem na formação docente por se caracterizarem mais consistentes que o estágio, ao menos no contexto de análise.

As pesquisadoras concluem que “esses programas devem ser incentivados e merecem destaque por promoverem um movimento cíclico de trocas, visto que afetam diretamente a formação inicial e é uma forma de continuidade formativa para os professores atuantes”. Os dados também evidenciam que a forma como escola e universidade dialogam neste contexto “faz com que esse processo formador possa ser considerado o “entrelugar” que Nóvoa (2017) propõe por valorizar os envolvidos possibilitando uma dinâmica de igualdade e aproximação entre esses mundos”.

O estudo “Práticas de linguagem: uma pesquisa sobre a produção e recepção de gêneros acadêmicos na graduação em diferentes campos disciplinares”, desenvolvido por mim e meus orientandos Leonardo Almeida Silva e Maria Isabel Pimenta, tem como objeti-

vo investigar sobre as práticas de escrita acadêmica de estudantes de licenciaturas a partir da análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) elaborados em uma universidade pública.

Assim como os outros estudos, os pressupostos teóricos foram baseados tanto nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo, quanto nas teorias dos Novos Estudos de Letramentos, mais especificamente a partir da perspectiva dos Letramentos Acadêmicos os quais contribuem com as reflexões sobre as práticas de leitura e escrita no ensino superior. Também a metodologia adotada se refere à abordagem qualitativa de pesquisa de cunho interpretativista.

Desse modo, a análise se constitui em três etapas: na primeira, investigamos as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN, 2015) das licenciaturas com o intuito de melhor compreendermos sobre as orientações oficiais que norteiam a formação inicial dos professores. Em seguida, procedemos para uma leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas de Geografia, Música, Pedagogia e História, ou seja, das resoluções institucionais que regulamentam os TCC. Por fim, comparamos as observações provenientes desse estudo com as monografias de alunos egressos da universidade.

Dentre os resultados obtidos, observamos a existência de interpretações distintas acerca do gênero monografia orientado pelos PPC dos cursos, o que refletiu nas práticas de escrita dos próprios alunos-pesquisadores. Ademais, foi constatada uma influência direta das práticas advindas de estágios e projetos de extensão na produção dos textos, fenômeno que dialoga com os dizeres dos documentos prescritivos acerca do processo de formação do licenciando.

Outro dado analisado foi o fato de um dos cursos não contemplar a prática de escrita de TCC no grau de licenciatura, apenas no bacharelado, o que nos permitiu a reflexão a respeito da concepção de formação docente, uma vez que a elaboração do TCC como requisito para a obtenção do grau de licenciatura pode colaborar como uma oportunidade de iniciação científica dos futuros professores.

O artigo “A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos”, publicado na Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* por mim e pelas professoras Marta Cristina Silva e Marília Caetano Oliveira faz parte de um projeto interinstitucional e interdisciplinar que pretende analisar as práticas de escrita que envolvem o gênero resumo acadêmico na construção do software AutorIA. O referido software pretende colaborar na produção de resumos por estudantes de graduação. Este estudo tem como objetivo investigar as percepções sobre letramentos acadêmicos envolvidas na produção do gênero resumo de uma turma de primeiro semestre de Letras, tanto na visão dos estudantes quanto da professora da turma. Os dados advêm de entrevistas feitas com alunos e professora da disciplina sobre produção de gêneros acadêmicos do primeiro período do curso de Letras.

Os resultados obtidos sugerem que o ensino e a aprendizagem da produção de textos acadêmicos devem ser promovidos considerando, de modo complementar, os modelos de habilidades de estudos, de socialização acadêmica e dos letramentos acadêmicos, para que tanto a materialidade linguística quanto os aspectos sociodiscursivos sejam contemplados no processo. As autoras concluem que “tanto professor quanto estudantes precisam ter clareza de que escrever um resumo acadêmico não se trata apenas de um exercício de organização retórica ou de domínio das normas da ABNT.

Diferentes aspectos estão envolvidos no processo da escrita, desde os propósitos até o estudo de unidades linguísticas, e demandam, sim, ensino situado e sistemático” (SILVA, BOTELHO, OLIVEIRA, 2021, p. 593).

À guisa de conclusão, o fato de termos as áreas de Português e Inglês juntas nos propiciou o conhecimento de autores específicos de cada área, do trabalho que cada uma está/estava realizando, de parcerias para confecções de trabalhos acadêmicos em ensino, pesquisa e extensão, de ampliação de nossas perspectivas e referências, dentre outros muitos ganhos.

Com o objetivo de desenvolver pesquisas que envolvam formação inicial e continuada de professores, abrangendo as temáticas dos letramentos, gêneros textuais/discursivos e ensino de Língua Portuguesa e Inglesa e trabalhando com pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento, dos Letramentos Críticos, Estudos decoloniais, do Interacionismo Sociodiscursivo, Sociorretórica e a perspectiva discursiva de Bakhtin, percebemos que nossas concepções de língua, linguagem e ensino e aprendizagem se relacionam intimamente.

A reflexão sobre o ensino numa perspectiva dos letramentos, por exemplo, traz para o cerne da discussão os usos linguísticos em situações reais de produção. A concepção discursiva da linguagem, também presente em nossas abordagens, significa que entendemos a linguagem como forma de ação e interação social. Enfim, o que defendemos aqui é que o trabalho com a língua, seja ela materna ou estrangeira, nas instituições de ensino deve enfatizar as dimensões socioculturais das práticas de linguagem, que levem o aluno a compreender e produzir textos de modo a ampliar seus letramentos, inserindo-o com dignidade nas práticas letradas de nossa sociedade.

Considerações Finais

A junção de várias áreas, Português, Inglês e Literatura, em nosso grupo de pesquisa LEGEN, evidencia o quanto diferentes olhares enriquecem nossas trajetórias acadêmicas e o quanto ainda é raro que tais parcerias aconteçam, visto que, até o formato dos trabalhos acadêmicos tendem a visar a especialização máxima em determinada área de conhecimento, reforçando fragmentações entre áreas diferentes.

Como se pode observar, nossas pesquisas, embora ancoradas fundamentalmente em teorias de letramentos, não deixam de abordar os aspectos discursivos da formação de professores. Para a teoria Bakhtiniana, um dos nossos pressupostos teóricos, o todo de um enunciado está envolto em uma esfera da atividade em que os sujeitos são implicados. Assim, compreendem-se as práticas de leitura e escrita como situadas, que mobilizam complexas relações entre sujeitos na interação. A linguagem é vista como um processo dialógico que integra a vida por meio de enunciados reais, pois a “língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2010, p. 265). É nesse viés discursivo, dialógico e de interação que nos posicionamos para discutir nossas práticas de pesquisa a partir dos estudos de letramentos.

Esperamos que nosso capítulo possa inspirar e contribuir para novas parcerias entre áreas diversas e que este seja o fortalecimento de uma não-fragmentação no âmbito do conhecimento, em geral, principalmente, no chão da sala de aula, para que o ensino e a aprendizagem de quaisquer conteúdos sejam mais relevantes e próximo de nosso cotidiano e de nossos alunos.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOTELHO, L. **Práticas de Letramentos Acadêmicos na escrita da monografia: relações de poder na academia**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2016.
- BURBULES, N. C.; BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits. In: POPKEWITZ, T. S.; FENDLER, L. (Ed.). **Critical Theories in Education**. New York: Routledge, 1999. p. 45-65.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2004.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.; DAMICO, J. **A Tale of Differences**: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. 2001. Disponível em: <www.readingonline.org>. Acesso em: 13 de abril de 2021.
- COSTA LEITE, P. M. C. **“Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito”**: os Letramentos Críticos na formação inicial de professores de língua inglesa. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2017.
- COSTA LEITE, P. M. C.; OLIVEIRA, F. S. Língua, Cultura e Discurso em debate na formação inicial de professores em Letras/Inglês. In: CAETANO, E. A. (Org.). **Pós-Memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil**: as origens do status quo. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2021, v. 1, p. 67-96.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. **English Teaching**:

Practice and Critique, v, 11, n.1, p. 150-163, May 2012. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial1.pdf>>. Acesso em: 4 de abril de 2021.

- LANKSHEAR, C.; MCLAREN, P. (Ed.). **Critical literacy: Radical and postmodernist perspectives**. Albany, NY: SUNY Press, 1993.
- LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n 2, p. 157-172, 1998.
- LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**. v. 4, p. 5-32, jan. 2007.
- LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). **Critical pedagogy and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 21-29.
- MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. **Critical Literacy**. Enhancing students' comprehension of text. New York: Scholastic, 2004.
- MORAIS, I. R. F.; COSTA LEITE, P. M. C.; LIMA, R. A. DAVIN, T. F. T. Abstracts and proverbs nos cursos de compreensão escrita e produção oral do NUCLI-UFSJ: Sugestões de atividades pedagógicas. In: ABREU E LIMA, D. M. [et al.] Org. **Idiomas sem Fronteiras: internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.
- SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; CAETANO OLIVEIRA, M. de C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 580-594, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660840>. Acesso em: 27 set. 2021.

- SILVA, S. B. **Da técnica à crítica**: os letramentos críticos na formação de professores de inglês. Porto Alegre: Editora da oficina, 2012.
- SILVA, A. L. S. **A fragmentação disciplinar e por áreas de conhecimento**. 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/a-fragmentacao-disciplinar-e-por-areas-de-conhecimento/>. Acesso em: 30 de abril de 2021.
- SOARES, E. A. C. **O Letramento Crítico no ensino de língua Inglesa**: Identidades, práticas, e percepções na formação do aluno-cidadão. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- STREET, B. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.
- STREET, B. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. 5(2) May 12, 2003.
- STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. Tradução Armando Silveiro e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n 2, p. 541 – 597, jul/dez. 2010.

A ESCRITA AUTORAL NA ESCOLA

Luiz Antonio Ferreira (PUC-SP)

Márcia Pituba (PUC-SP)

Considerações iniciais

Neste capítulo, relacionamos a educação linguística e a formação retórica como pilares no processo de uma escrita autoral na escola, de forma que o aluno-escritor se torne um sujeito-autor capaz de pensar e de refletir sobre si, o outro e a realidade em que vive, e, em consequência, de agir no mundo. A responsabilidade autoral alicerça-se na consciência linguística e na inteligência retórica. Para que o texto produzido seja proficiente, é preciso que seja atravessado não só de racionalidade e razão, mas também de sentimentos e emoção.

A pergunta que norteia as reflexões tecidas é: Pode-se desenvolver uma proposta metodológica, com base em aportes teóricos

da educação linguística e da educação retórica, que incentive o aluno a produzir uma escrita autoral na escola? Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é trazer, por meio das provas intrínsecas – *ethos, pathos e logos* – e do sistema retórico – *inventio, dispositio, elocutio, actio e memoria* (TRINGALI, 2014) – um percurso cognitivo, em que professor e aluno possam construir, em parceria, uma escola engajada e cidadã. O professor provoca o aluno com questões problematizadoras (MEYER, 1991) e o aluno cuida de elaborar um texto que responda às demandas propostas de forma autoral.

O processo traçado tem por metodologia partir do pensamento, por meio da racionalização das ideias, passar pela argumentação, que materializa o uso da linguagem (PALMA; TURAZZA, 2014), pois é a palavra que molda o ato retórico, como forma de se chegar até a resolução de uma questão, proposta pela problematização. Nesse percurso, o sentir e o racionalizar se cruzam (FERREIRA, 2018). Para cumprirmos a trajetória proposta, apresentamos a escola como um lugar de acolhimento que conduz à construção de conhecimento. Relatamos as etapas do processo, até o aluno chegar ao texto como produto. Destacamos que um passo fundamental é professor e aluno estabelecerem um projeto de dizer, que se constitui a partir de perspectivas históricas, políticas e culturais. A inteligência retórica e a consciência linguística formam-se nesses passos procedimentais, assim como a autoria, que ganha corpo na prática do pensar e no exercício da escrita.

Primeiras palavras sobre educação linguística e formação retórica

A escola, tradicionalmente, é um lugar valioso para desenvolver conhecimento, mas, sempre e sobretudo, é o espaço privilegia-

do para a construção do ser humano em toda sua potencialidade. Em tempos marcados pela diversidade, consolida-se, também, como reduto privilegiado do dizer significativo. Altamente vinculada à construção e à expressão do pensamento, torna-se vitrine do comportamento dos homens em sociedade e, por ter propósitos bem definidos, é o *locus* ideal para o encontro de pessoas, para a convivência, a troca de experiências, a construção do olhar crítico sobre os fatos do mundo e o mover-se em sociedade.

Nesse sentido, é ambiente propício para alavancar o desenvolvimento integral do estudante, consolidar positivamente autonomia e, necessariamente, consolidar-se como a catedral do trabalho identitário, colaborativo e significativo. Vista como espaço de trabalho e de formação humana, a escola pode ser fundamentalmente interessante para todos. Por isso, é uma instituição indispensável, resume em si o universo das humanidades e das responsabilidades: o centro é o aluno. Tudo em volta é compromisso com o bem formar.

Qualquer pedagogia assumida pela escola resume-se na Pedagogia do Cuidado e qualquer passo formativo requer atenção e mais atenção, pois, relações fundamentais e indeléveis são geradas e alimentadas no seio escolar: as formas como somos e nos modificamos, a convivência humana, a aprendizagem de nós mesmos em ângulos muito significativos, que nos constituirão no futuro e determinarão nosso modo de ser e de estar no mundo. O currículo mais significativo, então, é aquele que projeta um ser humanamente “proficiente” em todos os sentidos.

O trabalho do professor é o labor de um artesão, é a atividade delicada de um ourives que lida com preciosidades humanas. Qualquer gesto educativo implica um *modus operandi* centrado no aluno. Esse protagonismo fundamental do ser em formação requer

paciência consciente do mestre, para tornar o estudante um curioso intelectual, capaz de ser, também conscientemente, o construtor do seu conhecimento. Como ourives, como artesão, o professor indica os matizes do conhecimento. O aluno, por sua vez, engendra os fios de acordo com suas idiossincrasias. O trabalho é mútuo, ritmado pelo saber e pela curiosidade do conhecer. O resultado é uma obra que se prolonga interminavelmente no tempo.

Aprender a ser é também aprender a dizer-se. É, pois, essencial, incluir entre os deveres da educação formal, a consciência linguística que, por meio de uma prática essencial na convivência, permite o aflorar da inteligência retórica do convívio. Juntas, a educação linguística e a formação retórica podem e precisam munir o estudante de habilidades e competências que sejam capazes de alicerçá-lo conscientemente para o saber-saber, o saber-fazer e, por fim, o fazer-fazer. Assim, saber o que fazer e como fazer são importantes para a formação não só do intelecto e do desenvolvimento cognitivo e afetivo, mas, também, para consolidar um comportamento possível e coerente diante das situações conflitivas do dia a dia.

A ideia corrente é de que problemas devem ser “enfrentados”. O termo traz em si um sentido de vida como guerra, como combate, bem próxima das concepções deterministas. É mais saudável pensar que há uma consciência problematológica e que problemas precisam ser resolvidos conscientemente por todo e qualquer ser vivente. É importante, pois, na constituição da inteligência retórica, entender o grau de problematicidade de um fato do mundo e, sobretudo, a natureza da questão que se projeta para a busca de solução plausível. Mas, não basta, apenas, “enfrentar” problemas. É preciso ter consciência deles, traduzi-los em linguagem e tomar decisões de comportamento diante das questões que se apresentarem.

Em resumo, é preciso, na escola, exortar a inteligência retórica do estudante para que possa, civilizadamente, resolver, pelo uso do verbo, conflitos de qualquer natureza. Onde há violência, não há retórica e a escola não pode e não precisa formar seres que abandonam o dizer e o dizer-se para disseminar vícios bélicos dos homens que não tomam a linguagem verbal como centro articulador da boa convivência e não entendem a escola como um potencializador de autoavaliações identitárias. Em um plano mais restrito, preparar o estudante para uma escrita consciente, crítica e politizada, a partir da realidade que o cerca, é possibilitar que passe pelos incômodos do seu tempo e reflita sobre os conflitos de sua geração e da sociedade, até materializar, por meio de pensamentos e da linguagem um texto proficiente e autoral, marcado por um discurso retórico que se transforme em ato capaz de agir sobre o mundo. A inteligência retórica forma não apenas o aluno-escritor, mas, também, o sujeito-autor.

Preparar, então, o estudante para as demandas sociais de seu tempo é, antes de tudo, prepará-lo para que encontre respostas e soluções verbais para as questões retóricas e manifeste seu pensamento, por meio de um discurso reflexivo e analítico, que resulte em atitudes políticas e cidadãs na comunidade em que atua. O discurso sempre causa efeitos que fogem à administração do autor. Essa é uma questão fundamental. Por si, o texto provoca uma reação discursiva, pois a escrita torna o texto autônomo. Esse é o lado positivo de uma questão polêmica: o orador espera por reações de um auditório efetivo, existente, presentificado em um espaço concreto ou virtual. Assim, consciente de que o ato de escrever implica reações, o estudante-autor, no momento da *inventio*⁶, pre-

6 Aristóteles é quem nos apresenta o Sistema Retórico, dividido em quatro etapas que são: a *inventio*, a *dispositio*, a *elocutio* e a *actio*. Resumidamente: na *inventio*, o orador colhe o que vai dizer; na *dispositio*, organiza metodicamente o discurso; na *elocutio*, o orador vai buscar o melhor modo de dizer o que se vai dizer; e, por fim, na *actio*, o discurso é proferido diante do auditório. A memória integra tempos mais tarde o Sistema Retórico e é inserida pelos latinos. A *memoria* é a detentora do discurso, retém os pontos essenciais que o compõe (TRINGALI, 2014).

cisa conscientizar-se de que o auditório possui uma natureza que precisa ser desvendada conscientemente para impulsionar o dizer e o como dizer.

Quando se pensa em produção escrita na escola, é preciso considerar que o pensamento humano é produtor de discursos que, por sua vez, proporcionam interação social, fazem parte da ação comunicativa humana e implicam situação, motivação e intenção. A partir dos elementos de uma situação retórica real, para que o estudante produza um discurso com significado e o textualize, é necessário que seja provocado. Meyer (1991) aponta-nos que a problematidade é um meio de o professor alcançar esse objetivo, pois o estudante materializa, na efetividade de uma ação, a competência escritora.

“Por isso, cabe a cada indivíduo perceber o momento oportuno para intervir no meio social. Em uma situação de aula, o aluno é convidado a escrever a partir de um problema hipotético e com a apresentação de um repertório básico de informações”⁷. Hipotetizar é também componente do ato escritor. A problematologia meyeriana é o questionamento em processo. Geralmente, uma pergunta, ao ser interpretada, cria pontes para possibilidades de respostas. O questionamento traz em si a propriedade da inferência humana e é componente essencial do ato de escrever.

Uma questão que sempre possui em sua natureza um fundamento problematológico pode ser a oportunidade criada para olharmos para outras questões que nos inquietam como seres participantes de uma comunidade. Em retórica, a *quaestio* é de fundamental importância. O velho par pergunta-resposta pode dar o tom para o aluno-autor aprimorar-se na produção de seu texto. Se o tema suscita uma boa questão, a formulação de uma boa pergunta realizada pelo professor pode ensinar a elaboração de boas respostas por parte dos estudantes.

7 Piovezan; Piovezan, 2018, p. 68

É muito diferente propor para o aluno que escreva sobre “Um dia de Sol” ou solicitar que escreva sobre “O que sente uma mãe com três filhos num dia de Sol?”. O professor pode pedir que o aluno se posicione sobre o “Falar em Público” ou pode propor “A saída oratória de João, o tímido, durante uma comemoração festiva”. Os temas permanecem. O movimento do pensar, não. É na contraposição de ideias e na relação que fazemos com elas, que chegamos à reflexão pelo diálogo dialógico. Para Meyer (1991), a filosofia habita nesse nicho e a linguagem é o registro do que ocorre em todo o processo. Pensar apoia os questionamentos e propicia condições de lidar com os problemas. Os problemas colocam o pensamento em movimento, o que leva o ser humano a filosofar e a buscar a resolução de problemas por meio da razão. A racionalidade instiga a formação de argumentarmos para a fundamentação de respostas, pois é necessário se chegar a uma conclusão. Tudo isso coloca também as emoções no centro de um palco em que a criação é obrigatória.

Quando o texto é um componente problematológico efetivo, exige posições concretas e ressalta o *ethos*. Exorta o saber, o pensar, o raciocinar e o fazer: escrever é uma possibilidade de demonstrar caminhos consistentes do pensamento. A questão, por sua natureza problematológica, impulsiona o decidir e o posicionar-se socialmente. Esse pode ser um caminho para o incremento de uma inteligência retórica muito necessária na escola. A relação que se firma na interação autor/auditório se vivifica na constituição do dizer, por meio de um discurso (*logos*)⁸, realizado por alguém (*ethos*),

8 Segundo Tringali (2014), as provas intrínsecas dividem-se em: lógicas, éticas e patéticas. As provas lógicas representam o *logos*, “modos fundamentais de se raciocinar, argumentar, provar” (TRINGALI, 2014, p. 139), estão ligadas ao discurso. As provas éticas referem-se às personagens de uma situação retórica, são a imagem do orador no cenário do discurso, na cena retórica – o *ethos* (TRINGALI, 2014). Por fim, as provas patéticas são as ligadas ao *pathos*, “resultam da exploração das emoções e paixões despertadas” (TRINGALI, 2014, p. 145).

direcionado para um outro (*pathos*). Entre o racionalizar e o sentir, nasce o texto. Entre o traduzir-se e o interpretar, expande-se o texto em discursos infundáveis e humanamente necessários. Escrever é um ato retórico sempre problematizador. Escrever sobre o azul do céu pode ser potencialmente menos expressivo do que “o azul do céu em mim”, mas ambos exigem uma postura crítica sobre os fenômenos do mundo.

As questões exortam a *inventio* que, por sua vez, requer pensamento racionalizado para o investimento na *dispositio* e na *elocutio*. As situações de artificialidade da escrita na escola podem apenas incentivar o aluno-autor a colocar-se diante do mundo e “procurar o que dizer” e o “como dizer”. Em um ato retórico efetivo, essas etapas são colhidas e aprimoradas no próprio existir em sociedade: *O que tenho para dizer para este auditório? Como vou dizer o que pretendo para este auditório?* E é na própria interlocução escolar que o estudante pode e deve se motivar para escrever para a vida.

Os diversos gêneros textuais/discursivos e tipologias praticados na escola são, então, exercícios de *inventio* e de *dispositio*. São saudáveis em si, apesar da artificialidade de escrever para um professor-com-a-caneta-vermelha-na-mão. São, também, instrumentos reveladores da intencionalidade retórica: assumir uma posição diante do texto que seja efetivamente capaz de atingir a eficácia. Nesse sentido, é fundamental que o aluno-autor tenha consciência de que todo texto tem um propósito. Se o estímulo é artificial, o propósito pode ser real: “[...] escrever em bancos escolares é sempre um artifício pedagógico. Há, entretanto, meios realísticos de contornar essa artificialidade natural, pois, ao assumir a autoria, o orador atento analisa e leva em conta o contexto retórico em que atua”⁹.

9 Ferreira, 2018, p. 27.

É preciso naturalizar a competência da escrita como uma necessidade não só pessoal, mas coletiva e dentro de um contexto social. Há responsabilidade política, social e cultural na escrita. A questão política evidencia a questão de direitos e, simultaneamente, a questão dos deveres e dos valores. Seria interessante que o estudante se conscientizasse de que dizer o que quer não é apenas dizer, mas, sim, projetar-se no mundo, pelo verbo, com a consciência de dirigir-se a um auditório em um determinado contexto. Vivemos em uma democracia, a liberdade de manifestação é sagrada, desde que, antes, não se viole o direito alheio de ouvir manifestações coerentes e bem articuladas racional e emocionalmente.

Assim, a liberdade de escrever é também granjear autonomia com senso de responsabilidade. Por isso, a liberdade precisa vir acompanhada de conscientização, de adequação temática, de respeito pelo outro e pelo próprio texto. E esse é nó górdio da correção em sala de aula: fazer com que o aluno se sinta responsável pelo que diz e pela forma como diz. A liberdade convida-nos a manter posicionamentos coerentes e significativos no exercício de uma cidadania de engajamento. O ser humano é um animal social. As palavras, tanto nas descrições, nas narrações ou nas dissertações, são as responsáveis pela construção de um lugar de existência, de um lugar de realidade social, de um lugar interpretativo para todos. As palavras se moldam nos atos retóricos e, esses, por sua vez, projetam um sujeito-escritor, um aluno-autor no mundo. E isso implica responsabilidade autoral.

Escrever na escola pode ser visto como o esforço de construção de autoria que, por sua vez, projeta um indivíduo capaz de refletir sobre nuances significativas da convivência social. Os “gabinetes do ódio” só fariam sentido se o ódio, visto como paixão, fosse fundamental para aproximar os homens de seu objetivo maior: a *eudaimonia*, a busca da felicidade. Se a escrita na escola conseguir

demonstrar aos autores em formação que a convivência pode ser mais humana e mais pacífica se bem articulada retoricamente, já teríamos um avanço pedagógico muito esperado.

Para promover a guerra ou a paz, é importante conhecer as formas de dizer, as formas de polidez, as estratégias de persuasão, as estratégias de mostrar-se, pelo *ethos*, como o interior do autor se projeta no exterior. Mostrar-se pelo *ethos* é assumir soluções para um equilíbrio de poder e reciprocidade discursiva, sempre permeadas de racionalidade e emotividade, juntamente com uma postura dialógica e empática, a partir de aspectos cognitivos e atitudinais. Nesse sentido, a pedagogia da escrita humanizada admite exercitar em sala de aula a capacidade de ouvir e de aceitar a opinião do outro como primeiro passo para, como consequência, refletir no texto o posicionamento respeitoso, mesmo diante das situações mais polêmicas da convivência. O exercício de escrever na escola é a prática de um ato identitário e cultural: “[...] As culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico”¹⁰.

A cultura congrega, além de um conjunto de saberes e técnicas que circulam em uma sociedade, como costumes, ideias, alimentos etc., o conhecimento de outras culturas – a denominada mestiçagem cultural – e é produtiva no sentido de formar o pilar da constituição identitária. Somos seres retóricos, temos desejos, aspirações, posições ideológicas, crenças, valores e algo singular de nós, em nós mesmos, vivemos em sociedade e a civilidade é fator constituinte do universo cultural. Trabalhar a diversidade dos pontos de vista na sala de aula pode contribuir para a ampliação de horizontes identitários e para o desenvolvimento de caminhos para a resolução de questões potentemente sociais, incrustadas na cultura e no discurso dominante.

10 Morin, 2011, p. 51.

A escola, pela prática da escrita autoral, pode contribuir na formação do estudante ao lhe apontar a necessidade de perceber que é preciso aprender a conviver com os aspectos políticos, ideológicos, religiosos e filosóficos, por meio da consciência de si e do outro, transmitidas pela linguagem. Se a escola prepara a *inventio* e a *dispositio* nos cursos de redação, a *elocutio* e a *actio* permitirão ao aluno-autor atingir os fins que almeja, com a consciência de ter vivido um processo real de análise do contexto retórico, da situação existencial e convicção de seus propósitos argumentativos.

Esse conjunto de responsabilidades mútuas desenvolvido entre escola e educando, em um trabalho cotidiano de um fazer-fazer do professor e do aluno, pode desenvolver uma escrita autoconsciente, de cunho argumentativo. Progressivamente, vai fazer aflorar no aluno-autor – o cidadão-autor –, o pensar e o refletir para o escrever e, sobretudo, para o agir humano. Embora a escola considere o texto como processo, e assim deve ser, o surgimento do aluno-autor requer um produto final, pensado, refletido e, sobretudo, público.

A escrita como processo de construção de autoria

A construção de um texto – e, também, a construção de um autor – pressupõe múltiplos modos de desenvolver um tema. Os gêneros do discurso concentram, na forma, possibilidades comuns de desenvolvimento e ligam-se mais à *dispositio* e à *inventio*. De todo modo, dentro da multiplicidade limitada pelas próprias características do gênero, é sempre necessário que o ato retórico acione emoções e sensações: gestos, cheiros, cores, imagens, memória, informações, conhecimento e histórias de vida para um determinado fim. Tais condições fundamentais do escrever são acio-

nadas pela *memoria* e se relacionam objetivamente com a natureza do auditório: quando se pretende que uma causa seja julgada, o auditório é juiz que analisa o passado; quando queremos que aprove algo ligado ao bem comum, o auditório é assembleia; quando se pretende que o auditório se emocione, que procure a beleza ou a qualidade de algo ou alguém, o auditório é o espectador que precisa ser tocado.

Essa postura diante de um auditório faz toda a diferença no momento de constituição textual. O texto, sabemos, termina no último ponto final. O discurso, porém, nasce do texto e em torno dele se propaga e representa. Texto e discurso formam um só corpo provocadores do sentir, pensar e viver do auditório. É esse corpo que dignifica e consolida o registro histórico de um ser no mundo.

Independentemente da idade que o estudante tenha ou da maturidade esperada como reflexo na produção, a *memoria* é fundamental: constitui o repertório que pode e deve ser convocado, trabalhado formalmente e, sobretudo, analisado por meio da constituição humanitária do ser em atividade verbal escrita. Como afirma Travaglia (2006), aprende-se a argumentar desde as primeiras falas. Praticar um ato retórico, por sua vez, é um gesto de tradução de si de forma verbalizada e, insofismavelmente, revela o *ethos*. Aristóteles, na *Retórica*, é bastante enfático no que tange ao “saber” escrever:

É preciso, porém, não esquecer que a cada gênero é ajustado um tipo de expressão diferente. Na verdade, não são a mesma a expressão de um texto escrito e a de um debate, nem, neste caso, oratória deliberativa é a mesma judiciária. Efetivamente é necessário conhecer ambas: uma para sabermos expressarmo-nos correta-

*mente, outra para não sermos forçados a permanecer em silêncio se quisermos dizer algo aos outros, que é o que sucede quando não sabemos escrever*¹¹.

Se considerarmos que todo texto possui intencionalidade e uma dose de argumentatividade, tanto os gêneros discursivos atualmente conhecidos quanto os seculares gêneros retóricos (epidítico, judiciário e deliberativo) podem ser exercitados na escola. Dentro das tipologias textuais – narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa, injuntiva –, por exemplo, a tipologia descritiva pode ser propícia para o início do trabalho com a argumentação, pois o sensibilizar pela visão, audição e olfato pode ser um componente das estratégias de persuasão.

Travaglia (2018) afirma que ao fazer uso de habilidades linguísticas-discursivas, com objetivos sociocomunicativos direcionados, em que gêneros e tipologias são trazidos para a aula como reforço no processo de argumentação, o aluno tem a oportunidade de colocar-se e, assim, o professor contribui para o desenvolvimento de um repertório significativo do aluno. No processo de exposição de si no discurso, o estudante evidencia com clareza como se configura o seu pensar, a partir do seu lugar de fala, ao mesmo tempo em que expõe suas crenças, sentimentos, gostos e posicionamento, por meio da linguagem.

Se o texto pode ser visto como processo em direção a um produto de expressão do *ethos*, se possui um ciclo de maturidade intelectual e afetivo, se é visto como um exercício de humanização e de compreensão do mundo, pode, em um processo didático-pedagógico, se repetir e repetir sob a supervisão do professor. A repetição, se assim vista, é, sobretudo, o exercitar da *inventio*. Como na vida, todos se fazem e se refazem, se constroem e se reconstroem como

11 Aristóteles, 2005, p. 275.

cidadãos-autores. Ninguém nasce pronto. Se a escola considerar um autor em processo e não um aluno que precisa escrever, em qualquer tempo, com a correção e a clareza difíceis até para adultos experientes, a angústia formativa do professor poderia diminuir e as tensões do escrever na escola seriam bem mais suaves para o aluno-autor.

É evidente a necessidade de constituição de um processo progressivo da escrita formal na escola, é compromisso da própria escola. A ideia de “progressivo” está na exploração da *dispositio* e da *elocutio*. A criação textual sob uma perspectiva retórica é paciente e gradativa: o *ethos* é a demonstração construtiva da imagem de si; o *pathos* é a possibilidade reativa do auditório e o *logos* permite a aceitação racional de uma proposta temática.

Gestos retóricos implicam também o conhecimento do sistema retórico: a partir da questão (que é o motor do discurso), é possível explorar didaticamente a *inventio* (achar e julgar), a *dispositio* (como dispor do que se achou e julgou), a *elocutio* (encontrar o melhor modo de dizer, do que se vai dizer), a *memoria* (revisitar o que se conhece em benefício da comunicação e do discurso) e, finalmente, a *actio* (a declamação do discurso diante de um auditório). Escrever, assim, é um processo contínuo de meditação sobre as próprias potencialidades escritoras e sobre o compromisso do escrever no mundo.

O início do processo da escrita formal na escola, se vista nessa perspectiva, pode contribuir para desenvolver, no estudante-autor, a consciência crítico-reflexiva e, acima de tudo, o comprometimento com o ato de dizer-se pelo texto e o respeito pelo auditório para atingir a eficácia retórica. É preciso considerar, no tempo, o processo cognitivo-sócio-interacional por que passa o aluno. Os

primeiros textos do estudante são, a partir de uma educação linguística sistemática, esforços de adequação de usos linguísticos às necessidades comunicativas que se impõem e são fatores fundamentais para o desenvolvimento, eficiência e proficiência de uma competência comunicativa, em que pensar a língua e entender o seu funcionamento são parte de um processo e um projeto de vida (PALMA; TURAZZA, 2014). A inteligência retórica, por sua vez, vista como um processo de ensino, é um projeto de projeção de si no discurso.

Em todas as perspectivas, a língua atua como veículo da linguagem que dá suporte a uma interação pretendida. A escrita contempla o dizer de si: produção interativa e revelação de vários conhecimentos de mundos racionalizados, nomeados, ditos, expressos ou comunicados. Se pensarmos no texto também como veículo do *pathos*, como forma de emocionar o mundo, é preciso articulação de ideias, organização e uma reorganização de pensamentos que provoquem uma escrita concatenada por meio de procedimentos lógicos e analógicos¹². Em retórica, a racionalidade é importante, mas a inserção de elementos lógicos e de elementos ligados ao sensível são igualmente importantes.

Em qualquer perspectiva, a língua é uma forma de ação sobre o mundo, requer um exercício de práticas dialógicas de linguagem e uma forma importante de constituir-se como ser humano no texto e no discurso. Na escola, é assumir o compromisso de fazer o aluno-autor chegar a uma formação proficiente da escrita, de forma que o seu texto se torne inteligível e a distância com o outro seja negociada, por meio de uma comunicação clara, sem ambiguidades, progressiva, fluida, coerente, organizada e ordenada por meio das regras gramaticais propostas pela língua em uso. Todos os gestos educacionais nos conduzem para uma conclusão: “escrever,

12 Palma; Turazza, 2014.

enfim, é um movimento estratégico de mostrar-se para o outro”¹³. Escrever na escola implica a compreensão de um longo processo de conquista autoral e caracteriza-se por partir de um projeto de dizer que se situa em perspectivas históricas, políticas e sociais, em que se apresenta uma espécie de consciência retórica da realidade.

Se virmos o aluno-autor como um ser plurissignificativo, o professor, no exercício do seu mister, pode agir com racionalidade afetiva¹⁴, conceito que destaca o uso de uma racionalidade argumentativa – demonstrada no conhecimento científico que o professor carrega consigo em sala de aula – e de uma ética do cuidado – que abarca toda a relação de cordialidade, urbanidade e lhaneza apresentada pelo professor aos seus alunos no fino trato do cotidiano, em que se dá a convivência também em sala de aula. Para corroborar essa postura, Morin afirma que:

*O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase*¹⁵.

13 Ferreira, 2018, p. 25.

14 A racionalidade afetiva é a justa medida entre a racionalidade argumentativa e a ética do cuidado. Em uma explicação mais ampla, para Gomes e Pituba (2020, p. 318): “conceituamos a racionalidade afetiva como a justa medida entre a razão constituída de uma racionalidade argumentativa, que se pauta em argumentos lógicos-concretos, e a afetividade decorrente da responsabilidade do cuidado ético, que se permite afetar e sensibilizar no respeito ao sujeito. O foco é o olhar e a atenção para o outro”.

15 Morin, 2011, p. 52.

Ao assumir um papel de orientador/condutor/leitor real, o professor não só traz à sala de aula, técnica e racionalidade, mas, também, aspectos emocionais que se revelam, a despeito do seu querer, na magia, no mito, na religiosidade, nas crenças, no psiquismo e na afetividade humana. Em sua melhor performance, é necessário que o professor, além de munir o estudante com ferramentas gramaticais, que lhe dão mais clareza – por exemplo, de onde ele parte para onde ele deve chegar –, deve situá-lo em seus propósitos comunicativos, ajudá-lo a traçar metas, que passam pelos seus desejos, motivações e intenções. Sobre isso, Navarro e Sbroggio afirmam que:

Algumas abordagens que buscam explicar o despreço dos estudantes pelas atividades de produção textual referem-se às situações de escrita altamente monitoradas, que, com um percurso previamente definido, atribuem ao processo certa artificialidade e relegam aos alunos o papel de mero cumpridor de tarefas, inviabilizando a sua participação consciente na construção do texto. Isso acontece, por exemplo, quando são apresentadas propostas de produção textual com temas distantes da realidade do auditório, ou a partir de gêneros trabalhados apenas como um conjunto de características pré-estabelecidas. Uma tarefa que se apresenta artificial ou distante do sujeito tem uma resposta também artificial, pois o aluno tende a não se envolver e apenas cumprir os requisitos observados na avaliação, que em geral questionam aspectos formais do texto. Por outro lado, atividades de escrita muito livres de orientação causam igual desconforto, pois deixam os estudantes sem saber que direção tomar. Em ambas as situações, as sensações geradas são o medo e a aversão¹⁶.

16 Navarro; Sbroggio, 2018, p. 15-16.

Em um espaço de fragilidade e força hierarquizada, os estudantes podem se encontrar vulneráveis, quando estão em uma formação cujas regras podem não se fazer muito claras ou as propostas estão difusas ou em que os métodos empregados são ou rígidos demais ou frouxos demais. Mas, como seres humanos em busca de crescimento e superação, os alunos podem ser resistentes, se persistirem na superação de suas fragilidades. Se a produção escrita na escola não acontecer em um espaço de combate, os acordos não ficarão mais fáceis.

Considerações Finais

A escrita poderia ser vista como uma resposta íntima e pessoal para uma questão que se projeta no mundo, provoca respostas, dúvidas e inquietações no auditório. Não há conforto no escrever por obrigação. Não deveria haver também um espaço de guerra entre um ser que corrige e um ser que pretende mostrar-se. O equilíbrio entre arrumar a forma e construir o homem íntegro pode ser um passo mais necessário no processo. É preciso ajudar a ensinar a pensar: o aluno-autor precisa saber comparar, relacionar, criticar, enumerar e atingir camadas mais profundas do pensar com a ajuda inestimável e consciente do professor.

Tornar o aluno um curioso intelectual é parte dessa missão. Torná-lo um pesquisador, um investigador de si e do mundo é parte do processo de correção redacional na escola. A leitura e os debates conscientemente dirigidos pelos mestres e pelos alunos podem ser saudáveis se o propósito for afirmar capacidades idiossincráticas e sociais. Na interação, ainda que criada em sala de aula, há sempre a possibilidade do alargamento de muitos universos, todos interessantes porque humanos. Cada argumento produzido é uma possibilidade de solução para uma interrogação

fundamental. Redigir e corrigir em sala de aula implica, considerar, como afirma Morin, que “o ser humano é ao mesmo tempo singular e múltiplo”¹⁷.

Em retórica, a partir do estímulo empregado pelo professor aos estudantes para as suas descobertas de si e dos outros no discurso, projetamos um potencial solucionador de questões, e um ser capaz de desenvolver a sua capacidade argumentativa. Se assim for, o aluno irá afastar a ideia de ser apenas uma peça da engrenagem manipulável em uma escola autoritária e martirizante. Escrever é difícil. Escrever, porém, é compromisso individual e social que precisa ser exercitado com consciência de si e do outro para atingir o respeito humano. O texto bem construído e respeitoso dignifica o ser que escreve.

Segundo Bazerman (2015), escrever é um meio para instigar no outro novas significações, uma vez que estão envolvidos: pensamento (coleta de informações, trabalho cognitivo), sentimento (relação pessoal consigo próprio e de autoconhecimento), relação com o outro (pertencimento), lugar de fala, posicionamentos em relação a uma realidade em que se está envolvido (identidade), consciência de si e do lugar que ocupa na comunidade a que pertence (engajamento), pacto social (estar junto com o outro para dar voz e vez a quem precisa) e ação (planejar, revisar, reescrever, rever, ajustar, editar e saber o momento de finalizar).

Em retórica, escrever é uma atividade humana por excelência e traz consigo a prática do pensar humano, que compreende o que se aprende no e com o mundo. Escrever é uma ação para a vida, que se desenvolve, não apenas para se dar conta de um texto, parte de um processo de aprendizagem na escola, mas para que o sujeito-autor estabeleça um diálogo com o outro e, assim, possa nego-

17 Morin, 2011, p. 51.

ciar distâncias, fundamental para relações sociais mais humanas e respeitadas. Escrever, por fim, possibilita que os seres humanos, de forma única, por meio da linguagem, coloquem-se em palavras, parágrafos e textos no mundo, um gesto de autenticidade: autoria.

Referências

- ARISTÓTELES. **Retórica**. 2^a. ed. revista. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola. 2015.
- FERREIRA, Luiz Antonio. A dimensão da escrita na escola. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 23-35.
- GOMES, Acir de Matos; PITUBA, Márcia. Racionalidade Afetiva: A Justa Medida entre a Razão Argumentativa e a Ética do Cuidado. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Inteligência Retórica: O Pathos**. São Paulo: Blucher, 2020. p. 312-327.
- MEYER, Michel. **Problematologia**: filosofia, ciência e linguagem. Tradução de Sandra Fitas. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2^a ed. rev. São Paulo, Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- NAVARRO, Aidil Soares; SBROGGIO, Fernanda Martin. O processo de ensino- aprendizagem de leitura e de escrita sob o viés retórico-argumentativo. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 13-20.
- PALMA, Dieli Versaro; TURAZZA, Jeni Silva. Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas. In: PALMA, Dieli Versaro; TURA-

ZZA, Jeni Silva (Orgs.). **Educação Linguística e o ensino de língua portuguesa**: algumas questões fundamentais. São Paulo: Terracota, 2014.

PIOVEZAN, Elioenai dos Santos; PIOVEZAN, Roberta de Souza. Autoria e retórica em produções escritas na escola. In: FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Retórica, escrita e autoria na escola**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 63-79.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Categorias de texto como objeto de ensino**. Site da Revista Eletrônica do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL – Acesso em 03/05/2021. Apresentado no GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL, durante o “XXI Encontro Nacional da ANPOLL – Domínios do saber: história, instituições, práticas”, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 19 a 21 de julho de 2006. 12 p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia Textual e Ensino de Língua. **Revista Domínios da Linguagem**. Uberlândia, MG. vol.12, nº3, p.1336-1400. jul/set 2018. ISSN: 1980-5799.

TRINGALI, Dante. **A retórica antiga e as outras retóricas**: a retórica como crítica literária. São Paulo: Musa, 2014.

A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS: DA COLABORAÇÃO À TELECOLABORAÇÃO

Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG)

Introdução

O uso de tarefas que promovam a interação no processo de aprendizagem de línguas adicionais¹⁸ tem sido enfatizado por vários autores por possibilitar aos aprendizes momentos de compartilhamento e de coconstrução de conhecimentos (BRUFFEE, 1999;

18 Com base em Judd, Tan e Walberg (2001), utilizo o conceito de ‘língua adicional’ em vez de ‘língua estrangeira’ ou ‘segunda língua’, visto que “[o]s estudantes podem realmente estar aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. ‘Adicional’ aplica-se a todas as línguas, exceto, é claro, à primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além do mais, pode não ser estrangeira, pois muitas pessoas em seu país podem normalmente falá-la. Além disso, o termo ‘estrangeiro’ pode sugerir algo estranho, exótico – sendo todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo ‘adicional’ ressalta nossa crença de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores, nem superiores, nem um substituto para a primeira língua do aprendiz (JUDD et al., 2001, p. 5).

FIGUEIREDO, 2019; OXFORD, 1997; RICHARD-AMATO, 1988; RIVERS, 1996; SWAIN; LAPKIN, 1998; TSUI, 1995, entre outros). A interação pode ocorrer entre professor e aluno, aluno e aluno, autor, leitor e texto, falantes nativos e não nativos, aluno e programas de computador etc. (RIVERS, 1996).

A aprendizagem de línguas pode ser ainda mais significativa para os estudantes se lhes dermos oportunidades de realizar tarefas em que tenham um papel mais atuante nesse processo, como, por exemplo, quando trabalham juntos com seus colegas e, por meio dessa troca colaborativa, poderem coconstruir conhecimentos. A colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem. Ao participar de interações colaborativas, os aprendizes podem dar e receber ideias, resolver dúvidas, compartilhar estratégias de aprendizagem, prover assistência mútua para a realização de uma tarefa, aprender sobre a cultura do outro, atuar tanto como quem aprende quanto como quem ensina etc.

Neste capítulo, apresento os princípios da aprendizagem colaborativa e apresento alguns estudos realizados na Universidade Federal de Goiás (UFG) que tiveram a aprendizagem colaborativa como arcabouço teórico, tanto em sala de aula quanto no meio virtual.

Princípios da aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem construtivista, que se refere a

situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, seja por

meio de interações em sala de aula ou fora dela, seja por meio de interações mediadas pelo computador, cuja ênfase recai na coconstrução do conhecimento dentro e a partir dessas interações (FIGUEIREDO, 2018, p. 14).

Como alguns pesquisadores nos mostram (FIGUEIREDO, 2018, 2019; OXFORD, 1997; TINZMANN *et al.*, 1990), a aprendizagem colaborativa está alicerçada na teoria sociocultural, proposta por Vygotsky e seus colaboradores. Segundo essa teoria, a interação social é um pré-requisito para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (LANTOLF, 2000).

Segundo Vygotsky (1981), a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo:

a) regulação pelo objeto (*object-regulation*): o meio ambiente exerce sua influência sobre a criança;

b) regulação pelo outro (*other-regulation*): a criança é capaz de realizar certas tarefas por meio do auxílio que recebe dos pais ou de um par mais velho e mais capaz;

c) autorregulação (*self-regulation*): a criança desenvolve de forma independente algumas estratégias para realizar uma tarefa específica.

Quando aprendemos uma língua adicional, passamos por esses estágios, quando, por exemplo, observamos os sons e as grafias das palavras, bem como a estrutura morfosintática da nova língua (regulação pelo objeto), somos auxiliados pelo professor, pelos colegas ou por outro par mais experiente (regulação pelo outro), até atingirmos uma autonomia nesse processo (autorregulação).

Em interações colaborativas, o par mais experiente – ou mais competente, numa concepção vygotskiana – é aquele que tem mais conhecimentos sobre um determinado assunto ou sobre como resolver uma tarefa, podendo ser uma pessoa adulta, os pais, o professor, crianças mais maduras, um colega ou qualquer outro interagente em uma relação dialógica. É importante ressaltar que, em interações colaborativas, um interagente pode saber mais sobre um determinado aspecto para a resolução de uma tarefa, e seu par saber mais sobre outro tópico e, juntos, por meio do diálogo, poderão aliar seus saberes, tornando-os, assim, mais propensos a resolver a tarefa de forma bem-sucedida, por meio de um processo recíproco de regulação pelo outro.

Para Lantolf e Appel (1994), a transição do estágio de regulação pelo outro para a autorregulação, ou, seja, da atividade intermental para a intramental, é favorecida por estratégias de apoio, conhecidas por *scaffoldings*, que ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal ¹⁹(ZDP) do indivíduo quando este se engaja em interações com um par mais experiente, durante seu processo de aprendizagem.

O termo *scaffolding*, traduzido em português por andaime ou andaimento, foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) e se refere, em seu estudo, ao apoio dado por mães, durante um experimento, às suas crianças quando as ajudavam a construir uma pirâmide com pequenos blocos de madeira. O *scaffolding* é, pois, entendido, como técnicas instrucionais usadas por professores, ou parceiros mais experientes ou capazes, como apoio temporário

19 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 1998, p. 12).

para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possa, posteriormente, realizá-la de forma independente.

O *scaffolding* pode ocorrer por meio de perguntas, demonstrações, modelos, instruções ou explicações que venham a orientar o aprendiz na realização de uma tarefa. Conforme o aprendiz vai recebendo as instruções e se mostra autônomo para realizar a tarefa, os *scaffoldings* não são mais necessários durante a interação e podem ser retirados²⁰. Assim, “a ZDP dele, ou a diferença entre o que ele pode fazer sozinho e o que ele somente pode realizar com a ajuda, diminui” (SHABANI; KHATIB; EBADI, 2010, p. 239), levando o aprendiz do estágio de regulação pelo outro ao estágio de autorregulação.

Outro benefício da aprendizagem colaborativa de línguas é que ela fomenta a aprendizagem de uma língua adicional por proporcionar aos alunos oportunidades tanto de *input* quanto de *output* (EHRMAN; DÖRNYEI, 1998; LONG; PORTER, 1985). De acordo com Swain (2000), é por meio do diálogo colaborativo que o uso e a aprendizagem da língua podem coocorrer. Wiersema (2000) acrescenta ainda o fato de que, se os alunos aprenderem a trabalhar juntos em sala de aula, terão a chance de se tornarem melhores cidadãos, pois será “mais fácil para eles interagirem positivamente com pessoas que pensam de forma diferente, não apenas em escala local, mas também em escala mundial” (WIERSEMA, 2000, p. 1).

Apesar desses benefícios, temos de nos conscientizar do fato de que existem alunos que não gostam de trabalhar em grupos e preferem trabalhar individualmente. Cabe a nós, professores, res-

20 O *scaffolding* tem, portanto, um caráter temporário no processo de resoluções de problemas, do mesmo modo que os andaimes são temporariamente usados para, por exemplo, possibilitar aos trabalhadores pintar a parte externa de um prédio, sendo retirados quando a pintura é finalizada.

peitar os diferentes estilos de aprendizagem e permitir que os alunos encontrem sua melhor forma de aprender. Kinsella e Sherak (1998) esclarecem que a relutância de alguns alunos nesse formato de aprendizagem interativo decorre de experiências educacionais anteriores, nas quais estão acostumados a receber informações apenas do professor, fazendo com que os alunos não se sintam tão entusiasmados em aprender com os colegas por não confiarem no conhecimento deles.

Tendo em vista esses aspectos, o professor tem um papel vital para que a aprendizagem colaborativa ocorra (MCDONELL, 1992), pois, ao se afastar de um papel centralizador da aprendizagem, ele possibilitará que os alunos se tornem autônomos e assumam um papel ativo e significativo em sua aprendizagem. Assim, diferentemente de uma sala de aula tradicional em que os alunos recebem passivamente o conhecimento do professor, nas aulas colaborativas os alunos tornam-se colaboradores e participantes ativos no processo de aprendizagem (TINZMANN *et al.*, 1990). Eles têm a chance de aprender com seus colegas e de ensinar a eles. Ao trabalharem juntos, eles têm a chance de perceber o que ainda precisam aprender e têm também a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, cognitivas e afetivas (CRANDALL, 1999; GHAITH, 2002).

Alguns estudos realizados na UFG sobre a aprendizagem colaborativa de línguas

A aprendizagem colaborativa enfatiza, como vimos, o papel da interação e da coconstrução do conhecimento durante trabalhos realizados em pares ou em grupos. Nesta seção, apresento alguns estudos que foram por mim orientados na perspectiva da aprendi-

zagem colaborativa, nos últimos vinte anos na UFG, tanto em sala de aula quanto no meio virtual.

A aprendizagem colaborativa em sala de aula

Carvalho (2002) realizou uma pesquisa de Mestrado que teve por objetivo investigar as modificações que oito participantes – alunos iniciantes do curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual de Goiás – realizaram em seus textos escritos quando se engajavam em tarefas de revisão colaborativa, conhecida por correção com os pares (*peer correction*).

A correção com os pares é um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita (FIGUEIREDO, 2001, 2005; LIU; HANSEN, 2005). Ela está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita, oral ou sinalizada, é uma atividade social e, dessa forma, permite aos indivíduos construir significado dentro e a partir das interações.

Carvalho (2002) teve por objetivo compreender esse tipo interativo de revisão, bem como investigar as percepções dos aprendizes sobre suas participações nas sessões de correção com os pares. Em seu estudo, os estudantes escreviam a primeira versão de seus textos individualmente e a corrigiam com o auxílio do colega. Posteriormente, com base nas sugestões e nas correções dos parceiros, reescreviam seus textos. Os participantes também responderam a um questionário e foram entrevistados sobre sua participação nessa modalidade interativa de correção.

O autor demonstrou que estudantes iniciantes são também capazes de corrigir os textos de seus colegas e que a revisão colabora-

tiva promove não somente a melhoria dos textos, mas também cria um ambiente de apoio para a aprendizagem, na medida em que os estudantes percebem que podem ajudar os seus colegas e receber ajuda deles, tornando os textos mais fluidos e adequados linguisticamente. Os estudantes, por meio das interações colaborativas, foram capazes de corrigir erros de conteúdo (ideias repetidas, sentenças incompletas etc.), de organização textual (ideias diferentes em um mesmo parágrafo, problemas com a conclusão do texto, entre outros) e de convenções da escrita (ordem das palavras, uso de letras minúsculas em vez de maiúsculas, pontuação, entre outras coisas mais).

De acordo com Carvalho (2002, p. 125), “ao tentarem corrigir os erros nos textos dos colegas, e ao terem um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, os alunos podem perceber o que sabem e o que não sabem e, dessa forma, tentar encontrar respostas para suas possíveis dúvidas”.

Nunes (2002), por sua vez, em sua dissertação de Mestrado, realizou um estudo que teve por objetivo investigar os efeitos da aprendizagem colaborativa durante a resolução de exercícios de compreensão de textos escritos em língua inglesa, realizados por oito participantes durante as aulas de língua inglesa na UFG. Para tanto, inicialmente os estudantes liam os textos e resolviam os exercícios individualmente. Posteriormente, discutiam com um colega sobre suas respostas e, dependendo dos argumentos (conhecimento metalinguístico, apoio em informações constantes nos textos, entre outros) e dos *scaffoldings* utilizados pelo colega, mantinham as respostas ou as alteravam.

A autora observou que “os alunos apuraram sua noção de certo e errado, ao perceberem que existem várias possibilidades de resposta [aos exercícios de compreensão textual], e não só a vali-

dada pelo professor” (NUNES, 2002, p. 131). A pesquisa mostrou também que os estudantes ficaram mais atentos ao ler os textos, concentrando sua atenção nas informações necessárias para responder corretamente às questões. Nunes (2002, p. 131) afirma ainda que “os resultados deste estudo corroboram a afirmação de que a leitura não é um processo receptivo, mas sim ativo, interativo” e que “o processo de compreensão de textos se torna enriquecido por meio da interação entre os alunos” (NUNES, 2002, p. 131).

Araújo (2016) realizou uma dissertação de Mestrado que teve por objetivo compreender como a utilização de jogos em sala de aula pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa de alunos do 7º ano de ensino fundamental de uma escola pública de Goiânia.

Conforme observa Vygotsky (1998), brincar faz com que as crianças obedeçam a regras e assumam papéis diferentes e maiores que elas mesmas (LEONTIEV, 1998; VYGOTSKY, 1998), quando, por exemplo, brincam de casinha e assumem o papel de mãe ou de pai. Brincar faz também com que a criança tenha prazer em interagir com outras crianças, desenvolvendo-se não apenas no aspecto cognitivo, mas também social e afetivamente.

Para realizar sua pesquisa, Araújo (2016) utilizou três tipos de jogos: o jogo da memória; o jogo de tabuleiro; e o jogo de descrever. O jogo de memória tinha por objetivo revisar o vocabulário aprendido e consistia em cartões que tinham, por exemplo, a imagem de certas ações, como “correr”, e cartões que tinham o nome da ação de correr em inglês (*run*). O jogo de tabuleiro consistia em uma trilha com diversas casas e, conforme os alunos iam se movendo pelas casas, tinham de responder a certas perguntas, tais como citar os dias da semana em inglês (*days of the week*). Já no jogo de descrever, os estudantes tinham uma imagem, como, por

exemplo, o desenho colorido de uma família em frente a uma casa com uma piscina e uma árvore no quintal, e tinham de descrevê-la para o colega desenhá-la, usando o vocabulário aprendido em língua inglesa: membros da família; cores; objetos; preposições etc.

O autor observou que, por meio dos jogos, os alunos puderam: aprender por meio da repetição de palavras; resolver dúvidas relacionadas ao vocabulário; aprender estruturas gramaticais; aprender por meio da autocorreção e da correção do outro; tornar-se conscientes da necessidade de usar a língua inglesa nas aulas; e tornar-se mais motivados para participar das aulas. O autor afirma ainda que, por meio da participação nos jogos, “os alunos puderam solucionar dúvidas sobre determinados itens de vocabulário e aspectos gramaticais da língua, através da interação com os colegas e da colaboração entre eles e a professora” (ARAÚJO, 2016, p. 114).

Outro tipo de aprendizagem colaborativa de línguas possível de ocorrer em sala de aula é a aprendizagem em contexto de *tandem*. Na aprendizagem de línguas em contexto de *tandem*, “duas pessoas de línguas maternas diferentes comunicam entre si, com o objectivo de aprenderem uma com a outra” (BRAMMERTS, 2002, p. 17), sendo o par linguístico composto majoritariamente de língua orais (inglês X português, espanhol X português etc.). *Tandem* é a palavra inglesa para se referir a uma bicicleta de dois lugares. Assim, essa palavra evoca a metáfora da colaboração, por retratar uma bicicleta de dois assentos, cujo movimento é obtido pelo esforço conjunto e colaborativo de dois ciclistas.

A aprendizagem em *tandem* pode ocorrer por meio de interações face a face ou a distância (FIGUEIREDO; SILVA, 2016). De acordo com Figueiredo e Silva (2016, p. 313-314), o

tandem presencial, ou tandem face a face, constitui-se, portanto, de encontros presenciais previamente agendados entre um par de indivíduos em um mesmo espaço físico. Considerando-se que cada indivíduo é proficiente na língua que o outro pretende aprender, o par define qual das línguas, entre as duas línguas que serão utilizadas nas interações, será contemplada em cada encontro.

Por sua vez, no *tandem* a distância, os membros do par estão, geralmente, em locais geograficamente diferentes e interagem, por exemplo, por meio de cartas, *e-mails* ou telefone.

De acordo com Souza (2018), o *tandem* tem três princípios norteadores: reciprocidade; bilinguismo; e autonomia do aprendiz. Quanto ao princípio de reciprocidade, cada aprendiz deve beneficiar-se igualmente da parceria, comprometendo-se a oferecer tanta ajuda quanto receba. No que se refere ao princípio do bilinguismo, os participantes devem usar as línguas envolvidas na parceria em proporções iguais, garantindo, assim, que cada aprendiz possa ter acesso à língua de que o outro é proficiente. Por fim, o princípio da autonomia enfatiza que os participantes das sessões de *tandem* são responsáveis por sua aprendizagem, ao delimitar os seus objetivos, os conteúdos a serem tratados nas interações e ao decidir sobre como e o que irão aprender. Geralmente, as sessões de *tandem* ocorrem, pelo menos, duas vezes por semana, observando-se esses três princípios.

Uma pesquisa realizada em contexto de *tandem* foi a desenvolvida por Oliveira (2017), em sua dissertação de Mestrado, com dois alunos surdos e dois ouvintes do curso de Letras: Libras da UFG, que ensinaram suas línguas ao seu parceiro, durante um semestre letivo de 2017. Para tanto, o participante surdo ensinou Li-

bras ao ouvinte, e o ouvinte ensinou ao surdo português escrito. O estudo teve por objetivo verificar se as interações decorrentes das sessões de *tandem* poderiam viabilizar a aprendizagem das línguas mencionadas, visto que são línguas de modalidades linguísticas diferentes, ou seja, a Libras é uma língua visuoespacial, e o português é uma língua oral.

O autor buscou também investigar quais foram as estratégias utilizadas pelos estudantes para ensinar sua língua ao parceiro. Os dados foram gerados por meio de gravação em vídeo das sessões de *tandem* e de entrevistas, analisados sob a luz dos pressupostos da teoria sociocultural e da aprendizagem colaborativa.

Os resultados nos mostram que os alunos ouvintes usaram algumas estratégias que mediaram o processo de aprendizagem, tais como o uso de objetos, o uso da escrita e o uso de imagens; ou seja, um suporte visual que facilitou aos surdos a aprendizagem. Os resultados também comprovam que as interações entre os alunos surdos e os ouvintes possibilitaram não apenas aprendizagem das duas línguas, mas também acesso a aspectos culturais das comunidades surda e ouvinte. Uma participante ouvinte, por exemplo, aprendeu que os surdos também gostam de dançar e que sentem a música por suas vibrações. O estudo também enfatiza que a aprendizagem do português escrito pelos surdos foi facilitada por interações realizadas na língua de sinais. A análise dos dados nos permite afirmar que a aprendizagem em contexto de *tandem* também é eficaz quando o par linguístico se constitui de línguas de modalidades linguísticas diferentes: português – uma língua oral; e Libras – uma língua visuoespacial, bem como pode trazer algumas orientações para futuros professores de Libras para ouvintes, ou de português escrito para surdos, que venham a ensinar essas línguas em contextos semelhantes.

Outro estudo que contou com a participação de estudantes surdos, numa perspectiva colaborativa, foi a pesquisa de Doutorado realizada por Oliveira-Silva (2017). Participaram do estudo dez alunos surdos que se matricularam em uma turma de Inglês Instrumental, na UFG, em que os demais alunos eram ouvintes. A pesquisadora investigou como a colaboração pôde auxiliar os estudantes surdos na aprendizagem da língua adicional.

Oliveira-Silva (2017) observou que algumas estratégias de leitura utilizadas em aulas de inglês instrumental, pela professora da turma, como, por exemplo, a identificação de palavras cognatas, não se mostraram produtivas aos estudantes surdos. A presença de palavras cognatas, em um texto escrito em uma língua adicional, pode facilitar a sua compreensão, devido à semelhança ortográfica entre as palavras. Assim, um aluno ouvinte ao se deparar com as palavras *information* (em um texto em língua inglesa) e *información* (em um texto em língua espanhola) terá facilidade em compreendê-las devido à semelhança ortográfica dessas palavras com a palavra portuguesa *informação*. Porém, conforme observam Figueiredo e Oliveira-Silva (2016), esse tipo de apoio pode não favorecer o aluno surdo, visto que ele faz uso de sinais que compõem uma língua visuoespacial impossível de ser comparada com palavras de línguas orais.

Essa estratégia somente será útil ao estudante surdo brasileiro se ele souber o português escrito e puder relacionar a grafia da palavra em inglês com a grafia da palavra em português. Ao serem chamados a atenção para essa semelhança ortográfica entre as palavras e compreenderem o conceito de cognato, os estudantes surdos, participantes da pesquisa, se engajaram em uma interação e criaram um sinal para expressar esse conceito, juntando os sinais /PALAVRA/ e /PARECER/; ou seja, os cognatos são palavras que têm a grafia parecida, conforme é ilustrado na figura 1.

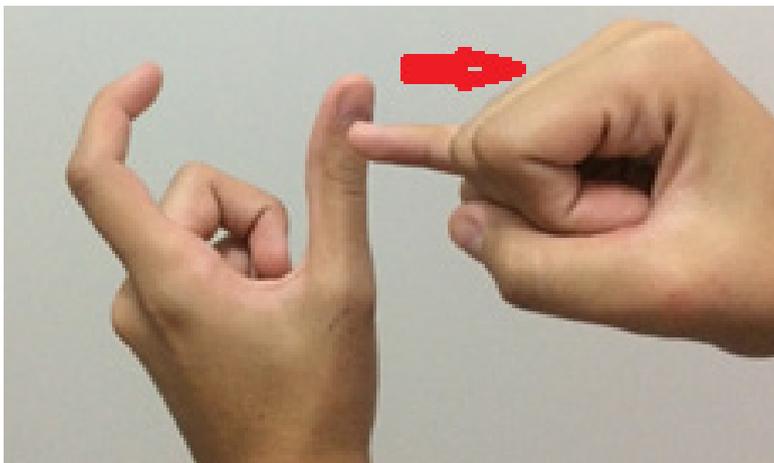


Figura 1: Sinal de /COGNATO/

Fonte: Oliveira-Silva (2017, p. 150).

É importante ressaltar que esse sinal foi criado pelos participantes surdos a partir da interação e da negociação decorrentes das interações colaborativas realizadas em sala de aula.

A aprendizagem colaborativa no meio virtual

Vários autores têm demonstrado que, por meio do computador e da internet, a aprendizagem de uma língua adicional pode ocorrer fora das paredes de uma sala de aula, visto que, por meio desses recursos, os aprendizes podem interagir com pessoas de diversas partes do mundo (ARANHA; CAVALARI, 2014; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; GARCIA, 2020; LEFFA, 2003; PAIVA, 1999, 2001; SCHAEFER; HEEMANN, 2019, 2021; TELLES, 2009; TURULA; KUREK; LEWIS, 2019; VASSALLO; TELLES, 2006, 2009; WARSCHAUER, 1997, entre outros).

A interação mediada por computador é vista como uma oportunidade de compartilhamento de conhecimentos, de socialização, de produção linguística e de aprendizagem de aspectos culturais e técnico-profissionais (HOTER, 2020; RAO, 2019; SCHAEFER; HEEMANN, 2019, 2021; SILVA, 2012; WARSCHAUER, 1997). Conforme enfatizam Roberts *et al.* (2001), o conceito de ‘interculturalidade’ reconhece que a comunicação é sempre um processo cultural e que a comunicação em uma língua adicional (e, em alguns contextos, em uma segunda língua) envolve mediar e estabelecer relações entre a própria cultura e as outras culturas.

Algumas vantagens da aprendizagem *on-line* são a comunicação independente de tempo e local, bem como a oportunidade de se comunicar com muitas pessoas ao mesmo tempo, o que pode fazer com que a aprendizagem seja favorecida por trocas interacionais e pela colaboração entre os participantes.

Projetos telecolaborativos têm sido utilizados para fomentar a aprendizagem de línguas (DEBSKI, 2001; DOOLY; O’DOWD, 2018; LELOUP; PONTERIO, 2003; TURULA; KUREK; LEWIS, 2019). Dooly (2017, p. 169-170) define telecolaboração como

o processo de se comunicar e de trabalhar em conjunto com outras pessoas ou com grupos de diferentes localidades, por meio de ferramentas de comunicação on-line ou digital (por exemplo, computadores, tablets, telefones celulares) para coproduzir um resultado de trabalho desejado. A telecolaboração pode ser realizada em uma variedade de ambientes (sala de aula, casa, local de trabalho, laboratório) e pode ser síncrona ou assíncrona. Na educação, a telecolaboração combina todos esses componentes com foco na aprendizagem,

na interação social, no diálogo, no intercâmbio intercultural e na comunicação, sendo todos esses aspectos especialmente importantes no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

Por meio desses projetos, alunos de diferentes instituições e de diferentes países podem ajudar uns aos outros na aprendizagem de uma língua adicional, bem como ter acesso a aspectos relativos às diferenças culturais, e um tipo de projeto telecolaborativo no que tange ao ensino-aprendizagem de línguas é o *teletandem*.

O *teletandem* é um contexto de aprendizagem de línguas que segue os princípios da aprendizagem em contexto de *tandem*, mas é realizado em um contexto virtual, sempre por meio de comunicação síncrona, com a utilização de escrita, leitura e videoconferência (produção e compreensão oral), proporcionada por meio de um *software* ou de um serviço de comunicação, como, por exemplo, Skype, Openmeetings, Google Meet, Zoom etc.

Os estudos envolvendo o contexto de *teletandem* geralmente têm sido realizados em cursos de Letras, com o intuito de trazer desenvolvimento linguístico e cultural aos interagentes, tal como os realizados por Santos (2008), Garcia (2015), Zakir, Funo e Telles (2016), Freschi e Cavalari (2020), Schaefer (2020, 2021), entre outros. Há estudos também em que o próprio pesquisador participa das interações em *teletandem*, como os realizados por Vassallo e Telles (2009) e Luvizari-Murad (2011). Há, por sua vez, também, vários estudos cujo foco centra-se na formação de professores, podendo ser citados os conduzidos por Salomão (2008, 2011), Evangelista e Salomão (2018) e Souza, Zakir e Garcia (2021). Uma vasta lista de publicações a respeito do *teletandem* pode ser encontrada na página do *Projeto Teletandem Brasil: Foreign Languages for All*,

da Universidade Estadual Paulista – UNESP.²¹

Um estudo inovador sobre teletandem foi o desenvolvido por Silva (2012). Trata-se do primeiro estudo sobre *teletandem* realizado no Brasil em um contexto de educação tecnológica. Para tanto, a pesquisadora elaborou um projeto em que estudantes brasileiros e alemães iriam interagir em sessões telecolaborativas não apenas para aprender sobre língua e cultura, mas para também desenvolver um projeto de sustentabilidade para algumas cidades turísticas do estado de Goiás, visto que os participantes eram estudantes das áreas de Turismo e Hotelaria. Participaram do projeto doze estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), no Brasil, bem como um estudante da Universidade de Trier e onze da Universidade de Worms, na Alemanha, que formaram doze duplas. As próprias universidades selecionaram os participantes entre os voluntários que se dispuseram a participar do projeto. Posteriormente, os estudantes brasileiros e os alemães interagiram por *e-mail* para definir as duplas e sugerir os horários de interações de acordo com a disponibilidade dos membros das duplas.

Para viabilizar as interações e poder gravá-las para análise, a pesquisadora fez uso do Openmeetings – um *software* gratuito de webconferência. Esse *software* de comunicação permite, entre outras funcionalidades, teleconferência com os seguintes componentes e funções: microfone e *webcam*, *chat* (para interação por escrito), lousa interativa em que é possível escrever, desenhar, postar fotos, compartilhamento de tela, bem como gravação de áudio e de vídeo.

21 Ver: <http://www.teletandembrasil.org/publications.html>

Neste estudo, os participantes fizeram uso de alguns recursos que lhes permitiram ver uns aos outros, escrever mensagens para o outro (*chat*), conversar, postar fotos e desenhar. Todos esses recursos contribuíram para o desenvolvimento de interações consistentes que permitiram que os participantes aprendessem ou melhorassem as suas competências linguísticas em relação à língua-alvo, bem como discutissem sobre questões ambientais e sustentabilidade, que foram os principais temas das interações. Os brasileiros, além de poderem aprimorar o conhecimento da língua inglesa, puderam também aprender algumas palavras em alemão com os parceiros.

É importante ressaltar que, após o período de interações nas sessões de *teletandem*, os participantes alemães vieram a Goiânia para conhecer seus parceiros brasileiros e terminar o projeto relacionado à sustentabilidade. Com isso, além de Goiânia, puderam visitar as seguintes localidades: Brasília, Chapada dos Veadeiros, Eco Fazenda Santa Branca, Rio Quente *Resorts* e Pirenópolis. Assim, puderam visitar *in loco* os locais que foram alvo de seu projeto de sustentabilidade.

De acordo com Silva (2012, p. 232),

o uso do teletandem trouxe uma diferença significativa para o contexto de ensino tecnológico do IFG, pois, após ter participado desta pesquisa, os interagentes brasileiros demonstraram estar muito mais motivados para aprender a LI²², ou seja, eles perceberam um propósito para essa aprendizagem: usar a língua para expressar quem eles são e para conhecer quem é o outro.

22 LI = Língua Inglesa.

Todos esses estudos nos mostram como as atividades colaborativas são importantes para a aprendizagem de uma língua adicional, seja por meio de interações face a face ou por intermédio de interações mediadas pelo computador, uma vez que os alunos têm a oportunidade de assumir um papel mais ativo na aprendizagem de aspectos linguísticos, culturais e técnicos.

No contexto educacional hoje em dia, interações mediadas pelo computador têm sido muito utilizadas para propiciar o ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, tanto na forma síncrona quanto assíncrona (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020). Isso fez com que os professores e estudantes usassem a tecnologia com mais frequência nas aulas, pois, antes da pandemia, interações telecolaborativas eram usadas principalmente como apoio ao processo de aprendizagem. A tecnologia também propiciou a oferta de disciplinas na modalidade COIL ²³(Collaborative Online International Learning).

O COIL é uma modalidade colaborativa de oferta de cursos que foi criada na SUNY (The State University of New York), em 2006, pelo Prof. Jon Rubin para encorajar o crescimento da aprendizagem internacional cooperativa *on-line* entre a SUNY e seus parceiros internacionais.

Conforme afirmam Guth e Rubin (2015, p. 28), o “COIL é inerentemente diferente do ensino a distância *on-line*, pois pressupõe ensino colaborativo e reúne dois ou mais grupos de alunos em locais geograficamente distantes para colaborar em atividades”. Assim, dois ou mais professores de Instituições diferentes, que se conheçam ou que tenham sido colocados em contato por meio

23 Uma versão brasileira deste projeto, chamado de BRaVE – Brazilian Virtual Exchange – foi implementado na UNESP, em 2018, para ampliar o plano acadêmico de internacionalização da Instituição (SALOMÃO, 2020; SALOMÃO; FREIRE JUNIOR, 2020).

das Instituições envolvidas, trabalham juntos para desenvolver um programa de ensino *on-line* para suas turmas. A disciplina pode ser ministrada na língua em que os participantes sejam proficientes ou em uma língua comum para os dois grupos (por exemplo, o português sendo usado quando o grupo inclui brasileiros e portugueses), o que vem a contribuir para a internacionalização do currículo. A disciplina a ser desenvolvida pode ser uma já existente – adaptada aos propósitos do COIL – ou uma nova. Para tanto, escolhem um tema a ser trabalhado em uma disciplina, planejam suas aulas e ajustam o programa para que atenda às demandas dos grupos envolvidos. A palavra-chave nessa abordagem é a colaboração, que ocorrerá entre os professores e entre os estudantes. Com isso, haverá uma ampliação do tema a ser desenvolvido, levando-se em conta o contexto de cada turma, bem como há um enriquecimento cultural, na medida em que pessoas de países diferentes irão interagir por um período nas aulas *on-line*, sejam elas síncronas e/ou assíncronas, e poderão reconhecer “como o seu próprio contexto molda suas crenças e ideias” (GUTH; RUBIN, 2015, p. 28).

Assim, os professores das duas instituições planejam seu curso de forma colaborativa e, como geralmente não há coincidência do início dos semestres letivos nas instituições envolvidas (por exemplo, em uma instituição as aulas podem começar em fevereiro e, na outra, em março), cada professor começa o seu curso com seu grupo separadamente e, em um período planejado previamente (por exemplo, abril e maio), as turmas se juntam por um tempo que pode, geralmente, variar de quatro a doze semanas (GUTH; RUBIN, 2015), realizando tarefas de formas assíncronas e/ou síncronas, dependendo da diferença de fuso horário entre os países, do horário da disciplina em cada instituição e do que for planejado pelo professores. Esse esquema da parceria COIL pode ser mais bem compreendido por meio da figura 3.

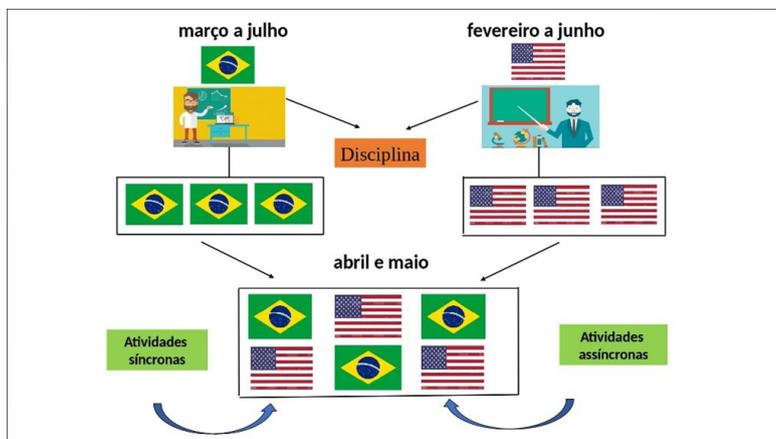


Figura 3: O esquema COIL

Guth e Rubin (2015) sugerem que as interações entre os grupos sigam três sequências de tarefas: quebra-gelo; comparação e análise; e projetos colaborativos. Inicialmente, nesse intervalo de tempo em que as turmas se juntam, deve haver a fase de *quebrar o gelo* entre os participantes. Assim, os professores devem pensar em tarefas interativas, por meio das quais os estudantes devem se apresentar, falar de sua vida, de seus hobbies, de sua cultura, criando, com isso, uma atmosfera agradável para o trabalho a ser desenvolvido. Em seguida, há a fase de *comparação e análise*. Nessa fase, os estudantes e professores, com base em suas culturas, discutem sobre como o tópico do curso é trabalhado e discutido em cada país, vendo as semelhanças e diferenças existentes sobre o assunto, em seus contextos. Assim, podem, por exemplo, ver como determinado assunto é abordado nas redes sociais ou nos jornais de cada país, comparar campanhas publicitárias sobre o assunto etc. Por fim, os estudantes devem desenvolver *projetos colaborativos* sobre o tema trabalhado no curso, que serão desenvolvidos por meio da interação entre os grupos dos diferentes países, de modo que

os grupos possam compartilhar informações relevantes, ao outro grupo, sobre o tema do curso, levando-se em conta a perspectiva de cada país. Desse modo, as “tarefas devem ser projetadas de forma que os estudantes dependam um do outro para completá-la²⁴” (GUTH; RUBIN, 2015, p. 39).

É importante enfatizar que, na passagem de uma fase para a outra, deve haver um exercício de reflexão sobre o que foi discutido, que pode ser feito por meio da escritura de um diário individual ou de um debate entre os grupos. No que tange à avaliação dos estudantes na disciplina, Guth e Rubin (2015) sugerem também que, preferencialmente, até mesmo por questões legais, os grupos sejam avaliados apenas pelo professor original da turma. É importante também que os estudantes possam expressar suas percepções acerca de sua participação na disciplina ofertada na modalidade COIL, que podem ser obtidas por meio de um debate final, de questionários ou de entrevistas individuais.

Vale frisar que, nesse período em que as turmas se mesclam, os estudantes e professores terão a possibilidade de desenvolver sua competência intercultural, bem como ter acesso a outras perspectivas sobre o assunto trabalhado no curso, o que, sem dúvida, enriquecerá e estimulará sua consciência sobre o mundo em que vivemos.

A telecolaboração tem, portanto, favorecido o processo de internacionalização das universidades (BELLI *et al.*, 2018; O'DOWD, 2019, SALOMÃO, 2020), visto que possibilita a participação de estudantes em *mobilidade virtual* – ou seja, os estudantes permanecem em seus países, mas cursam disciplinas *on-line* em instituições estrangeiras –, bem como viabiliza o *intercâmbio virtual*, por meio

24 Poderão, por exemplo, discutir sobre a existência ou não de políticas públicas de inclusão nos dois países, e, em havendo, quais os efeitos dessas políticas para as pessoas surdas, cegas etc.

de trocas de conhecimentos realizadas por projetos telecolaborativos, sessões de *teletandem*, aulas ministradas na modalidade COIL tanto na graduação quanto na pós-graduação etc.

Considerações finais

A aprendizagem colaborativa é uma abordagem de ensino e aprendizagem, na qual os alunos trabalham juntos para discutir sobre um assunto, aprender coisas juntas ou criar um projeto. Essa abordagem redefine a relação tradicional aluno-professor, pois as tarefas podem incluir debates, resolução conjunta de problemas, produção colaborativa de textos, grupos de estudo, realização de projetos em grupo etc. A aprendizagem colaborativa também faz com que os alunos com habilidades diferentes possam trabalhar juntos e compartilhar seus conhecimentos, o que ajuda a gerar uma colaboração mais eficaz resultando na coconstrução de conhecimentos.

A colaboração é um conceito profícuo no processo de ensino-aprendizagem porque enfatiza não só a questão da coconstrução do conhecimento durante a realização das tarefas, mas também a importância da interação e da interdependência positiva nas relações humanas. Assim, nós, professores, devemos compreender a conexão da aprendizagem colaborativa com o suporte social e o desempenho acadêmico e promover um ambiente de aprendizagem onde os alunos possam participar de tarefas que lhes permitam interagir com os colegas de forma significativa, colaborativa e solidária, para que possam aprender ainda mais uns com os outros, seja em interações face a face ou em interações mediadas pelo computador.

Por sua vez, a telecolaboração tem favorecido a aprendizagem de línguas, a discussão sobre questões culturais, o desenvolvimento profissional, a mobilidade e o intercâmbio virtual, o que fomenta o processo de internacionalização das instituições de ensino, por possibilitar a estudantes e a professores discutir sobre temas globais, ampliar a sua compreensão intercultural e a interagir com pessoas de diversas partes do mundo.

Referências

- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do Projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESpecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- ARAÚJO, M. A. F. de. **Let's play games!** O jogo como atividade interativa e colaborativa na aprendizagem de inglês por alunos adolescentes de uma escola pública. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BELLI, M.; HEEMANN, C.; LACERDA, L. L.; GRAZZIOTIN, M. A internacionalização do currículo e a Pedagogia da Autonomia de Freire: descendo a Torre de Babel. *Todas as Letras*, v. 20, n. 1, p. 45- 53, 2018.
- BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Campinas, S.P.: Pontes, 2010.
- BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (coord.). **Aprendizagem autónoma de línguas em tandem**. Lisboa: Edições Colibri, 2002. p. 15-25.

- BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning**: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CARVALHO, G. de O. **Revisão colaborativa de textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de Letras**. 2002. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.
- CRANDALL, J. J. Cooperative language learning and affective factors. In: ARNOLD, J. (ed.). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 226-245.
- DEBSKI, R. Project-oriented learning with technology: Implementation and directions of enquiry. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (org.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade = English as a foreign language: Identity, practices and textuality**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001. p. 195-209.
- DOOLY, M. Telecollaboration. In: CHAPELLE, C.; SAURO, S. (ed.). **The handbook of technology in second language teaching and learning**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2017. p. 169-183.
- DOOLY, M. A.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In: O'DOWD, R.; DOOLY, M. A. (ed.). **In this together**: Teacher's experiences with transnational, telecollaborative language learning projects. Bern, Switzerland: Peter Lang, 2018. p. 11-34.
- EHRMAN, M. E.; DÖRNYEI, Z. **Interpersonal dynamics in second language education**: The visible and invisible classroom. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

- EVANGELISTA, M. C.; SALOMÃO, A. C. Mediation in teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. **Pandaemonium Germanicum**, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2018.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. 2001. 340f. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Semeando a interação**: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, 2005.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **A aprendizagem colaborativa de línguas**: considerações conceituais e aplicações em distintos contextos. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (ed.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 13-57.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. OLIVEIRA-SILVA, C. M. Uma análise da eficácia das estratégias de ensino utilizadas por uma professora ministrando aulas de Inglês Instrumental para alunos surdos em uma sala de aula inclusiva na universidade. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SIMÕES, D. (org.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 235-282.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. da. A telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães: uma análise do uso de ferramentas mediacionais. In: OSÓRIO, P. (org.). **Teorias e usos linguísticos**: aplicações ao Português Língua não Materna. Lisboa: Lidel - Edições técnicas LTDA., 2015. p. 184-210.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de.; SILVA, S. V. Do tandem ao teletandem: estudos sobre o uso da telecolaboração na aprendizagem

- de línguas em contexto virtual. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 309-336.
- FRESCHI, A. C.; CAVALARI, S. M. S. Corrective feedback and multimodality: Rethinking categories in telecollaborative learning. **TESL Canada Journal**, v. 37, p. 154-180, 2020.
- GARCIA, D. N. de M. A logística das sessões de interação e mediação no Teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 2, p. 725-738, 2015.
- GARCIA, D. N. de M. **Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- GHAITH, G. M. The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. **System**, v. 30, p. 263-273, 2002.
- GUTH, S.; RUBIN, J. How to get started with COIL. *In*: MOORE, A. S.; SIMON, S. (ed.). **Global networked teaching in the humanities**. New York: Routledge, 2015. p. 28-45.
- HOTER, E. Collaboration in the virtual world. **Journal of Community Guidance & Research**, v. 37, n. 3, p. 63-76, 2020.
- JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Brussels: International Academy of Education, 2001. 30 p. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464485.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- KINSELLA, K.; SHERAK, K. Designing ESL classroom collaboration to accommodate diverse work styles. *In*: REID, J. M. (ed.). **Understanding learning styles in the second language classroom**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1998. p. 85-99.
- LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

- LANTOLF, J.; APPEL, G. Theoretical framework: An introduction to Vygotskian perspectives on second language research. *In*: LANTOLF, J.; APPEL, G. (ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.
- LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 175-218.
- LELOUP, J. W.; PONTERIO, R. Tele-collaborative projects: Monsters.com? **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p. 6-11, 2003. Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol7num2/net/default.html>. Acesso em: 21 maio 2004.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad.: M. da P. Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone; Ed. USP, 1998. p. 119-142.
- LIU, J.; HANSEN, J. G. **Peer response in second language writing classrooms**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2005.
- LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.
- LUVIZARI-MURAD, L. H. **Aprendizagem de alemão e português via teletandem**: um estudo com base na teoria da atividade. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.
- MCDONELL, W. The role of the teacher in the cooperative learning classroom. *In*: KESSLER, C. (ed.). **Cooperative language learning: A teacher's resource book**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1992. p.163-174.

- NUNES, B. do R. S. S. **Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual.** 2002. 176f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Language Teaching**, v. 53, n. 4, p. 1-14, 2019.
- OLIVEIRA, Q. M. de. **A aprendizagem de Libras e de português em contexto de tandem: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG.** 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OLIVEIRA-SILVA, C.M. de. **A aprendizagem colaborativa de Inglês Instrumental por alunos surdos: um estudo com alunos do curso de Letras: Libras da UFG.** 2017. 262f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.
- PAIVA, V. L. M. O. e. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. *In: MARI, H. et al. (org.). Fundamentos e dimensões da análise do discurso.* Belo Horizonte: FALE-UFG, 1999. p. 359-378.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **A www e o ensino de inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.
- RAO, P. S. Collaborative learning in English language learning environment. **Research Journal of English Language and Literature**, v. 7, n. 1, p. 330-339, 2019.
- RICHARD-AMATO, P. A. **Making it happen: Interaction in the second language classroom – From theory to practice.** New York: Longman, 1988.

- RIVERS, W. M. (ed.). **Interactive language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ROBERTS, C. *et al.* **Language learners as ethnographers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- SALOMÃO, A. C. B. **Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares em teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes**. 2008. 316f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- SALOMÃO, A. C. B. Collaborative language learning in teletandem: A resource for pre-service teacher education. **PROFILE**, v. 13, n. 1, p. 139-156, 2011.
- SALOMÃO, A. C. B. Intercâmbios virtuais e a internacionalização em casa: reflexões e implicações para a Linguística Aplicada. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 49, n. 1, p. 152-174, 2020.
- SALOMÃO, A. C. B.; FREIRE JUNIOR, J. C. (org.). **Perspectivas de internacionalização em casa: intercâmbio virtual por meio do Programa BRaVE/UNESP**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020.
- SANTOS, G. R. **Características da interação no contexto de aprendizagem in-tandem**. 2008. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.
- SCHAEFER, R. Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. **D.E.L.T.A.**, v. 36, n. 4, p. 1-29, 2020.
- SCHAEFER, R. Promoting a look beyond stereotyped cultural representations in teletandem. **Forum lingüístico**, v.18, n.1, p. 5733-5749, 2021.

- SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Entendimento intercultural por meio de atividades telecolaborativas. *In*: FERREIRA, G. R. (org.). **Educação e tecnologias: experiências, desafios e perspectivas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 83-88.
- SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Telecolaboração: oportunidade para desenvolvimento linguístico e da competência intercultural. *In*: FERREIRA, N. M.; NUNES, C. (ed.). **Diversidades, educação e inclusão**. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, 2021. p. 359-377.
- SHABANI, K.; KHATIB, M.; EBADI, S. Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional implications and teachers' professional development. **English Language Teaching**, v. 3, n. 4, p. 237-248, 2010.
- SILVA, S. V. da. **O processo ensino-aprendizagem de línguas em teletandem: um estudo na área de Turismo**. 2012. 293f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- SOUZA, M. G. de.; ZAKIR, M. de A.; GARCIA, D. N. de M. An overview of teletandem mediation courses for teacher education. **D.E.L.T.A.**, v. 37, n. 1, p. 1-24, 2021.
- SOUZA, R. A. de. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um pouco da história do contexto de tandem. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (ed.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. 2. ed. rev. ampl. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 297-324.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *In*: LANTOLF, J. P. (ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

- TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes, 2009.
- TINZMAN, M. B. *et al.* **What is the collaborative classroom?** 1990. Disponível em: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm. Acesso em: 9 out. 2003.
- TSUI, A. B. M. **Introducing classroom interaction**. London: Penguin, 1995.
- TURULA, A.; KUREK, M.; LEWIS, T. (ed.). **Telecollaboration and virtual exchanges across disciplines**: In service of social inclusion and global citizenship. Voillans, France: Research-publishing.net, 2019.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.
- VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. *In*: TELLES, J. A. (org.). **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, S.P.: Pontes, 2009. p. 21-42.
- VYGOTSKY, L. S. The development of higher forms of attention in childhood. *In*: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M.E. Sharpe, 1981. p.189-240.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: M. Fontes, 1998.
- WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.
- WIERSEMA, N. **How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it?** A brief

reflection. 2000. Disponível em: <http://www.lgu.ac.uk/de-liberations/collab.learning/wiersema.html>. Acesso em: 9 out. 2003.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, p. 89-100, 1976.

ZAKIR, M. A.; FUNO, L. B. A.; TELLES, J. A. Focusing on culture-related episodes in a teletandem interaction between a Brazilian and an American student. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v. 10, n. 1, p. 21-33, 2016.

LOS GÉNEROS EDITORIALES CON DESTINATARIO INFANTIL Y JUVENIL. UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DESDE LA ENUNCIACIÓN Y LOS ESTUDIOS DE LA EDICIÓN²⁵

Carolina Tosi (Conicet-UBA)

Palabras preliminares

Son abundantes los estudios sobre la descripción teórica de los géneros discursivos en general y de aquellos que circulan en ciertos ámbitos, como el académico y el político, en particular. Sin embargo,

25 Este trabajo forma parte de los proyectos de investigación que dirijo, Proyecto PICT 2018-1830 “Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil” y Proyecto FILOCyT 19-047 “Discurso y políticas editoriales en géneros con destinatario infantil y juvenil” (FFyL, UBA). Agradezco a Paula Bombara, escritora e investigadora, por sus valiosos aportes y su inmensurable colaboración.

se detecta una escasa caracterización de los géneros discursivos con destinatario infantil y juvenil producidos en el sector editorial –muchos de reciente formación–, y de amplia circulación en el espacio escolar. Algunos de estos géneros pertenecen al ámbito literario, como el *cuento ilustrado*, el *libro álbum*, el *libro-objeto* o *libro-juego* y otros correspondientes a los campos no ficcionales, como los *libros didácticos*, los de *comunicación científica* y los *informativos*²⁶. Tal carencia teórica-metodológica conlleva a confusiones terminológicas e imprecisiones en diferentes espacios, no solo en el educativo y el editorial, sino también en las áreas de investigación y de cultura en general; por ende, se estima necesario emprender un abordaje que eche luz sobre dichas cuestiones. Por ejemplo, algunos especialistas suelen ubicar a los *libros informativos* y los de *comunicación científica* dentro de la *literatura infantil y juvenil (LIJ)*. Esta decisión podría encontrar explicación en una de las acepciones de “literatura” que refiere a “un conjunto de obras que versan sobre una determinada materia” (según el *Diccionario de la Real Academia Española - DRAE*)²⁷, como puede ser la “literatura jurídica” o “literatura médica”, pero en el caso bajo análisis no se corresponde con dicho sentido, pues la “materia” de los libros de comunicación científica no sería lo “infantil” o “juvenil” sino la *ciencia*²⁸. Esta situación, sin dudas, no se da en la literatura para adultos, ya que sería extraño que se ubique un libro de no ficción dentro del campo literario o de la dimensión de lo “adulto”. Asimismo, la indeterminación en la delimitación de los géneros acarrea problemas concretos, como sucede en las compras gubernamentales para los colegios estatales por parte

26 Para consultar la diferenciación entre estos géneros editoriales, se sugiere ver: para los literarios, Tosi (2017b) y, para los no ficcionales, Tosi (2018) y Bombara y Tosi (2021).

27 Diccionario en línea. Disponible en: <https://dle.rae.es/diccionario>.

28 Como veremos más adelante objetamos que exista un discurso *infantil* o *juvenil* englobante. Este aspecto será retomado en el apartado 2 “Géneros discursivos y escenas de enunciación”.

del Plan Nacional de Lectura en la Argentina, que ha planteado la presentación de *libros de LIJ*, y en la práctica, se han excluido a los libros informativos y de comunicación científica, que quedan relegados, así de la licitación. Para sumar otro ejemplo hago referencia a que una de las categorías de los prestigiosos Premios Nacionales y el que ofrece el Fondo Nacional de las Artes –ambos de la Argentina– es “Literatura infantil y juvenil”. Considerada de este modo como género, no se tiene en cuenta que dentro del campo de la LIJ, al ser literatura –aunque seguramente está de más esta aclaración–, existen diversos géneros, como *cuento*, *libro álbum*, *poesía*, *novela gráfica*, etc., que terminan compitiendo entre sí dentro de esa amplia categoría que los engloba²⁹. Por otra parte, el desconocimiento de los géneros puede dificultar su comprensión y abordaje en los espacios de enseñanza, por ejemplo, si un docente está sensibilizado acerca de que tanto la imagen, como el texto y las propiedades materiales, contribuyen a la construcción de significados en un libro álbum, seguramente aliente en sus alumnos una lectura más profunda que atienda a los diferentes niveles de sentido que una determinada obra pueda brindar. De ahí se desprende que el conocimiento teórico puede ayudar a lograr una mediación de lectura que acompañe y guíe, aunque esto en el campo literario no resulta definitorio en la medida en que intervienen otros aspectos vinculados con el disfrute, los sentimientos, el gusto estético y los múltiples sentidos que en cada lectura se configuran, entre otros.

29 El Colectivo LIJ, literatura para niños, niñas y jóvenes, y la Unión de Escritoras y Escritores de la Argentina han solicitado a ambos premios que la LIJ deje de ser considerada un género, puesto que la narrativa, la poesía y la dramaturgia –y todos los subgéneros que existen dentro de estas grandes categorías– encuentran su representación en la literatura destinada a lectores y lectoras en formación. Solicitan que la literatura para niños, niñas y adolescentes “sea incluida en la totalidad de los concursos que diseña el Fondo Nacional de las Artes, tanto en los llamados ‘concursos abiertos’ como en los que se ciñan a un género en particular” (extracto de un pedido colectivo).

Si bien los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil que nos ocupan se encuentran en creación y constante transformación y, por ende, sus límites resultan inestables, su caracterización se torna relevante para conocer sus propiedades discursivas y efectos de sentido, así como para reflexionar sobre sus condiciones de producción y circulación. De este modo, interpretar, elaborar y comprender exitosamente los géneros discursivos forma parte de lo que Maingueneau (2017) llama “competencia genérica”, que implica que el hablante se comporte como corresponde ante los múltiples géneros discursivos, pero también conocer sus características le permite poder romper la reglas para construir textos innovadores. En tal sentido, Ruano (2020) sostiene que las clasificaciones y las etiquetas nos ayudan a comprender el mundo y a desarrollar el pensamiento; sin embargo, destaca que lo maravilloso sucede cuando nos encontramos frente a lo inclasificable, frente a aquello que rompe el aparato categorial previo y nos hace construir uno nuevo.

La construcción de taxonomías y sistematización de tipologías no es un fenómeno nuevo, sino que aparece en los estudios discursivos, textuales y literarios de todas las épocas; por ejemplo, en el siglo III a.C. comenzaron a registrarse las primeras clasificaciones de textos en la *Poética y la Retórica* de Aristóteles. Como se sabe, las taxonomías cambian según las perspectivas teóricas (el enfoque enunciativo, la teoría sistémico-funcional, la lingüística crítica y la del texto, el cognitivism, etc.), ya que se utilizan diversas variables para la definición genérica. Por ello es imprescindible a la hora de la clasificación tener en cuenta la complejidad que esta operación muchas veces supone, así como observar la perspectiva teórica elegida y las categorías que de ella se desprenden.

A partir de tal encuadre, desde un enfoque multidisciplinar, que incluye un enfoque discursivo enunciativo (Maingueneau,

2004 y 2007) y los estudios de la edición y la cultura escrita (Chartier, 1993, 1996 y 2000, de Sagastizábal, 1995 y de Diego, 2006 y 2019, etc.), y sobre la base de artículos previos (Tosi, 2017b, 2019 y en prensa), en el presente capítulo se muestran los avances de una investigación mayor cuyo propósito general consiste en el abordaje de las características enunciativas de los géneros con destinatario infantil y juvenil en vinculación con las políticas públicas y editoriales, mientras que sus objetivos particulares se refieren a indagar la relevancia de estos géneros en las prácticas discursivas en las que se enmarcan, los efectos de sentido producidos y las memorias *de y sobre las infancias* delineadas³⁰. Ligado a ello, se busca cubrir cierta vacancia en los estudios sistemáticos sobre géneros con destinatario infantil y juvenil ya mencionada, en pos de conformar bibliografía especializada para su transferencia educativa y editorial, ya sea en los estudios de formación docente, ya sea en su aplicación en la enseñanza primaria y secundaria, ya sea en la carrera de Edición (FFyL-UBA), ya sea en los espacios de capacitación de editores³¹.

El presente trabajo se estructura de la siguiente forma. Primero, me dedico a exponer el pasaje de las categorías de *género* de la teoría aristotélica a *género discursivo* (Bajtín, 1982) para luego centrarme en la idea de *escena genérica* (Maingueneau, 2004), que me permitirá discernir y postular la noción de los *géneros editoriales* (Chartier, 2000) *con destinatario infantil y juvenil* (Tosi, 2017a).

30 Vale aclarar que entendemos *la infancia* no mediante parámetros biológicos, sino como una construcción social que ha cambiado a lo largo de la historia. Por otra parte, pensar la infancia en plural, *las infancias*, puede remitir no solo a una suerte de diversidad cultural, sino también a la inequidad existente entre niños y niñas de diferentes espacios y tiempos (Carli, 2006 y Entel, 2012).

31 A partir de estas observaciones y en el marco de los proyectos que dirijo, nuestro equipo de investigadores profundiza en la exploración discursiva de los géneros referidos con el fin de efectuar una caracterización teórica y la transferencia al ámbito editorial y educativo a través del dictado de seminarios, talleres y cursos.

Luego, explico en qué consisten los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil con el objetivo de dilucidar los vínculos entre discurso y políticas editoriales y su relevancia para el Análisis del discurso y los estudios literarios. Vale aclarar que este trabajo no tiene pretensiones de completitud ni de presentar categorías cerradas y definitivas. Lo que aquí se plantea es una propuesta para contribuir a evitar a la confusión y dispersión, y brindar argumentos para construir un sistema de denominación que incluya, y no que excluya arbitrariamente.

Géneros discursivos y escenas de enunciación

Como ya se indicó, el estudio pionero sobre los géneros se registra en la *Poética*, donde Aristóteles (2004) caracteriza los géneros literarios y los define por un modo de expresión y un estilo propio que debe adecuarse a su finalidad estética y distingue tres: el dramático, el épico y el lírico. Posteriormente, los estudios sobre los géneros, producidos por un grupo de intelectuales rusos, M. Bajtín, V. Voloshinov y P. Medvedev, entre 1926 y 1930, fueron revolucionarios, en la medida en que pusieron el foco de interés en el uso lingüístico en situaciones reales.

De acuerdo con Bajtín (1982), en cada una de las esferas de la actividad humana, la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados orales o escritos, que presentan características particulares. De este modo, cada ámbito de la sociedad elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, agrupados en géneros discursivos. Un género se caracteriza por su contenido, su estilo –que se concreta a través del despliegue de aspectos léxicos, fraseológicos y gramaticales–, y por una determinada organización o estructura. Atento a ello, estos tres aspectos –el contenido temático, el estilo y

la composición– están vinculados con la totalidad del enunciado y, en términos de Bajtín, permiten definir un género. No obstante, hay que tener en cuenta que los géneros son históricos y que, al depender de la praxis social, no se mantienen constantes como, ya anunciamos, sucede con los géneros que nos competen. Al respecto, es posible señalar que en las últimas décadas han aparecido y se han consolidado nuevos géneros destinados a niños y niñas que, debido a su carácter novedoso y trasgresor, son difíciles de catalogar tanto por los especialistas en literatura como por los profesionales de la edición. Aunque la labor sea compleja, consideramos que es necesario emprender la caracterización de estos géneros, para comprender la renovación del campo de la edición infantil, conocer las nuevas tendencias en la estilística y la gramática e indagar los fenómenos socioculturales ligados a tales manifestaciones artísticas (Tosi, 2017b).

Por otra parte, Bajtín divide los géneros en *primarios*, que son aquellos que forman parte de los géneros complejos, se transforman dentro de estos últimos y pierden su relación inmediata con la realidad (conversaciones, cartas) y los *secundarios*, agrupaciones de los géneros primarios (enciclopedias, novelas artículos periódicas). Por ejemplo, en una novela de literatura infantil (género secundario) pueden aparecer conversaciones, cartas, mails, chats, *whatsapp*, etc. (géneros primarios).

Atendiendo a lo dicho, un género no solo se define por sus componentes temáticos, estilísticos o estructurales comunes, sino por una composición de requisitos correspondientes a ámbitos diversos. En este sentido, las propiedades que se esperan encontrar en un cuento de LIJ pueden ser diferente a las de la literatura para adultos dependiendo, siempre, de los momentos históricos; del mismo modo, un libro de comunicación científica destinada a niños y jóvenes tendrá sus características distintivas en determina-

dos contextos y períodos. En cada caso, se debe tener en cuenta que las construcciones genéricas no solo se diferencian por los aspectos comunes, sino por las tensiones y opciones que presentan. De este modo y si nos referimos a un ejemplo actual, un libro álbum cuenta con las propiedades ya mencionadas que lo definen, pero también por una flexibilidad en cuanto a la temática y el estilo, que da lugar a una enorme y amplia diversidad de temas y estilos.

Por otro lado, es sabido que distintas perspectivas de las Teorías de la Enunciación, de la Semántica y del Análisis del Discurso suelen abordar y estudiar los actos de enunciación en torno a dos nociones centrales: las *situaciones de comunicación* y las *situaciones de enunciación*. Atendiendo a la confusión teórica que existe acerca del significado y de los alcances de ambas nociones, Maingueneau (2004) pone el énfasis en que la noción de género no es solo sociológica; no se trata solo de describir las condiciones sociales, sino que su importancia reside en la escenificación. Por un lado, el autor explica que la situación de enunciación no es socialmente descriptible, sino que es un sistema en el que se definen las posiciones de enunciador, coenunciador y no persona (en términos de Benveniste, [1966] 1977). Por ende, propone para el estudio de los textos las nociones de situación de comunicación y de escena de enunciación. Según Maingueneau, la situación de comunicación está ligada a circunstancias sociales o condiciones “exteriores” al discurso e implica una serie de elementos: el estatus de los participantes, las circunstancias apropiadas para que el discurso logre su objetivo, el medio por el que se realiza (oral o escrito), el tipo de lengua que se usa, su inscripción temporal (cuál es la periodicidad o duración de un texto según el género al que pertenece), el plan u organización del texto y la finalidad, que es acorde con el género discursivo. La situación de comunicación está, de cierto modo, ligada a la concepción de género editorial de la que me ocupó en el próximo apartado.

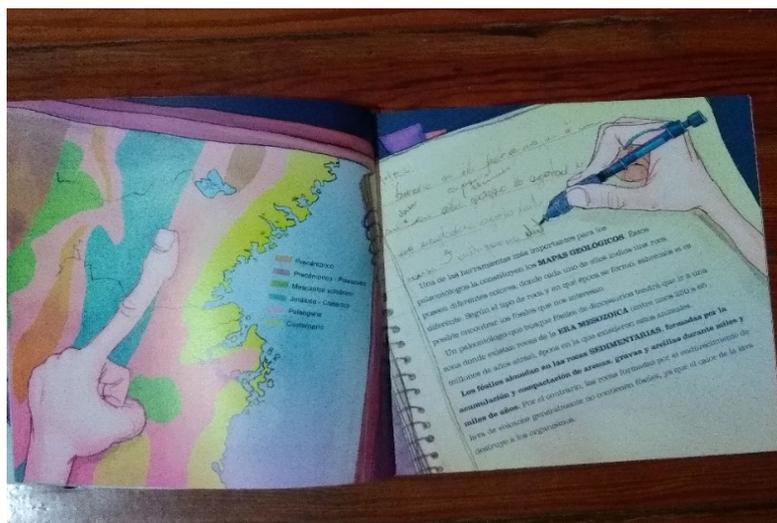
Por otro lado, la escena de enunciación debe ser considerada desde el “interior” del discurso, en la medida en que “un texto es una huella de un discurso en el que la palabra es puesta en escena” (Maingueneau, 2004: 6). El autor postula que, en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la escena englobante, que se refiere al tipo de discurso; la escena genérica, que es impuesta por el género discursivo, y las escenografías, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir, no son simples marcos o decorados. Al respecto, Maingueneau señala que existen géneros que son poco susceptibles de incorporar escenografías que se aparten de las rutinas de la escena genérica. Este es el caso del prospecto de un medicamento, puesto que se trata de un género absolutamente utilitario que obedece en forma estricta a sus convenciones. En cambio, hay otros géneros que, debido a su naturaleza, exigen una multiplicidad de escenografías como, por ejemplo, el discurso publicitario o el político que “movilizan escenografías variadas en la medida en que, para persuadir a su destinatario, deben seducirlo, cautivarlo” (Maingueneau, 2004: 7).

Para realizar el análisis tomamos un *libro álbum ficcional*, al que Bajour (2016) define como el contrapunto de imagen y palabra, donde la imagen narra lo no dicho por la palabra o la palabra dice lo dejado de lado por la imagen, y un *libro de comunicación científica*. Los libros de comunicación científica son aquellos que buscan la transmisión de conocimiento científico por parte de investigadores y científicos de las distintas ciencias –Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias Matemáticas, etc.– a través de un tipo de discurso particular (Bombara en Bombara y Tosi, 2021).

A continuación, caracterizamos la escena de enunciación del libro álbum *La bella despierta en las redes* (1), que constituye una versión libre del clásico *La bella durmiente* y de *¿Querés saber cómo se reconstruye un dinosaurio?* (2), una obra de comunicación científica con perspectiva paleontológica.



Sol Silvestre y Wally Gómez. *La bella despierta en las redes*. Riderchail, 2019.



Agustín Martinelli y Ezequiel Vera. *¿Querés saber cómo se reconstruye un dinosaurio?* Eudeba, 2013.

La escena englobante, en el caso 1, es la literaria y, en el 2, la comunicación científica. Efectivamente, ambas obras se vinculan con ciertos tipos de discurso más generales, como puede ser la literatura o la difusión de la ciencia. En la escena englobante, entonces, no habría nada que remita a los destinatarios configurados, no hay nada de “infantil” o “juvenil” en ella. Es decir, no nos encontramos con algo que pueda catalogarse como *discurso infantil*, sino con *discurso literario* o de *comunicación científica*. Esta idea tira por la borda todas aquellas concepciones que le dan prioridad o relevancia al destinatario –en este caso infantil o juvenil– por sobre el tipo de discurso, sea literario, sea científico. Desde tal perspectiva, no existe una escena englobante que abarque a géneros con destinatario infantil y juvenil, sino que cada escena discursiva responde a su escena englobante correspondiente por el tipo de discurso al que alude.

En cambio, si nos referimos a las escenas genéricas bajo análisis, esas tienen sus características definidas respecto del destinatario y son susceptibles de la disposición de escenografías –que, vale aclarar, muchas veces se corresponden con el estilo y las propiedades identitarias del sello o colección en la que el libro se inserta–³². En cuanto al ejemplo (1), la escena genérica del libro álbum³³, se organiza mediante segmentos verbales (segmentos, narrativos,

32 Tengamos en cuenta que estos libros son producto de un trabajo editorial colaborativo, en el que interviene una multiplicidad de profesionales –autores, ilustradores, editores, diseñadores, etc.–. Esta idea será retomada en el apartado siguiente (ver 3. “Mediación y géneros editoriales”).

33 Para algunos especialistas, el libro-álbum no es un género, sino un “macrogénero”, que abarca diversos géneros, como la historieta, el maravilloso, el policial (Bajour, 2016). Por otra parte, hay otros investigadores, como Ferro (2009), que señala que la literatura infantil es un “macrogénero”, que incluye otros géneros, como novela, cuento, etc. Desde la perspectiva planteada en el presente artículo, no trabajo con la categoría “macrogénero”, pues no corresponde a mi marco teórico. Me interesa plantear aquí el contrapunto entre escena englobante, escena genérica y escenografías. Si se desea ampliar la noción de “macrogénero”, consultar Ferro (2009) y Bajour (2016).

dialogales, etc.), icónicos (ilustraciones con diferentes estilos) y materiales (la disposición del texto, la tipografía, el diseño gráfico, etc.), que apuntan a conformar una dimensión estética, la construcción de una voz narrativa, los juegos del lenguaje, etc. Pero a su vez, se despliegan *escenografías enunciativas*, entendidas como escenas constituidas en el texto, que permiten la introducción de perspectivas nuevas y, en este caso, de situaciones humorísticas y disruptivas, como el despliegue de mensajes de *whatsapp* que representan el diálogo entre el Príncipe Valiente y el Hada 2. Como es sabido, en los diferentes géneros editoriales de la LIJ –cuento ilustrado, libro álbum, poesía, etc.– suelen confluír, al menos, dos tipos de lenguajes: el verbal y el visual, a diferencia de lo que sucede en la literatura destinada al público adulto, en la que impera el texto como amo casi absoluto de la ficción construida (Tosi, en prensa)³⁴. No obstante, existen también textos de literatura para adultos con estas características, en las que lo verbal, sumado a la materialidad y la construcción de escenografías, confluyen en la narrativa, como por ejemplo muchos cuentos y novelas de Julio Cortázar (*Rayuela*, *Libro de Manuel*, etc.), entre otros. Entonces, es posible postular que el tema, el estilo y la estructura de la narrativa fijan la escena genérica de un libro álbum infantil, por ejemplo, aunque en muchos casos estas características sean difusas, y una empresa editorial sea la que termine definiendo el carácter “infantil” o “juvenil” de una obra y ubicándola en un sello o colección en particular. Al respecto, y como sostiene Natalia Méndez (2020):

Compartimos la ilusión de una literatura sin clasificaciones, tal como en su momento sostuvo Andruetto una literatura sin adjetivos al referirse a la LIJ y antes Saer, cuando planteó una literatura sin atributos en relación al concepto de literatura latinoamericana.

La categoría “LIJ” suele responder a criterios mercan-

34 Si bien en este trabajo, nos referimos solo a libros impresos, vale considerar que los libros digitales poseen otras características asociadas a lo audiovisual.

tilistas, no es ninguna novedad ni necesariamente un problema desde ese punto de vista; el problema suele aparecer cuando esta misma definición se usa como categoría estética.

Respecto de (2), la *escena genérica* se compone principalmente de segmentos explicativos y descriptivos, que presentan ciertos procedimientos microdiscursivos específicos (Tosi, 2015b y 2016) –i.e. pronombres en segunda persona del singular, preguntas con apelación directa al destinatario, marcas de coloquialidad, construcciones concesivas y proposiciones condicionales³⁵ y de variadas *escenografías enunciativas*, como en este caso un cuaderno de anotaciones que recrea el trabajo de investigación previa realizado por un paleontólogo. En este tipo de libros, el estilo y estructura de la explicación, las ilustraciones y las escenografías montadas les asignan características específicas a los libros de comunicación científica destinados al público infantil y/o juvenil³⁶.

Hasta aquí me he centrado en el análisis de las escenas de enunciación que contribuyen a construir las memorias internas de los textos. En otras palabras, los mecanismos enunciativos fijan las escenas genéricas y, a lo largo del tiempo, van entretejiendo las memorias internas de cada género. En el próximo apartado, indago los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil, una categoría que, como se verá, excede a la escena de enunciación y se vincula con la situación de enunciación.

35 Para consultar sobre los diferentes recursos enunciativos y polifónico-argumentativos de los libros álbum, ver Tosi (2017b), y de los libros didácticos y de comunicación científica, ver Tosi (2015b, 2016 y 2018).

36 Sin embargo, es cierto que algunos recursos pueden aparecer en la comunicación científica para adultos –principalmente, las escenografías, como sucede en la colección Ciencia que Ladra de la editorial Siglo XXI– y, en forma similar a lo que sucede en el ámbito ficcional, el mercado editorial es el que define el público “infantil”, “juvenil” o “adulto” de un libro de comunicación científica.

Mediación y géneros editoriales

Cuando el material de trabajo de un investigador –un historiador, un analista del discurso, un especialista en LIJ, docente-investigador, entre muchos otros– está conformado por libros, se torna imprescindible tener en cuenta que estos son producto de procesos editoriales que han condicionado significativamente su pasaje de texto a publicación. Tal como sostiene de Diego (2019), evocando las palabras de Roger Stoddard, “los autores no escriben libros, sino textos” y, por consiguiente, los libros no son solo productos de los escritores. En efecto y como ya se mencionó, los libros constituyen el resultado de un complejo proceso de *mediación editorial* (Chartier, 2000), en el que participa una gran cantidad de profesionales: editores, correctores, diseñadores, ilustradores, técnicos en producción, especialistas en derechos de autor, etc. Las perspectivas de la cultura escrita y los estudios sobre la edición, así como la sociología de los textos (Chartier, 2000 y McKenzie, 2005), sostienen que la materialidad de los soportes afecta al significado. Por ejemplo, en su ya emblemático estudio sobre “los libros azules” Chartier (1996) aborda las huellas editoriales que evidencian la construcción de un determinado tipo de público destinatario. El autor advierte los diferentes criterios de intervención sobre los textos, que abarcan desde estrategias que modifican los dispositivos formales o materiales –como la tipografía o el interlineado– hasta intrusiones materiales que implican el recorte de fragmentos, el agregado de explicaciones y documentos ampliatorios e, incluso, la corrección de contenidos. Todo esto, lejos de poder responder a razones netamente económicas –i.e. costos de producción especulativas– muestra una operación de adaptación que busca aligerar la lectura de un

texto. En un sentido amplio, la “mediación editorial”, que supone variadas acciones de organización textual (Chartier, 2000), como recorte, censura, reestructuración y reescritura, entre otras, no solo determina la materialidad de los textos, sino que también influye sobre sus condiciones de circulación y recepción, y modela sus destinatarios.

Si bien podría considerarse que existen publicaciones que disponen de una mayor cantidad y diversidad de operaciones de mediación editorial que otras, es factible sostener que en realidad existen acciones de mediación editorial más explícitas y evidentes que otras, como puede suceder con los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil. Algunas se pueden detectar en el análisis del corpus, en las zonas paratextuales, otras examinando las diferentes versiones de un texto editado y también indagando entrevistas, documentos de preedición y diarios de trabajo de editores (Tosi, 2015a, 2017a y 2018)³⁷.

Visto de este modo, cada propuesta editorial despliega operaciones materiales y discursivas diferentes, según el género, el destinatario construido y la “política editorial” que la orienta, entre otros factores. Como bien apunta Maingueneau (2017, en línea): “Los escritores producen obras, pero escritores y obras son a su vez producidos por todo un complejo de prácticas”. De ahí que debamos pensar en términos de instituciones discursivas y articularlas con las diferentes enunciaciones que les confieren sentido. Si nos referimos a las enunciaciones literarias estas se vinculan con la estructura del campo literario, el estatuto del escritor, los géneros discursivos, etc., así como el movimiento por el cual se instituye el discurso, “instaurando progresivamente en su enunciado cierto

37 Para consultar diferentes análisis de este tipo, ver Tosi (2015b, 2017b, 2018 y 2021).

mundo y legitimando el dispositivo de enunciación y el posicionamiento estético en el campo literario que hace posible ese enunciado” (Maingueneau, 2017, en línea). Se trata también de un *campo*, de un lugar dinámico de confrontación entre posicionamientos estéticos que explotan según su modo propio géneros e idiomas³⁸.

Según Chartier, el género editorial puede definirse como un dispositivo textual complejo, compuesto por materiales de géneros discursivos diversos, cada uno con sus propias características enunciativas y compositivas, que a su vez se resignifican al integrarse en esta unidad mayor. Así el concepto de género editorial nos permite ubicarnos desde otro ángulo diferente a la escena de enunciación y de la situación de enunciación en la medida en que combina las propiedades internas y externas de los textos que implica, pero atendiendo además a aspectos específicos de la producción y circulación de los textos, que tiene que ver con el proceso de mediación editorial y la política editorial vinculada. En efecto, supone tener en cuenta las coordenadas del ámbito de producción y circulación, la editorial, su realización, los diferentes agentes, y ciertas características en las que hacemos foco, como en este caso, los destinatarios construidos.

Además, Chartier define a los géneros editoriales como aquellos “producidos por la decisión editorial o el trabajo del taller” (Chartier, 1993, 46). Visto de ese modo, la idea del libro puede gestarse (o no) en la editorial, pero su producción solo puede llevarse a cabo a través de un proceso editorial. No podría producirse un libro álbum, un libro objeto, una novela gráfica, un

38 Tal campo no es una estructura estática, sino un juego de equilibrio inestable en el que se confrontan posicionamientos dominantes y dominados, centrales y periféricos. Según señala Maingueneau (2017), no se debe, sin embargo, perderse de vista que la idea de un campo artístico verdaderamente autónomo es cosa reciente (siglo XIX), y que está sin duda perdiendo fuerza con el auge actual de las nuevas tecnologías de la comunicación.

libro de divulgación científica o un libro ilustrado al margen de trabajo colaborativo editorial, que implica la experticia de autores, diseñadores, ilustradores, fotógrafos, editores, correctores, etc. En otras palabras, se trata de obras de gran complejidad que solo se concretan a través de la articulación entre literatura y edición; ciencia y edición; arte y edición. En este punto, reitero una idea ya bosquejada: el vínculo que los sujetos tienen con las prácticas de escritura y edición de los géneros no es transparente ni estática, pues los géneros no se constituyen de forma estable ni definitiva, al menos estos que analizamos, cuyas prácticas discursivas no están normativizadas ni regladas, como sí sucede en otros ámbitos, como en el académico.

Pero también el género editorial se define en la situación de comunicación, es decir, está ligada a circunstancias sociales al discurso, como ya he explicado, como los participantes, el medio, el tipo de lengua, su periodicidad y la finalidad, entre otros aspectos. No obstante, el género editorial excede estos elementos ya que se forjan en un complejo engranaje de producción y circulación que va más allá. En este sentido, hay que tener en cuenta que los géneros editoriales se realizan a partir de una *red de aparatos* (Maingueneau, 2017), en la que los individuos pueden constituirse en escritores y en públicos, se estabilizan y garantizan los contratos genéricos estimados como literarios, de comunicación científica o pedagógicos, intervienen mediadores (editores, libreros, periodistas, bibliotecarios, docentes), intérpretes y evaluadores legítimos (especialistas, críticos, docentes), hay cánones (que pueden adoptar la forma de libros didácticos, de antologías, de libros informativos), hay destinatarios (niños, niñas, jóvenes, adultos), etc. Así, en el siglo XIX y XX abundan ciertos géneros editoriales con destinatario infantil: antologías escolares, libros de lectura y novelas de aprendizaje o didácticas, en los que se abrazaban literatura y

pedagogía (Tosi, 2021)³⁹, pero el actual siglo rechaza algunos de ellos, y promociona otros cimentados en el cruce de arte, literatura y conocimiento –no necesariamente escolar–, como el libro objeto, el libro informativo, el libro de comunicación científica, la novela gráfica y el libro álbum, entre otros. Los géneros editoriales, entonces, se modelan a partir de la memoria interna de los textos y de las prácticas de lectura desplegadas en torno a ellos.

Finalmente, me detengo en la otra parte del sintagma del concepto: “los destinatarios infantil y juvenil”, y aquí me refiero a aquellos productos pensados para esos públicos determinados, que están publicados dentro de una colección o editorial infantil o juvenil, y cuya materialidad evidencia la imagen configurada de destinatario. Pero eso no quiere decir que solo sean libros *para chicos*, si bien el destinatario construido puede ser el niño o el joven, existen inevitablemente otros destinatarios indirectos: los adultos-mediadores. Los adultos median entre el texto y los niños, porque sugieren, alientan, promueven, compran, etc. y por eso también son pensados como lectores, en mayor o menor medida, según las políticas editoriales. De ahí que en diversas ocasiones los destinatarios de los libros sean difusos, diversos, múltiples, otros. Por ejemplo, los libros álbum despliegan diferentes mecanismos enunciativos, discursivos, argumentativos y gráficos, para contar historias de un modo estético y que, a la vez tocan, temas poco frecuentes en la LI y considerados tabúes (Comino, 2009), como las disidencias sexo-genéricas, la muerte, la privación de la libertad, la pobreza, los abusos, las figuras maternas o paternas conflictivas, la migración, la violencia de género, entre muchos otros (Tosi, 2017b y en prensa); así alcanzan a un público amplio, que puede exceder el infantil y juvenil, y plantea diversos y nuevos imaginarios respecto de las infancias o juventudes. *Un hueco* de Yael Frenkel (CalibroscoPIO, 2016), *Imposible* de Isol (Fondo de Cultura

39 Para ampliar este tema, consultar Tosi (2021).

Económica, 2018) o *Clara y el hombre de la ventana* de María Teresa Andruetto y Martina Tach (Limonero, 2018)⁴⁰ son algunos ejemplos de libros para chicos y chicas, pero que los adultos también eligen para leer, comprar y regalar para ellos mismos u otros. Detengámonos en uno de estos casos: *Imposible*. Este libro álbum narra lo agotador que resulta para los padres de Toribio cuidarlo. Toribio, de dos años, no hace pis en la bacínica, se despierta por las noches, no duerme la siesta, escupe cuando come, no le gusta bañarse y “hace berrinches”, todo lo que hace, claro, cualquier niño de esa edad. Los padres están agotados –hartos– y por eso cuando encuentran el anuncio de Meridiana, una especialista en solucionar todo tipo de problemas, no dudan en acudir a ella. Esta hechicera les suministra una pastilla/pócima y los padres se la dan por la noche al niño. Al otro día, lo que era *imposible* acontece. Toribio ha cambiado mucho: duerme plácidamente, se asea, come tranquilo, hace pis donde corresponde. Todo parece haberse solucionado, pero existe un leve detalle: el niño se ha convertido en... gato. Esta transformación mágica, propia de un cuento maravilloso, en un primer momento sorprende a los padres, pero enseguida la toman con naturalidad y la aceptan hasta con cierto alivio. Más allá de que la obra se encuentre en una colección de literatura infantil –Los especiales de A la orilla del Viento– y su autora sea Isol sea una talentosa y reconocida escritora e ilustradora argentina especializada en obras para niños y niñas, la categoría *destinatario infantil o juvenil* entra en tensión, pues los adultos pueden sentirse convocados y aludidos –identificados, en algún punto, quizás, por la trama–. Aquí, entonces, existe un destinatario explícito y construido a través de la mediación editorial –los niños–, y otros destinatarios indirectos –los adultos–, que emergen y se consolidan como lectores en las diferentes situaciones y prácticas de lectura. En casos como esos, las categorías son inestables y las

40 Para una aproximación sobre *Un hueco* y *Clara y el hombre de la ventana*, consultar Tosi (2017b) y (en prensa), respectivamente.

etiquetas no funcionan, quizás porque la memoria interna de los géneros, definida por sus características discursivas que a su vez constituyen memorias lectoras, genera conflictos y abre un espacio vacilante en el que emergen múltiples destinatarios más allá del rótulo editorial.

A modo de cierre

Esta investigación surgió a partir de un vacío detectado con respecto a la caracterización de los géneros en el campo de los estudios sobre la cultura escrita destinada a la infancia. Guiada por la pretensión de contribuir a la reflexión terminológica y ofrecer un abordaje teórico-conceptual en los ámbitos de la enseñanza y la edición, así como en los sectores vinculados con la cultura y el arte en general, planteé un abordaje de los géneros con destinatario infantil y juvenil en la intersección del enfoque dicursivo-enunciativo (Maingueneau, 2004) y de la perspectiva de la cultura escrita y la edición (Chartier, 2000). De este modo, indagué la escena de enunciación, es decir, “la huella de un discurso en el que la palabra es puesta en escena” (Maingueneau, 2004:5) y mostré que en la escena englobante no hay nada que refiera al destinatario construido, no encontramos allí “lo infantil” o “lo juvenil”, sino que se vincula con el tipo de discurso y la esfera de arte y/o conocimiento que la enmarca. Por su parte, la escena genérica y las escenografías desplegadas se configuran a partir de ciertos rasgos enunciativos y argumentativos que presentan características específicas y vehiculizan imaginarios de la infancia o la juventud y de sus múltiples destinatarios.

Por otro lado, mostré que la noción de género editorial permite al analista ubicarse desde otro ángulo diferente a la escena de

enunciación y la situación de enunciación (Maingueneau, 2004), en la medida en que combina propiedades internas y externas de los textos, así como atañe también al proceso específico de mediación editorial (Chartier, 2000). En otras palabras, supone tener en cuenta las coordenadas del ámbito de producción y circulación, su realización a través del proceso editorial, los diferentes sujetos imbricados y ciertas características en las que hicimos foco, como los destinatarios construidos. Desde tal perspectiva, la configuración del género editorial con destinatario infantil y juvenil se realiza mediante la selección, combinación y edición de textos, imágenes y materialidades diversas. La imagen del destinatario se consolida a través de la mediación editorial y en función de una determinada política editorial (de Diego, 2006), aunque, como vimos, las características discursivas y la memoria interna de los géneros puede generar conflictos y abre espacios vacilantes en el que se emergen múltiples destinatarios más allá del etiquetamiento editorial.

Para finalizar, cabe señalar que la memoria interna de cada uno de los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil evidencia no solo la actividad creadora en diferentes períodos sino también las tensiones constituyentes entre el arte, el conocimiento, la escuela y el mercado. De ahí que el recorrido por los géneros con destinatario infantil implique una travesía por la historia de las infancias, con sus derechos y sus carencias, con sus imaginarios, sus saberes y sus poéticas.

Bibliografía

- Aristóteles (2004). *Poética*. Buenos Aires: Colihue.
- Bajtín, M. (1982). *La estética de la creación verbal*. México: Siglo

XXI.

- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Bombara, P. y Tosi, C. (2021). Libros informativos y comunicación científica destinada al público infantil. *XXI Jornadas La literatura y la escuela*. Jitanjáfora. Mar del Plata, junio, 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=3nHwGAaEkMY>
- Carli, S. (2006). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Carli, S. (compiladora). *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Diálogo e intervenciones. Barcelona: Gedisa.
- _____ (1993). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- _____ (1996). Preface, en R. Chartier, y H. J. Lüsebrink (dirs.), *Colportage et lecture populaire. Imprimés de large circulation et littératures de colportage en Europe, XVI e –XIX e siècles*. París, IMEC Éditions/ Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Comino, S. (2009). *Esto no es para vos. Reflexiones sobre el campo de la literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: La Bohemia.
- de Diego, J. (dir.) (2006). *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Diego, J. (2019). *Los autores no escriben libros. Nuevos aportes a la historia de la edición*. Buenos Aires: Ampersand.
- De Sagastizábal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Entel, A. (2012). *Las infancias diversas y plurales* [en línea]. Dirección URL: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-185545-2012-01-16.html> [Consulta: 26 de enero de

2021].

Ferro, R. (2009). La literatura infantil como macrogénero. *De la literatura y los restos*. Buenos Aires: Liber Ediciones.

Maingueneau, D. (2017). Análisis del discurso, literatura y ciencia humanidades y pensamiento científico / *Humanities and Scientific Thinking* 2017 Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2298/3291> [Consulta: 4 de febrero de 2021].

_____ (2004). ¿Situación de enunciación o situación de comunicación?. Université Paris XII (Trad. L. Miñones) [en línea]. Dirección URL: <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/bibliografia/unidad-2/Maingueneau-2003-Situacion-de-enunciacion-y-situacion-de-comunicacion.pdf> [Consulta: 4 de febrero de 2021].

Mc Kenzie, D. (2005). *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal.

Méndez, N. y Ruano, V. (2020). Compartimos la ilusión de una literatura sin clasificaciones. Disponible en: <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/libreria/lecturas/item/compartimos-la-ilusion-de-una-literatura-sin-clasificaciones.html?fbclid=IwAR3ShUeOZGiplTnRDejgrUEEn1crs-DWBSrG7OYs2kq44mufEOTbJXRFW-vKw>

Tosi, C. (2016). El discurso de la ciencia para chicos, o la explicación como diálogo. Un análisis polifónico-argumentativo de libros de divulgación científica infantil en español. *Letras de Hoje*, Vol. 51; Nº. 1, marzo de 2016. ISSN: 0101-3335, pp. 109-118. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale>

_____ (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2021). Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuadernos del Centro de Es-*

tudios en Diseño y Comunicación (ensayos) Nro. 124, años 2021/2022. Con referato, pp. 127-146.

- _____ (2017a). La configuración del efecto de literalidad en las colecciones escolares de literatura. El caso argentino. *Entremeios: revista de estudios do discurso* v.14, jan.- jun. /2017, pp. 293-310. Disponible en: <http://www.entremeios.inf.br/published/443.pdf>.
- _____ (2015a). La emergencia de las colecciones de literatura infantil y juvenil, y su impacto en la industria editorial. Los casos Robin Hood y Biblioteca Billiken. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N°. 1, pp. 132-158. Disponible en: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/index>
- _____ (2017b). La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina. *Revista de Ciências Humanas*, Nro. 2, Vol. 17. Disponible en: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1334>
- _____ (en prensa). La literatura del revés. Escritoras e ilustradoras de literatura infantil. Arnés, L., Domínguez, N. y Punte, M. J. *La historia feminista de la literatura argentina. Tomo Fronteras de la literatura. Lenguajes, género y transmedialidad, del libro*. Coordinadoras: Claudia Torre y Paula Bertúa. Villa María: Editorial EDUVIM.
- _____ (2015b). Mitos y certezas en el discurso de la divulgación científica para chicos. Un análisis sobre la posición ante la doxa y la reinterpretación de topoï. En García Negroni, María Marta. *Sujeto(s), alteridad y polifonía. Acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso*. Buenos Aires: Ampersand, pp.121-145.

PERCURSOS INVESTIGATIVOS EM DISCURSO, CULTURA E ENSINO

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira (UFG)

Wéber Félix de Oliveira (UFRJ)

Introdução

Este capítulo⁴¹ surge a partir do “I Encontro Interinstitucional online de pesquisadores” que ocorreu em 2020, no qual estudiosos, de diversas instituições de ensino superior do Brasil, puderam (com)partilhar os trabalhos em desenvolvimento naquele momento, na área do Ensino, Cultura e Discurso. Assim, esse texto, inspirado por esse movimento de dar visibilidade às discussões e reflexões acerca dessa temática, traz a público as principais perspectivas de pesquisa, em curso, no Grupo de Pesquisa DICE - Discurso, Cultura e Ensino -, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Este trabalho não é apenas um retrato das in-

41 Este texto teve a colaboração do estudante bolsista da Faculdade de Letras – UFG, Joao Victor Santos Bufaiçal, para o levantamento de informações que compuseram o trabalho.

cursões realizadas pelo grupo nesse campo epistemológico, mas é também um convite a novos/as pesquisadores/as a fazer parte desse esforço conjunto.

Pensar a relação entre discurso e cultura pode parecer até redundante, uma vez que esses dois conceitos estão intrinsicamente conectados e se correlacionam. Apesar dessa constatação não ser algo tão recente, acredita-se que há muitos nós dessa trama a ser desvelados e são esses nós que nos interessam. A partir dessa perspectiva, compreende-se que as interações sociais são os mecanismos, essenciais, para o registro do ser humano e de suas singularidades no mundo. É através dessas relações que o pesquisador/a pode adentrar aos processos de constituição do ser humano, mas também problematizar a existência dele e as relações que são estabelecidas a nível sócio-histórico-cultural e discursivo.

Dada a variedade de caminhos possíveis a serem percorridos nesse campo de investigação, foi necessário construir parâmetros e categorias que direcionassem os olhares dos pesquisadores e pesquisadoras que compõem o Grupo DICE. Assim, todos os projetos de pesquisa desenvolvidos por nossos colaboradores atravessam o objeto “cultura”, entendida em sua individualidade ou coletividade, com suas especificidades e pluralidades, sem perder de vista os processos discursivos que a permeiam. Seguindo essa linha de raciocínio, percebemos a cultura, em uma perspectiva antropológico-discursiva, como “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social” (BOSI, 1995, p. 319), em que a interdiscursividade se manifesta.

Tendo como ponto de partida a cultura, como exposto acima, nos debruçamos sobre as relações sociais que envolvem o sujeito do dizer, especificamente, aquele que figura no cenário do Ensino, em suas múltiplas facetas. Faz parte do escopo de investigação tanto os processos que relacionam as perspectivas discursivas no

ensinar, quanto os processos para o ensinar e ao ensinar. A partir dessa conjuntura, destacam-se as problematizações acerca: a) do discurso e ensino de leitura; b) das estratégias discursivas e (multi) letramentos; c) da linguagem inclusiva, discurso e ensino; d) dos projetos de ensino em perspectiva discursiva; e) de outros que envolvam as relações (inter) subjetivas em instituições de ensino.

Para refletirmos as relações trazidas acima, partimos do pressuposto de que o discurso, como lugar do dizer, é o lugar em que se impera a interdiscursividade, conforme é apontado por Maingueneau (2015). Compreendemos, dessa maneira, que o discurso é a instância por excelência, em que se estabelecem as (inter)relações de poder e (inter)incompreensões; não se resumindo aos aspectos da vida social, mas sim, ao local onde eles se dão, daí sua materialidade. (CARREIRA, 2020). Diante essa exposição, é salutar evocar os ensinamentos de Geraldi (1984) nos quais apontam que a ação docente em sala de aula deveria ser o processo de ensino de língua em que se leva em consideração os aspectos linguístico-discursivos. Assim, a instância de ensino e aprendizagem pode ser considerada como um lugar de operacionalidade do discurso atravessado por elementos culturais. Ou seja, a sala de aula, como qualquer outro espaço da sociedade, é o lugar do discurso.

Ao pensar o local do ensino como espaço de materialidade de discursos, concordamos com o autor quando ele afirma que a interação deveria ser o cerne do ensino-aprendizagem de uma língua. No entanto, a escola, normalmente, dá muita ênfase à metalinguagem, o que pode ser um fator importante para impedir o desenvolvimento de boas práticas de ensino-aprendizagem. (GERALDI, 1984). Entendemos, pois, que são essas práticas discursivas que levam a ações que propiciam, por exemplo, o letramento dos seres humanos. A língua é poder e o acesso à Educação é um caminho possível para que se rompa com as cadeias de dominação e reestrutura a sociedade, como é observado pelo autor (GERALDI, 2012).

Tendo em vista o que foi dito anteriormente, nos propomos adentrar às práticas discursivas em sala de aula para observar e refletir como o ensino de língua, em perspectiva discursiva, ancorado ao letramento, pode levar à formação de uma consciência democrática e também ao empoderamento do sujeito envolvido nesse processo. Assim, este capítulo se divide em três partes. Na primeira, traçamos um sintético painel teórico para situar o respaldo investigativo do grupo. Na segunda, apresentamos nossas pesquisas e temáticas de interesse e na última seção, resumidamente, apresentamos algumas pesquisas já desenvolvidas pelo Grupo DICE e outros, que se encontram em andamento.

Breve perspectiva teórica: leque multiversal

A perspectiva de estudos do Grupo DICE está vinculada aos pressupostos teóricos que são assumidos por ele e que também o nomeia, assim sendo, o grupo desenvolve projetos de pesquisa em temáticas que envolvem, diretamente, as disciplinas com foco no discurso, na cultura e no ensino. Para tanto, levamos em consideração o aspecto multidisciplinar da Análise do Discurso e seu papel na investigação dos processos enunciativos e suas complexidades. Nesse sentido, é salutar, para a continuidade dessa leitura, trazer à tona uma preocupação de Maingueneau (2007) sobre os estudos desse campo e seu aspecto interdisciplinar.

O autor reconhece que o cenário de pesquisas da AD é complexo e possui algumas problematizações que circunvizinham o processo de legitimação, mas também de reconhecimento dos limites da disciplina “Análise do Discurso” por pesquisadores que se ocupam desses saberes, ao desenvolver seus estudos. A dificuldade em definir os limites dessa disciplina é vista por ele, como justifi-

cativa para que alguns pares desconsiderem o trabalho realizado até então, ao ponto de questionar a disciplina, se ela possui atributos suficientes para defini-la como pertencente ao conhecimento científico.

É a partir dessa problematização que o campo da AD se fortaleceu ao longo dos anos. Tanto Maingueneau (2007), quanto Cano (2012) orientam que os olhares para a AD devem ser outros, diferentes daqueles estabelecidos pelos estatutos de uma tradição positivista sobre o que é a Ciência. Para esses autores, não há dúvidas de que se reconheça na AD, o caráter disciplinar e científico dela. Contudo, para que esse exercício se concretize, é necessário que o reconhecimento se faça a partir da transdisciplinaridade da AD e de suas possibilidades teóricas e metodológicas.

Ao admitir o caráter transdisciplinar e Multidisciplinar da AD, Maingueneau (2007) não apenas reconhece a natureza heterogênea dessa disciplina, mas valoriza as conexões epistêmicas com outros campos, os quais podem munir o pesquisador com elementos essenciais para o desenvolvimento da reflexão sobre o objeto em análise. Em consonância ao autor, Cano (2012) argumenta que essa essência científica está diretamente conectada com a existência do sujeito pesquisador, uma vez que o olhar desse profissional para o objeto de pesquisa não pode ser realizado de forma fragmentada, mas sim, de maneira integralista. Assim, podemos inferir que o trabalho do analista requer do sujeito-pesquisador uma atitude integral que vai acionar diversos campos de saberes para que se consiga alcançar êxito na atividade investigativa.

Nesse sentido, Cano (2012) nos alerta que a transdisciplinaridade não corresponde a um movimento de pura justaposição de disciplinas que comporão as bases para uma pesquisa. Para o autor, os diversos saberes se reorganizam em uma tessitura teórico-metodológica própria, referente ao projeto de pesquisa circunstanciado,

mas que está, a todo momento, orientada e submetida às restrições impostas pela AD metodológica e teoricamente.

Mesmo que haja um estatuto bem definido do que seja AD, um caráter epistêmico limitado e normas de procedimentos a serem seguidas, Maingueneau (2007, p. 16) reafirma a impossibilidade de defini-la a partir de um quadro de homogeneidade, isso porque, segundo o autor há: a) variabilidade das bases científicas em que a AD foi gestada; b) diversidade de disciplinas externas acionadas durante o processo de investigação; c) variabilidade filiações epistêmicas dos pesquisadores; d) multiplicidade de corpos elegidos pelos pesquisadores; e) diversidade de aspectos discursivos colocados em análise.

Diante da diversidade de lugares de dizeres e filiações epistêmicas possíveis, Cano (2012) explica que a AD pode se configurar como um sistema aberto, flexível e dinâmico. Assim, ao reconhecer essa natureza, argumenta que a AD é um espaço em construção, mas isso não significa, segundo ele, que a disciplina prescinde do rigor científico exigidos no cumprimento da atividade investigativa e análise do objeto de pesquisa. De forma semelhante, Maingueneau (2007) assegura, por meio da voz de Berthelot (1996), que ela, como qualquer outra disciplina, é um espaço de construção de argumentações, no qual traduz-se em espaço social de legitimação de saberes. Assim, ao assumirmos a transdisciplinaridade, multidisciplinaridade ou a interdisciplinaridade de uma disciplina, inferimos que o seu caráter construtivo tem origem em vários campos de pesquisa/saberes advindos dos estudos dos processos de interação em seus aspectos sociais, históricos, psicológicos e culturais, sem que isso afete seu status de cientificidade.

Ainda sobre esse tópico, Maingueneau (2007) comenta da impossibilidade de se admitir que uma disciplina seja um plano

estável. Ao contrário disso, ele roga para que os pesquisadores compreendam que ao assumir a instabilidade de uma disciplina, consideramos sua dinâmica de construção. É, pois, nos limites estabelecidos pelos procedimentos científicos de um dado campo de saberes, que as abordagens (re)constróem esses limites e avançam em direção a novas fronteiras. A instabilidade é sinal evidente da prática de pesquisa que a todo tempo tenciona teorias, procedimentos metodológicos, saberes e seus objetos para avançar sob o desconhecido.

Para compreendermos a dimensão desse campo de estudo é importante fazer uma síntese da história dos principais estudos sobre discurso para compreendermos o processo comunicativo humano e como a construção discursiva está presente em nossas ações diárias de expressão e como esses processos interseccionam as temáticas que compõem os horizontes de pesquisa do grupo, sejam elas: discurso, cultura e ensino.

Tivemos vários expoentes que iniciaram os estudos sobre o discurso como Bakhtin na Rússia, Foucault e Pêcheaux na França e Goffman nos Estados Unidos. Dessa forma, seria impossível e contraditório traçar uma história linear que pudesse contar o desenvolvimento dessas correntes nos estudos do discurso, uma vez que cada autor propôs uma abordagem diferente sobre o discurso, como nos alerta Maingueneau (2015). Os estudos sobre análise do discurso se estruturaram, tal como o conhecemos hoje, somente a partir de 1960, quando surgiu a preocupação com o funcionamento da linguagem em uso. Diferentemente da perspectiva estruturalista, os estudos passaram a lançar seu olhar sobre a dimensão social (MELO, 2009). Mas em 1952, o estruturalista americano, Harris, segundo Melo (2009), já nos dava pistas de como o texto poderia representar ou ser reflexo do mundo.

Harris, segundo Maingueneau (2015), foi o primeiro a apresentar uma possibilidade de conceituar discurso. Para Harris (*apud* Maingueneau, 2015), se tratava de uma unidade linguística constituída de frases, ou seja, o próprio texto. Era preciso decompor o texto para assim podermos fazer correlações entre a língua e as formas de comportamento que predominavam no tempo e espaço em que o texto fora construído. Para aquele autor, o discurso produzido correspondia diretamente a uma realidade sócio-histórica. No entanto, ele enxergava o texto como uma estrutura extraída dessa realidade, o texto como “fora” do mundo.

Como dissemos anteriormente, é somente na década de 1960 que emergiram as problemáticas que convergiam para os atuais estudos sobre o discurso, mas não nos esqueçamos de que esses projetos se diferenciaram na elaboração de conceitos e na forma como os olhares se debruçaram sobre o objeto. Nos Estados Unidos, os estudos do discurso se aproximaram do que vinha se desenvolvendo com as teorias da Antropologia e da Sociologia e que propunha uma análise das interações orais. Enquanto isso, na França, desenvolveu-se uma disciplina de análise da estrutura dos textos para que se compreendessem os sentidos contidos neles. Sobre os pilares conceituais do Estruturalismo francês, se origina os primeiros procedimentos teóricos e metodológicos específicos para os estudos do discurso (MELLO, 2009), quando já encontramos uma postura analítica, por exemplo, em Benveniste (2005; 2006) e em seus estudos sobre enunciação, nos quais o autor apresenta problemáticas a serem (re)consideradas pela Linguística na relação entre sujeitos, tempo e espaço.

Maingueneau (2015) explica que autores como o linguista Dubois e o filósofo Michel Pêcheux lançaram-se sobre as unidades textuais, auxiliados pelas ferramentas da própria linguística para “compreender as relações entre os textos e as situações sócio-históricas nas quais eles são produzidos”. (MAINGUENEAU, 2015, p.

19). Foucault, outro expoente francês dos estudos sobre o discurso, também vai além das estruturas textuais, vocabulários e sintaxe. Para Foucault (*apud* MAINGUENEAU, 2015), os estudos do discurso e, propriamente, o conceito se fundavam estritamente as regras e as práticas que produziam enunciados. Para esses autores, enunciados são dotados de sentidos que regulam o próprio discurso, assim, os sentidos podem ser considerados como regras que se originam fora da linguagem e que se estabelecem a partir do contexto sócio-histórico.

Melo (2009) nos ensina que o conjunto desses estudos busca, a partir desse momento, entender a relação do sujeito com o funcionamento da linguagem, apesar de não haver um consenso entre os especialistas sobre um conceito único sobre discurso. De forma geral, sem nos atermos às correntes as quais os diversos autores se filiaram, a análise discursiva procura compreender o que há por meio da língua(gem), uma vez que os especialistas entendem que a língua não é transparente. Dessa forma, os principais estudos focam suas pesquisas sobre as relações de poder, a institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica e as diversas manifestações humanas (MELO, 2009).

A história dos estudos discursivos pode ser, então, dividida em três fases que se distinguem de acordo com a maneira que o discurso é percebido pelos estudiosos. Melo (2009) traz essa divisão de forma conceitual. Essa didática é importante para podermos, assim, compreendermos as intencionalidades dos autores e a maneira com a qual cada autor discorreu acerca de um método-teórico próprio. A primeira fase é a chamada máquina estrutural-discursiva na qual os discursos estariam sempre ligados a uma filiação teórico-doutrinária e cada pessoa estaria dentro de um campo discursivo. Por exemplo, quem se aproximasse de um partido comunista só poderia construir um discurso comunista.

A segunda fase da análise do discurso foi marcada pelo amadurecimento dos estudos sobre o objeto com a construção de um novo conceito: a noção de formação discursiva,⁴² que foi amadurecida por Foucault. Na década de 1975, os analistas entendiam que o que determinava um discurso era a origem social que o sujeito ocupava. Assim, o sujeito seria assujeitado por essas regras e forças do espaço e tempo em que o sujeito fazia parte. E, por fim, a terceira fase dos estudos introduz a noção do interdiscurso em que se passa a pensar que “[...] os discursos não operam sobre as realidades das coisas, mas sobre outros discursos e que a linguagem é, fundamentalmente, heterogênea, o que evoca as noções de dialogismos” de Bakhtin (MELO, 2009, p. 8).

Para Bakhtin (*apud* MELO, 2009), o discurso apresenta-se em dois níveis, o primeiro, que poderia ser acessado por marcas deixadas na superfície do texto, e o segundo, que só poderia ser conhecido quando se acessava a memória discursiva que é construída pela formação social e ideológica. Importava para os analistas do discurso, como dissemos anteriormente, as práticas sociais que eram mediadas pela linguagem e a forma como eram construídos os sentidos discursivos a partir dessas interações. “O grande objetivo dos estudos do discurso era detectar os diferentes processos de reprodução social do poder hegemônico através da linguagem e que a fez direcionar suas bases epistemológicas”. (MELO, 2009, p. 5). Orlandi (2005) explica que a base desse pensamento era a de que o sujeito fosse, dessa maneira, assujeitado pelo discurso. Para que se chegasse a esse denominador conceitual, a própria autora reconhece o entrelaçamento das principais ideias que se origina-

42 O conceito Formação discursiva foi utilizado pela primeira vez por M. Pêcheux em texto publicado em 1968 e foi trazido depois por Foucault em outro texto em 1969. No entanto, vale ressaltar que os dois autores fazem abordagens diferentes. De forma, resumida Pêcheux relaciona FD àquilo que pode e deve ser dito a partir de um contexto social. Já, Foucault conceitua como o conjunto de enunciados que são regidos por regras e práticas discursivas em um dado campo ideológico. (DEUSDARÁ, 2017).

ram de outras três bases epistemológicas: a Linguística (estrutura linguística), o Marxismo (materialismo histórico) e a Psicanálise (sujeito), conforme demonstrado na imagem que se segue.

Outro pilar que ajuda o analista a entender a concepção de discurso é a relação que foi trabalhada pelo filósofo Althusser sobre o materialismo histórico com base nas premissas do Marxismo. O autor reconhece a ideia de aparelhamento ideológico das práticas sociais dos sujeitos. Segundo ele, os indivíduos atuam em suas práticas sociais guiados pelos interesses ideológicos que são ligados aos aparelhos ideológicos do Estado. A partir do discurso, segue ele explicando, que é possível identificar traços ideológicos que atravessam o sujeito.

Imagem 1 - Pilares epistemológicos dos estudos da análise do discurso.



Fonte: Adaptado de Melo (2009).

Melo (2009, p. 6) nos lembra que a “igreja, o sindicato, a família, entre outras instâncias de valor simbólico e institucional delegam significado em nossas vidas”. Para Althusser (*apud* MELO, 2009), esses valores simbólicos ou como queiram essas ideologias

aparelham os sujeitos e dessa maneira contribuem para a formação deles. Orlandi (2005) acrescenta que o materialismo histórico implica que haja um “real na história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente”. (ORLANDI, 2005, p.19). Enquanto isso, a Psicanálise Lacaniana empresta ao campo a noção de que o sujeito é constituído por duas partes, o consciente e o inconsciente, sendo que esse último é de suma importância para a constituição de si. A ideia de Lacan (*apud* MELO, 2009) é que a formação do sujeito é resultado do inconsciente que se coloca a partir do discurso do outro. Melo (2009) explica que “[...] o sujeito é atravessado e estruturado pela linguagem alheia e não possui autonomia sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas apenas ocupa um lugar social dentro de um processo histórico de onde enuncia”. (MELO, 2009, p. 6).

O conceito de discurso, segundo Maingueneau (2015), pode ser compreendido de diferentes formas, a depender do emprego que uma corrente ou da forma como um autor se apropria para falar desse conceito. Para tanto, podemos elencar algumas características pelas quais podemos chegar a compreensão do que se trata o discurso. O discurso é uma organização além da frase. Para ele, o discurso se organiza em diversas estruturas, sendo estas verbais ou não-verbais. Todo discurso é uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo com intuito de modificar uma situação, assim toda forma discursiva é interativa porque pressupõe um interlocutor, mesmo que não se o conheça.

A fala sempre se refere a um sujeito indicando a sua temporalidade e espacialidade e evidenciando, dessa maneira, a contextualização na qual o discurso fora enunciado. Apenas dessa forma poderá se aferir um sentido a tal discurso. O autor complementa ao dizer que os efeitos de sentidos de um discurso podem ser múltiplos e são construídos socialmente, uma vez que o sentido não é

decifrado ou dado, o(s) sentido(s) para o autor são “[...] continuamente construídos e reconstruídos no interior de práticas sociais determinadas”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 29).

Essas reflexões nos levam a considerar que todo discurso não está isolado. Para compreendê-lo, é necessário evocar outros discursos anteriores, enunciados que circulam, discursos concorrentes, etc. O discurso só pode ser considerado em um jogo direto com um interdiscurso. Por último, é necessário dizer que cada discurso corresponde ou responde diretamente à normas, sendo elas que organizam um enunciado, a forma como ele é estruturado e em que contextos eles são originados. Segundo Maingueneau (2015, p. 81), todo discurso ou todo enunciado se origina dentro de uma formação social e uma formação ideológica, por isso, “[...] toda enunciação é habitada por outros discursos”, por meio dos quais um discurso é construído.

A construção de um discurso pode se aproximar a outros, enquanto pensamos na significação de sentidos, mas a sua construção é dada de forma distinta, se pensarmos o contexto em que foi produzido e por qual sujeito, como nos lembra Maingueneau (2015) ao falar da heterogeneidade do(s) discurso(s). Manhães (2009) nos ensina que o sujeito deixa suas marcas no discurso e é a partir desses indicadores que os analistas podem acessar o discurso e compreender, dessa forma, sua construção e seus sentidos. “Ao se apropriar da linguagem e construir um discurso, o sujeito deixa pegadas que nos permitem identificar sua presença e o modo como foi construído o enunciado”. (MANHÃES, 2009, p. 313).

Para Orlandi (2005), a noção de discurso extrapola a ideia de simples troca de informações entre um emissor e um receptor. Para a autora os sentidos de um discurso são construídos em um processo de significação concomitantemente a todos os sujeitos

envolvidos. Para ela, o funcionamento da linguagem pressupõe “uma relação de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (ORLANDI, 2005, p. 21) e é a partir dessa dinâmica que há um complexo processo de constituição dos sujeitos.

Ainda de acordo com a autora, o discurso funciona assim como efeito de sentidos entre locutores. Pensar a linguagem como mediadora entre os sujeitos nos leva a entender que a língua não é apenas uma estrutura que funciona como suporte de um discurso, ela é, na verdade, “condição de possibilidade do discurso”. Por meio da linguagem em uso, podemos acessar os processos históricos, privilegiando as condições de produção, a recepção e os efeitos de sentido. Assim, pensando em discurso a partir das relações entre sujeitos, em determinado tempo e espaço, entremeada por interdiscursos e questões sócio-históricas, é possível afirmar que o discurso perpassa e perpetua as sociedades, sua cultura e seus valores.

Discurso, cultura e ensino: os porquês do nosso trabalho

A partir dessa trajetória conceitual e guiando-nos por algumas dessas bases teóricas, qual seria a conexão que estabelecemos em nossos estudos para relacionar discurso, cultura e ensino? É comum que alguns investigadores de outras áreas (ou professores atuantes mais tradicionais) neguem as concepções de discurso aqui apresentadas ou porque as consideram abstratas demais para serem aplicadas ou porque somente conseguem associar discurso a uma visão limitada a aspectos político-ideológico ou, simplesmente, porque equiparam de forma também genérica e superficial a concepção de texto à de discurso. A linguagem em uso, contudo,

implica pensar em todas as situações comunicativas que perpassam a sociedade. Assim sendo, o discurso está materializado nos diferentes gêneros do discurso socialmente legitimados, materializados em linguagem verbal ou não-verbal, mas também está no silêncio, no tom, no corpo e nas relações em geral. Pensar em processos interativos é pensar em discurso, dessa maneira, ele também traz e revela marcas culturais de um ou vários grupos sociais e, ao mesmo tempo, em que engloba, é envolvido por rasgos culturais. Por conseguinte, pensando em tudo que envolve o ensino, em sentido mais amplo, não entendemos outro modo de vê-lo que não seja relacionado ao discurso e também à cultura, uma vez que a linguagem é um meio de representação da cultura de um povo.

A linguagem em uso, contudo, implica pensar em todas as situações comunicativas que perpassam a sociedade. Assim sendo, o discurso está materializado nos diferentes gêneros do discurso socialmente legitimados, materializados em linguagem verbal ou não-verbal, mas também está no silêncio, no tom, no corpo e nas relações em geral. Pensar em processos interativos é pensar em discurso, dessa maneira, ele também traz e revela marcas culturais de um ou vários grupos sociais e, ao mesmo tempo, em que engloba, é envolvido por rasgos culturais. Por conseguinte, pensando em tudo que envolve o ensino, em sentido mais amplo, não entendemos outro modo de vê-lo que não seja relacionado ao discurso e também à cultura, uma vez que a linguagem é um meio de representação da cultura de um povo..

A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera com um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos

nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos. (HALL, 2016, p. 18).

Além disso, é na/pela linguagem que os sujeitos interagem. Esses processos merecem atenção por serem tão complexos quanto o próprio conceito de cultura para as ciências em geral, de acordo com Hall (2016) e Bosi (1995). Assim, a cultura não se define somente pela produção artística, pelos hábitos ou costumes, pelo folclore, pelas práticas sociais de determinado grupo. Ela é tudo isso, mas também e, sobretudo, é a produção de sentidos que se origina pelas relações entre os sujeitos e o mundo que os rodeia. “A cultura depende de que seus participantes interpretem o que acontece ao seu redor e “deem sentido” às coisas de forma semelhante”. (HALL, 2016, p.20). Nessa memória discursiva, cujo arquivo é responsável pelo compartilhamento de saberes está o ensino, entendido de forma ampla, tanto para o ensinar quanto para o aprender, embora saibamos que são processos distintos.

As práticas educativas passíveis de análise pela AD são inúmeras, neste primeiro momento de execução dos projetos de pesquisa. O Grupo DICE tem se dedicado basicamente às: práticas educativas de ensino de leitura e escrita em perspectivas discursivas. Conseqüentemente, tangenciamos o estudo: dos gêneros do discurso, das ações epilinguísticas para o ensino da leitura, das estratégias cognitivas de leitura e do letramento e das práticas educativas, que se dedicam aos lugares do dizer, inclusão e legitimidade discursiva ⁴³.

43 Recentemente, o grupo iniciou aplicação de conceitos da AD em Linguística

Além disso, para considerar o ensino, em perspectiva discursiva, não significa apresentar respostas prontas ou ensimesmar-se em uma única base teórica. Significa, pois, entender o ambiente escolar em plenitude, considerando-o em seus diferentes processos de interação, sejam eles gêneros orais ou escritos de produção. É importante considerar para esse processo as suas transformações ou ausência das práticas de ensino e suas nuances variadas. Entendemos que todas elas envolvem interação, assim, compreendemos que as relações discursivas, em grande medida, são parte significativa do processo de ensino e aprendizagem.

É relevante, portanto, assumir o ensino de línguas para além da frase e do ensino gramatical descontextualizado. É necessário que se foque nas interações entre os sujeitos e os gêneros do discurso, mas também nas possibilidades de efeitos de sentido, cujos aspectos fundamentam a produção e a recepção de gêneros do discurso. Acreditamos que todas essas relações são significativas para a ativação das estratégias cognitivas.

Nesse sentido, os mais variados objetos podem interessar e interessam ao grupo: desde procedimentos metodológicos de ensino de leitura e escrita, passando pela análise de materiais didáticos e letramento nos diferentes níveis de ensino, até a compreensão da linguagem inclusiva, ensino remoto e processos de interação na rede. A partir desses cenários de observação buscamos refletir o discurso e suas especificidades, tais como, o discurso da negritude, o discurso da resistência e o discurso feminista. Todos em convergência com as condições sócio-históricas em que são produzidos. Diante o exposto, é importante fazer um alerta. Todos os aspectos levantados acima e outros aparecem no ensino de Língua Portu-

Forense, entendendo a linguagem e o sistema jurídicos em suas peculiaridades como elementos que formam parte da cultura de uma sociedade, porém, essa ação gerou um outro projeto e grupo de pesquisas associados ao DICE (o GELF – Grupo de Estudos em Linguística Forenses).

guesa e na matriz de referência nos diferentes eixos previstos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), porém, nem sempre são considerados por muitos pesquisadores/as.

Para ilustrar o que queremos dizer, evocamos da nossa memória o modo com que determinados assuntos são abordados tradicionalmente em sala de aula. Um exemplo dessa prática que aparta os aspectos discursivos de um componente gramatical é o ensino das conjunções coordenativas. Normalmente, o profissional constrói uma prática que se detém a simples memorização das conjunções e das estratégias de uso delas para efeitos de sentido, como podemos verificar a seguir: e – conjunção coordenativa aditiva – serve para acrescentar sentido. Memoriza-se essa regra e utiliza-se esse “conhecimento” em exercícios de sistematização, preenchimento de lacunas e busca de informação no texto. Tradicionalmente, não se extrapola esse mecanismo de memorização e aplicação da regra.

Em contrapartida, o ensino preocupado com os aspectos discursivos, explora os usos de tais conjunções em diferentes gêneros do discurso e distintas situações comunicativas. O/a professor/a pode fazer uso de canções populares, por exemplo, em que a conjunção aditiva aparece e funciona diferentemente da situação prototípica. Ao invés de adicionar ideias, a conjunção “e” pode funcionar como elemento de oposição ideias, função prototípica de outra conjunção: “mas”. Outros exercícios podem ser propostos pelo professor/a, como: trabalhar com retextualização em que os alunos agem como editores dos próprios textos utilizando as conjunções; ou ainda, pode ler parágrafos de textos jornalísticos analisando os efeitos de sentido produzidos por essas conjunções nesse tipo de texto, altamente circulado e que está presente no cotidiano dos próprios estudantes.

O caminho se faz caminhando: o dice em ação

Tendo em mente as concepções expostas nas seções anteriores, o Grupo DICE, embora seja recente, já trilha um caminho robusto em pesquisas voltadas para o discurso, a cultura e o ensino. O trabalho do DICE é uma extensão dos olhares investigativos já desenvolvidos no Grupo de Estudos em Linguagem e Cultura – GELC. Nesse sentido, a fim de elucidar os caminhos de pesquisa que percorremos, resumidamente, já acolhemos e desenvolvemos os seguintes estudos:

Quadro 1 – Estudos desenvolvidos/em desenvolvimento classificado por eixos de trabalho

Título	Propostas de trabalho
Enunciado e processo argumentativo meritocrático	Pautando-se em estudos enunciativo-discursivos, especialmente das ideias e teorias de Benveniste (1989), Maingueneau (2002, 2013) e Bakhtin (2006), analisaremos enunciados enviados em diferentes grupos de WhatsApp no ano de 2018; período de eleições que dividiu o país em extrema direita e esquerda. Este trabalho, por dos ensinamentos dos teóricos selecionados, busca analisar como o discurso meritocrático está inserido na Análise do Discurso para verificação dos processos argumentativos dos enunciados selecionados no gênero virtual e propor uma reflexão sobre as estratégias de argumentação utilizados pelos autores dos enunciados. O método utilizado pauta-se em uma fundamentação e aplicação teórica de linguistas da enunciação já citados e também os resgates de alguns aspectos da análise do discurso. (...)

<p>Enunciado e sociedade: análise dialógica de um <i>meme</i></p>	<p>Com uma pesquisa de metodologia qualitativa de cunho documental, utilizou-se da perspectiva da Linguística da Enunciação, para desenvolver um estudo de análise. Buscando um conhecimento dialógico dentro de textos do nosso cotidiano, optou-se por analisar e utilizar como corpus dessa pesquisa um “meme” retirado da página @chapolinsincero na internet. Tomando como base o dialogismo de Mikhail Bakhtin, e a questão de que não existe um enunciado isolado, mas sim, enunciados que estão sempre em inter-relação com outros, dialogando com fatos diversos sejam eles históricos, sociais ou midiáticos. (...)</p>
<p>A terça-feira gorda de quê? Uma reflexão sobre a constituição dialógica do conto “terça-feira gorda”, de Caio Fernando Abreu.</p>	<p>A fortuna crítica do escritor brasileiro Caio Fernando Abreu aborda frequentemente temáticas polêmicas e tabus presentes na sociedade. Dentre esses temas causadores de reboiços se destaca a homossexualidade, que pode ser observada no conto “Terça-feira gorda”, o qual apresenta o assassinato de um casal homoafetivo. Tendo isso em vista, o presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da constituição dialógica existente nesse conto e como ela contribui na construção da crítica tecida pelo autor, buscando reunir elementos discursivos e culturais. Para tanto, respalda-se nos fundamentos teóricos do linguista russo Bakhtin (1988, 2003), mais especificamente no conceito de dialogismo. Portanto, apresenta-se a análise da referida narrativa e, ao focalizar no modo como se dá o diálogo entre os diversos discursos presentes no conto e quais os efeitos de sentido por eles produzidos, notou-se a existência de uma crítica às formas como se estabelecem as relações entre sujeitos e entre indivíduo e sociedade. (...)</p>

<p>O discurso de ruptura com a figura idealizada de mulher em Memorial de Maria Moura</p>	<p>O presente trabalho é um breve estudo sobre a representação do feminino na obra da escritora brasileira Raquel de Queiroz em Memorial de Maria Moura (1992), narrativa escrita em primeira pessoa, a autora busca evidenciar várias problemáticas do Nordeste e do Brasil como um todo. Buscando destacar o rompimento com a figura idealizada de mulher feita pela protagonista na obra, este utilizará como metodologia, a análise do discurso no romance aqui citado, destacando o <i>ethos</i>, “que por meio da enunciação revela a personalidade do enunciador”, como afirma Maingueneau (1998, p.98) utilizada neste como amparo teórico e Carreira (2004). Ainda sobre o apoio teórico de Maingueneau (1998), as definições de caráter que “corresponde a uma gama de traços psicológicos” e corporalidade que “corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social”, destacadas em sua obra serão essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa. (...)</p>
<p><i>Ethos</i> docente x construção midiática: uma (des)construção histórica</p>	<p>Historicamente, é de senso comum, no Brasil, criticar e depreciar o quadro educacional. Tornou-se uma tendência no pensamento popular asseverar que educação é uma área que carece em muitos âmbitos como, estrutura, profissionalização dos envolvidos, mudanças e reformas nos modelos de ensino. Contudo, tem se a presença de um agente nesse meio que é o mais culpabilizado nesses processos, o professor é sim primordial parte dessa estrutura e, é consenso social que à grosso modo ele é a face da educação, fazendo-o mais suscetível a críticas de modo geral, perseguições e idealizações, ou seja, há discursos que constroem e destroem a imagem docente. O que se pode garantir é que tal ideia negativa acerca da figura do professor existia e ainda existe, do contrário a realidade educacional no Brasil teria outros rumos. (...) O corpus são manchetes e notícias, a mídia virtual, e escolheu-se como um dos principais referenciais Maingueneau (2004-2010).</p>

<p>Análise das cenas de enunciação na construção do horror de Junji Ito</p>	<p>Com a rápida popularização dos mangás em solo ocidental, trazendo elementos da cultura japonesa para a vivência do leitor brasileiro, é fácil identificar a busca por material com temáticas já bem conhecidas e aceitas, como o terror, assim nos aparece o autor Junji Ito. Buscando referências de estilos artísticos – como o pontilhismo, expressionismo, impressionismo, etc – e pintores renomados, Ito construiu seu próprio traço e o amadureceu conforme os anos. Sendo agora um artista que esbanja experiência e se tornou referência para a nova geração, sua arte grotesca é o que verdadeiramente fica guardada na memória, se tornando popularmente conhecido como mestre do terror oriental. O recorte para a pesquisa foi a coleção de histórias mais recentemente lançada no Brasil: Fragmentos de Horror, obra de 2014, com destaque para o capítulo Futon. Objetivando desvendar o que torna essa obra tão chocante e elogiada, foram analisadas as técnicas narrativas usadas para a criação de sentido nessa literatura, a fim de perceber o que prende a atenção do leitor e descobrir os fenômenos linguísticos manifestantes nesse gênero. Para alcançar esse objetivo, foram usadas as teorias de Maingueneau (1997) sobre as cenas de enunciação e cena validada, também, a teoria sobre a criação do conto de Moisés (1967). (...)</p>
<p>(INTER)AÇÕES: texto, discurso e leitura inter-relacionados com práticas de ensino de linguagem</p>	<p>Este projeto dá início a investigações em rede (UFG-UFPE-UFLA-PUC e UFPT) sobre discurso, texto, leitura e letramentos a partir das concepções teóricas que envolvem essas categorias na Linguística com a utilização dos princípios da AD e ISD com vistas a contribuições para o ensino e o aprendizado da leitura</p>

<p>Pedagogias ativas, Análise de discurso e letramento acadêmico: uma experiência na monitoria de “Introdução aos Estudos da linguagem”</p>	<p>Todos os âmbitos da vida e atividade humana, por mais diversos que sejam, estão sempre em constante diálogo com a língua. Logo, não é surpreendente que o caráter e as maneiras que se dão essas relações dialógicas sejam tão variadas quanto os próprios âmbitos da vida humana. Mais além, cada enunciado carrega consigo condições e fins específicos para cada uma das esferas de uso da língua e os “tipos relativamente estáveis de enunciados” são denominados de gêneros do discurso (BAKHTIN,1997). Nesse sentido, a utilização de metodologias diversificadas com uso de gêneros orais e escritos do cotidiano em prol da compreensão das teorias linguísticas para letramento acadêmico crítico na disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem é o tema motivador dessa pesquisa, que se apresenta como relato de experiência e análise de resultados e tem por objetivo compartilhar com a comunidade um processo investigativo na monitoria, além de discorrer acerca das conclusões sobre o processo de letramento acadêmico aliado ao gêneros do cotidiano. Ademais, esse trabalho é de natureza exploratória, de caráter qualitativo e tem como corpus os resultados obtidos durante a disciplina de Introdução aos estudos da Linguagem. Para analisar os dados compilados, respalda-se nos fundamentos teóricos de Bakhtin (1992, 2003, 2010), Machado (2007), Marcuschi (2005, 2008, 2010), Soares (1999) e Street (1984, 2014).</p>
---	--

<p>Letramento Digital e Fake News: “Pensando duas vezes antes de compartilhar”</p>	<p>Nesse projeto de pesquisa, iremos analisar o letramento digital relacionado à Fake News. (...)</p> <p>A divulgação de Fake News sempre fez parte da sociedade e cultura de todos os povos, com certa ênfase na brasileira (foco deste trabalho), mas tomou medidas desastrosas, quando se encontrou com o meio digital. A imprensa internacional começou a usar o termo em abundância nas eleições americanas de 2016 quando Donald Trump foi acusado de usá-las como favorecimento na sua eleição. Com isso, fomentou a discussão sobre notícias falsas no âmbito político, cultural e social. (...)</p> <p>“Esta instância de subjetividade enunciativa possui duas faces: por um lado, ela constitui o sujeito em sujeito de seu discurso, por outro, ela o assujeita. Se ela submete o enunciador a suas regras, ela igualmente o legitima, atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a este lugar. Uma tal concepção, opõe-se a qualquer concepção “retórica”: aquela que coloca dois indivíduos face a face e lhes propõe um repertório de “atitudes”, de “estratégias” destinadas a atingir esta ou aquela finalidade consciente. Na realidade, para AD, não é possível definir nenhuma exterioridade entre os sujeitos e seus discursos” (Maingueneau, 1997, p.33).</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Considerações finais

Este capítulo funcionou como uma apresentação do Grupo de Pesquisa DICE (Discurso, Cultura e Ensino), registrado em 2018, agregando pesquisadores do antigo GELC (Grupo de Estudos de Linguagem e Cultura) e outros. Também cumpre a função de celebrar o I Encontro Interinstitucional Online de Pesquisadores e registrar nosso primeiro movimento com o intuito de interagir em rede tanto para pesquisas quanto para ouvir outras fontes e pes-

quisado- res que dialoguem (inter) e transdisciplinarmente com a Análise do Discurso.

Escrevê-lo pressupôs passear por nossos planos e temáticas, isto é, ilustrar movimentos que servirão também como um convite aos leitores-pesquisadores e futuros pesquisadores a se juntarem à nossa legião de seres inquietos e leitores da realidade discursiva e institui o Projeto de Pesquisa: DICE em Rede. Aspiramos que, ao se juntar aos demais capítulos de tantos colegas, instaure o primeiro de muitos livros e muitas coleções e sirva de diálogo e aprendizado.

Referências

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BOSI, Alfredo. Cultura brasileira e Culturas brasileiras. *In*: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.
- CANO, Márcio. **A manifestação dos estados de violência no discurso jornalístico**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CARREIRA, Rosângela. **Paratopia e Proxêmica Discursiva: Discurso e Resistência na Literatura**. São Paulo: Editora Blucher, 2020.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. (2012). A domesticação dos

- agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Revista Inter-Ação**, v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012.
- HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Apicuri/ Editora PUC/RIO, 2016.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, Dominique. A análise do discurso e suas fronteiras. **Matraga**, Instituto de Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 13-37, 2007. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga20/arqs/matraga20a01.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- MANHÃES, Eduardo. Análise do discurso. *In*: BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- MELO, Iran Ferreira de. Análise do discurso e análise crítica do Discurso: desdobramentos e intersecções. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**. Ano 5, 2009. Disponível em: <http://www.letramagna.com/adeacd.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

A MIMESE DA LOUCURA: O DISCURSO LITERÁRIO DE STELA DO PATROCÍNIO

Jarbas Vargas Nascimento (PUC-SP/UFES)
Ramon Silva Chaves

A mimese da loucura: o discurso literário de Stela do Patrocínio

Qual é a voz da loucura? Começar um texto científico e crítico com uma pergunta sobre o que pode ser chamado de a “voz da loucura” ressalta a nossa necessidade de entender como um enunciado pôde marcar de maneira positiva uma característica notadamente negativa. É assim com o discurso literário *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*, de Stela do Patrocínio, publicado em 2001, pela Azougue editorial.

Conhecido de maneira razoável, o discurso que é *corpus* dessa pesquisa não passou de maneira despercebida por núcleos de prestígio literário e artístico no Brasil, desde sua publicação, concorreu a prêmios importantes como o Jabuti, foi adaptado ao teatro, passou por muitos debates. Contudo, salta-nos aos olhos a condição de Stela do Patrocínio, quando produziu o discurso que analisaremos. A escritora encontrava-se em situação manicomial com um diagnóstico de esquizofrenia. Eximindo-nos da genuína crítica, que poderá nascer da constatação de que insinuamos, ainda que de maneira enviesada, que pessoas em situação de internação não podem escrever literatura, cabe-nos mencionar que o discurso não foi escrito, nem falado com a intenção de ser recebido como literário. A condição de literariedade desse discurso nasceu de uma entrevista à escritora, feita por um grupo de artistas, que instalaram um ateliê experimental na Colônia Juliano Moreira, onde Stela do Patrocínio esteve por quase trinta anos de sua vida

É certo que os enunciados literários se baseiam nas próprias condições de produção (CP), mas não é exagero dizer que *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* é um contumaz exemplo de como as CPs alicerçam o próprio discurso, engendrando um modo de enunciar, que é também um modo de ser literatura, manifestando, assim, os limites e códigos linguageiros do texto literário.

O discurso emerge como um porta-voz de um sujeito interno da Colônia Juliano Moreira, isto é, como a “voz testemunhal”, de quem tem direito à fala em um espaço, onde se supõe ausência da razão. Assim, podemos começar a nos perguntar quais são os efeitos de sentido negociados em “*Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*”? Evidentemente, nenhuma resposta, que se baseie em um “leitor modelo”, pode ser atribuída em pesquisas identificadas como Análise de Discurso de orientação francesa como é essa. Por isso, asseguramos que essa pergunta leva-nos a crer que, qualquer efeito de sentido, que emergir do discurso *Reinos dos bichos e dos*

animais é o meu nome, terá de passar pelo entendimento de que, em sua CP, o enunciador marcou-se pela “loucura”. Deste modo, podemos afirmar que o enunciador, visto na embreagem enunciativa, é um “reino dos bichos e dos animais”, e esse efeito de sentido pode ser negociado em um espaço de enunciação estético-literário.

Na verdade, o discurso é admitido em uma lógica enunciativa e complexa, em que descolar o enunciado de sua CP interdita a possibilidade de interação em qualquer cenário de recepção do discurso. Além disso, é evidente que a ideia de “loucura” estabilizada pelo senso comum, como algo negativo, garante ao discurso o direito de ser o que é: literário. O discurso se caracteriza como literário, portanto, na simbiose entre a CP, que assegura ao discurso o direito de dizer e esse, por sua vez, garante àquela uma renovação sobre a ideia geral acerca da loucura, pois o ambiente literário é receptivo às transformações convencionais do uso da língua.

Se, por um lado, *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* erige-se a partir da *loucura* e da *condição manicomial*, por outro, essa CP enrijece a identidade autoral, cooptando todo enunciado pela lógica de que todo o “dito” tem como origem uma narrativa da vida de um sujeito, que enfrentou um processo marginal e severo de determinação social.

As Condições de Produção do discurso Reino dos Bichos e Animais é meu nome

De modo geral, é comum pensar que o texto literário deve ser suficiente para a apreciação de um leitor, pouco importando a autoria, o contexto de produção e tudo o que for acessório. Deste modo, por que nos interessa refletir sobre o fato que *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* tem uma autora *louca*⁴⁴, consi-

44 Optamos pela grafia em itálico para mostrar que se trata de discurso do senso

derando todas as problemáticas que circulam essa questão? Essa pergunta, mais que ingênua, não se admite em um enunciado literário; afinal, são muitos os gêneros que orbitam as produções literárias. Pela e para a literatura, emergem enunciados acadêmicos e academias, textos de diversos gêneros em jornais, comentários e inúmeras resenhas, clubes de leitores, fãs, enfim. Esse dado característico do discurso literário mostra que é compatível pensar que os efeitos de sentido de um texto literário não podem ser observados apenas pelo “interior” do enunciado, mas por uma rede, que liga o que podemos chamar de “interior” (o dado material linguístico) e a rede enunciativo-discursiva “exterior” ao enunciado. (discursos mobilizados por uma rede interdiscursiva).

A ideia de *loucura* funciona no discurso de Patrocínio como uma espécie de *âncora*, que finca um *dentro* e um *fora* do enunciado, cooperando para trazer luz ao sentido, no mesmo instante em que garante ao enunciado uma forma de “ser”, uma justificativa. Cabe-nos, aqui, uma reflexão sobre a noção de discurso constituinte, fundamental, para a análise, que desenvolvemos ao longo deste capítulo. Nas palavras de Maingueneau,

Os discursos constituintes são discursos que conferem sentido aos atos da coletividade, sendo em verdade os garantes de múltiplos gêneros do discurso. O jornalista, às voltas com um debate social, vai recorrer assim à autoridade do sábio, do teólogo, do escritor ou do filósofo - mas o contrário não acontece. Esses discursos são, portanto, dotados de um estatuto singular: zonas de fala entre outras e falas que se pretendem superiores a todas as outras. Discursos-limite, situados num

comum, cujas discussões sobre o quanto problemático é o termo ainda não estão avançadas.

limite, e que se ocupam do limite, eles devem gerir em termos textuais os paradoxos que seu estatuto implica. Com eles, são formuladas em toda a sua acuidade as questões relativas ao carisma, à Encarnação, à delegação do absoluto: a fim de autorizar-se por si mesmos, eles devem se propor como ligados a uma fonte legitimadora. São a um só tempo autoconstituintes e heteroconstituintes, duas faces que se pressupõem mutuamente: só um discurso que se constitui ao tematizar sua própria constituição pode desempenhar um papel constituinte com relação a outros discursos. (MAIN-GUENEAU, 2006, p. 61).

Assim, podemos observar a seguir que o discurso literário, conduz a forma (e a fôrma) de si mesmo, sendo o próprio garante e indicando a força motriz, base de seu próprio modo de enunciar. Nesse caso, obliterar a leitura a partir dos fatos da CP do discurso é impossibilitá-lo de ser apreendido como literário, uma vez que são essas condições que permitem a enunciação. Isso posto, o seguinte recorte do discurso é revelador:

I - Eu vim pra Colônia porque eu estava na rua voluntários da Pátria ao lado do Luís com um óculos, vestido azul, sapato preto, com uma bolsa branca com um dinheirinho dentro, porque eu ia pegar um ônibus e ia saltar na Central do Brasil [...]

A embreagem enunciativa constitui um tópos, a Colônia, como “aqui”. A proposição de análise do *ego*, *hic et nunc* corrobora a um *hic*, marcado pela constituição de interna na Colônia como lugar,

onde se vive a partir de uma narrativa difusa, ilógica, mas que parece óbvia: vim *aqui*, porque estava *ali*. O enunciador apresenta o *hic* como um *tópos* do discurso e, sem justificativa, o discurso começa discutir a internação. Esse é um ato ilocutório capaz de engrenar a enunciação, iniciar o desenrolar dos fatos e garantir a continuação do enunciado.

Assim, é importante dizer que Stela do Patrocínio, o corpo encarnado, que força a linha interdiscursiva e corrobora na constituição do *ethos* discursivo, viveu como interna da Colônia Juliano Moreira durante quase trinta anos de sua vida e que, durante sua permanência ali, não recebeu visitas de parente ou conhecido e nunca saiu de seu espaço.

O que se apresenta como *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* é parte das gravações feitas entre 1986 e 1989 por Carla Gagliarde e Mônica Ribeiro de Sousa, estagiárias de Nelly Gutmacher, artista plástica que, na década de 1980, inaugurou um ateliê, sem fins terapêuticos no manicômio, onde Stela do Patrocínio permaneceu como interna até a sua morte em 1992. O ateliê tinha caráter experimental e oferecia aos internos, que o procurava, de maneira autônoma, materiais com os quais eles pudessem desenvolver potencial artístico. Nesse espaço, Patrocínio nunca pintou um quadro e não escreveu mais que poucas palavras em papel avulso. O que chamou a atenção dos estagiários da Colônia foi o modo como Patrocínio dizia:

Stela do Patrocínio chamou a atenção por sua singularidade, naquele lugar uniforme. Parecia uma rainha, não se portando como as outras que se aglomeravam, pedindo sempre. Diferenciava, em um silêncio agudo, sua forma própria de se colocar no espaço. Impossível

era não vê-la: negra, alta, com muita dignidade no porte, algumas vezes enrolada em um cobertor com o rosto e os braços pintados de branco. Apesar de frequentar o ateliê, raramente utilizava os materiais propostos. Quando desenhava o que era raro, eram coisas quase minimalistas, expressões pequenas, muito próximas à escrita. Algumas vezes escrevia em papelão, frases ou números. Mas o que realmente diferenciou Stela no grupo foi a sua fala. Ao contrário das outras internas, que aceitavam se relacionar usando tintas e papéis, ela preferia a palavra. E parecia ter clareza dessa preferência. Em sua fala desconcertante, cada sílaba era pronunciada com gosto. (MOSÉ, V. In Reino dos bichos e dos animais é meu nome, prefácio, p 22).

O dizer de Patrocínio evoca uma forma de *receber* o enunciado. Esse “recebimento” passou pela arguição de mais do que os membros do ateliê artístico, onde o discurso foi gravado, pois foi a audição das fitas, por Viviane Mosé, que mais contribuiu para a publicação, considerando-a literária.

Foi em função das pesquisas que vinha desenvolvendo em minha tese de doutoramento, que fui convidada, pelo então museu Nise da Silveira, para um trabalho no Instituto Municipal de Assistência à Saúde Juliano Moreira. Um dos pontos fundamentais ao serem tratados em minha tese de doutoramento em Filosofia (IFCS-UFRJ), que discute o problema da relação entre sujeito e linguagem em Nietzsche, é colocar em questão o projeto de racionalidade que sustentou, tanto a lin-

guagem conceitual, quanto os sujeito de conhecimentos. [...] Assim que tive contato com os textos de Stela me pareceu evidente se tratar de outro tipo de texto. A diferença em relação ao que conhecia de outros pacientes era explícita (MOSE, V. In Reino dos bichos e dos animais é meu nome, prefácio, pp.22 e 23)

O falatório, como Stela do Patrocínio chamou a própria forma de enunciar, fez com que Mosé, reconhecida filósofa brasileira, entendesse o enunciado como literário e, desse evento editorial, nasceu o discurso que analisamos.

O fato de Mosé entender o texto de Patrocínio como “evidentemente diferente” localiza a diferença dentro de uma zona de possibilidades para enunciados marcados pelo estigma da loucura, uma vez que o estigma revela uma forma de pensar e agir na interação. Deste modo, embora a opinião de Mosé importe para justificar a diferença de Patrocínio entre as demais internas, a autora de *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* permanece estigmatizada, porque:

Assim, mesmo que se diga ao indivíduo estigmatizado que ele é um ser humano como outro qualquer, diz-se a ele que não seria sensato tentar encobrir-se ou abandonar “seu” grupo. Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer outra pessoa e que ele não o é - embora os porta-vozes concordem pouco entre si em relação a até que ponto ele deveria pretender ser um ou outro. Essa contradição e essa pilhéria constituem a sua sorte e seu destino. Elas desafiam constantemente aqueles que representam o estigmatizado (GOFFMAN, 2001, p. 107)

O sujeito estigmatizado constitui a própria identidade por uma regime diferente dos ditos “normais”, como menciona Goffman (2001), pois a interação destes sujeitos será marcada pela relação sócio-historicamente demarcada com o grupo dos *estigmatizados*. Com Patrocínio, não foi diferente, e o discurso *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* assevera a interação por meio do estigma:

II - [...] [A] aí veio uma dona me botou pra dentro do Posto do Pronto Socorro perto da praia de Botafogo, e lá, eu dentro do Pronto Socorro, [B] ela me aplicou uma injeção, me deu um remédio, me fez eletrochoque, me mandou tomar um banho de chuveiro, mandou procurar mesa, cadeira, cadeira, mesa, me deu uma bandeja com arroz, chuchu, carne, feijão, aí chamou uma ambulância e disse: “carreguem ela”..., [C] ela achou que tinha o direito de me governar na hora, me viu sozinha, e Luís não tava mais na hora que o óculos caiu, [...]

Além da embreagem que marca um *hic*, as marcas do *ego*, mormente as de pessoa, *Eu*, e não-pessoa, *Ela*, enfatizam a relação dada no espaço, onde o *Eu* se marca, a Colônia. Em B, nota-se o manuseio, que *Ela* tem sobre o *Eu* e, depois, em C, percebe-se a avaliação do enunciador sobre isso. A embreagem enunciativa orbita a *loucura* como evento estandarte. É o enunciador, consciente do ambiente, que constitui a *mimese de louca*, mas são os eventos da loucura e o fluxo textual, que marcam essa mimese

Para essa análise, ainda, não podemos desconsiderar o fato de que *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* está em uma situação *limite*, pois lida com o máximo da marginalização e a aceitação

plena do discurso literário.

A paratopia do estigma

Chamamos de paratopia a condição problemática dos discursos constituintes de existir sobre uma dupla e paradoxal afirmação: pertencer plenamente ao espaço social e ser dele totalmente rejeitado. Assim, enquanto discurso constituinte, o discurso literário não pode convocar para si um *topói*, mas estar na fronteira do pertencimento.

Enquanto discurso constituinte, a instituição literária não pode de fato pertencer plenamente ao espaço social, mantendo-se antes na fronteira entre a inscrição em seus funcionamentos tópicos e o abandono a forças que excedem por natureza toda a economia humana. Isso obriga os processos criadores a alimentar-se de lugares, grupos, comportamentos que são tomados num pertencimento impossível. (MAINGUENEAU, 2006, p.92).

A paratopia, assim, convoca a necessidade que o discurso literário se engendre a partir de uma *zona limite*, lugar, onde o enunciador justifica sua própria enunciação, caracterizando a forma de enunciar como enuncia.

III - [...] [D] na Central do Brasil ia tomar uma refeição, ia tomar um ônibus na Central do Brasil que ia pra Copacabana, ia chegar em Copacabana, aí 1212

peguei o carro na rua Voluntários da Pátria com o Luís, ao lado do Luís, o Luís entrou no bar, sentou na cadeira, tocou na mesa, falou com o dono do bar pra aprontar pra ele uma Caco-Cola e um pão de sal com salsicha, ele tomou a refeição sozinho, não pagou pra mim, nem eu pedi, nem eu disse nada, nem tomei dele, nem eu eu pedi a ele pra pagar pra mim, aí ele tomou, quando ele acabou nós saímos, [E] eu perdi o óculos, perdi o óculos, perdi o óculos que estava comigo, um óculos escuro, parecia que ele tinha me dado um bofetão na cara pra mim perder o óculos, o óculos pulou no chão, na rua Voluntários da Pátria, eu caí por cima do óculos e o óculos e eu ficamos no chão, aí veio, aí veio uma velhinha, na porta do apartamento dela, me levantou, disse que não tinha sido nada, pra mim parar de ficar chorando, [A] aí veio uma dona me botou pra dentro do Posto do Pronto Socorro perto da praia de Botafogo, e lá, eu dentro do Pronto Socorro [...]

Em B,D e E as repetições, a escassez de marcas de pontuação, as marcas de oralidade, comprovam a mimese da loucura, o que estamos chamando de voz. Essa voz, produz um enunciado em um fluxo da narrativa anormal. Essa *anormalidade* é um traço de paratopia, pois o discurso se materializa desse modo, para justificar o corpo do enunciador estigmatizado, louco, marginalizado.

A paratopia, nesses termos, foi entendida por Maingueneau como paratopia de identidade. Nas palavras do autor, a paratopia de identidade

apresenta todas as figuras de dissidência e da margi-

nalidade, literais ou metafóricas: o meu grupo não é meu grupo. [...] A paratopia de identidade pode até se tornar máxima por menos que incida sobre o próprio pertencimento pleno à humanidade, tanto do ponto de vista físico (que inscreve na carne a exclusão pela raça, a doença, a deficiência ou a monstruosidade) como moral (a do criminoso) ou psíquica (a do louco) (MAINGUENEAU, 2006, p. 110).

Dessa observação nasce uma problemática: é possível chamar de identidade aquilo que, de certo modo, constrange o sujeito? Os estudos sobre identidade, advindos do momento pós-estruturalista, entendem-na como fluída, cambiante e associada aos diversos campos de interação, conduzidos por associações a papéis marcados nos gêneros pelos quais o enunciador e co-enunciador interagem. Foram muitos os trabalhos nessa esteira, passando por Hall (2014) e Bauman (2005). Contudo, ficamos com a proposição de Charaudeau, que menciona sobre a identidade:

A filosofia contemporânea – principalmente a fenomenologia – tem tratado esta questão como o fundamento do ser: a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência, o que se dá através da tomada de consciência de seu corpo (um estar-aí no espaço e no tempo), de seu saber (seus conhecimentos sobre o mundo), de seus julgamentos (suas crenças), de suas ações (seu poder fazer). A identidade implica, então, a tomada de consciência de si mesmo. (CHARAUDEAU, 2009, p. 309)

É o autorreconhecimento e o direito ao pleno exercício da sin-

gularidade e da identificação com o grupo que permitem a constituição da identidade. Não é o que nos parece ver acontecer com o estigma, uma imposição negativa, um elemento da interdição do diálogo, algo que finca um enunciador em uma forma de ser e comportar-se no mundo. Nossa análise, toma o estigma da *loucura* como ancoragem interdiscursiva de *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*, na medida em que mostra um enunciador que, pela mimese da loucura, faz o engenho enunciativo de modo a justificar a maneira pela qual se enuncia. Nesse sentido, a cenografia de relato associa-se ao gênero poesia nos recortes a seguir.

Análise

Para nossa análise partimos da embreagem enunciativa que integra a mimese da loucura. Somamos a ela a noção de cenografia, pois consideramos o gênero “poesia”, assumido pelo corpo editorial de *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome*, é marcado pelo fluxo narrativo e, desse modo, é a base da manifestação do enunciado.

As normas constitutivas da cena genérica não bastam, entretanto, para dar conta da singularidade de um texto. Enunciar não é apenas ativar as normas de uma instituição de fala prévia: é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma cenografia (MAINGUENEAU, 2015, p.122).

Por outras palavras, podemos mencionar que cabe ao enunciador, por meio da própria enunciação, justificar o próprio quadro enunciativo de *onde* emerge. Por isso, nossa análise será a de primeiro observar a embreagem, após observar o quadro narrativo

do gênero por meio da cenografia e, finalmente, avaliar a paratopia do estigma.

A seguir elencamos os recortes que selecionamos para a análise.

Recorte I

*Eu estava com saúde
Adoeci
Eu não ia adoecer sozinha não
Mas eu estava com saúde
Estava com muita saúde
Me adoeceram
Me internaram no hospital
E me deixaram internada
E agora eu vivo no hospital como doente
O hospital parece uma casa
O hospital é um hospital*

Recorte II

*Estar internada é ficar todo dia presa
Eu não posso sair, não deixam eu passar pelo portão
Maria do Socorro não deixa eu passar pelo portão
Seu Nelson também não deixa eu passar lá no portão
Eu estou aqui há vinte cinco anos ou mais*

Recorte III

*Eu sou Stela do Patrocínio
 Bem patrocinada
 Estou sentada numa cadeira
 Pegada numa mesa nega preta e crioula
 Eu sou uma nega preta e crioula
 Que a Ana me disse
 Meu nome verdadeiro é caixão enterro
 Cemitério defunto cadáver
 Esqueleto humano asilo de velhos
 Hospital de tudo quanto é doença
 Hospício
 Mundo dos bichos e dos animais
 Os animais: dinossauro camelo onça
 Tigre leão dinossauro
 Macacos girafas tartarugas
 Reino dos bichos e dos animais é o meu nome
 Jardim Zoológico Quinta da Boa Vista
 Um verdadeiro jardim zoológico
 Quinta da Boa Vista*

Recorte IV

*Eu já fui operada várias vezes
 Fiz várias operações
 Sou toda operada
 Operei o cérebro, principalmente
 Eu pensei que ia acusar
 Se eu tenho alguma coisa no cérebro
 Não, acusou que eu tenho cérebro*

*Um aparelho que pensa bem pensado
 Que pensa positivo
 E que é ligado a outro que não pensa
 Que não é capaz de pensar nada e nem trabalhar
 Eles arrancaram o que está pensando
 E o que está sem pensar
 E foram examinar esse aparelho de pensar e não pensar
 Ligados um ao outro na minha cabeça, no meu cérebro
 Estudar fora da cabeça
 Funcionar em cima da mesa
 Eles estudando fora da minha cabeça
 Eu já estou nesse ponto de estudo, de categoria*

A embreagem enunciativa

No recorte I, a embreagem enunciativa apresenta um enunciado, que revela a doença como uma imposição, notada especificamente pela não-pessoa, em 6. O enunciado, anteriormente, lida com o fato de que a doença passa a pertencer em algum momento, do 1 ao 5. Após, em 7 e 8, a não-pessoa, sobre quem se fala, pode ser evocado como traço dos discursos de exclusão: aqueles que adoecem e prendem, ainda que no hospital, alguém que não estava doente. Essa reflexão é possível pela modalização, uma vez que a seleção do repertório leva-nos a construir efeitos de sentido sobre a apreensão do enunciadador sobre a própria situação.

As marcas de lugar compõem um ambiente hospitalar que denota o cuidado médico em detrimento do social dado às pessoas com diferenças e distúrbios intelectuais. A ideia de hospital é eficiente, uma vez que a condição de esquizofrenia é constituída sócio-historicamente como conjunto de psicoses endógenas, cujos sintomas fundamentais apontam a existência de uma dissociação

da ação e do pensamento, expressa em uma sintomatologia variada, como delírios persecutórios, alucinações, entre outros (cf Dicionário online).

No recorte II, a não-pessoa se apresenta ainda mais impositiva e, dessa vez, altera entre substantivos próprios, em 2,3 e 4. Ainda, em 2 e 5, o aqui é alargado no tempo de 25 anos. Um cárcere tamanho que o enunciador não tem pode sair.

No recorte III, o enunciador marca mais a si mesmo e menos a não-pessoa, e isso não acontece sem deixar evidente muitos traços do estigma: 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 19. Mais do que a *loucura*, aparece a negritude e a comparação com animais, para matizar a ideia do estigma, a prisão e o apartamento dos demais da sociedade.

No recorte IV, o enunciador marca o *eu* até 6 por meio do evento da “operação”, a cirurgia que, em 7, é atualizado para “Não, acusou que eu tenho cérebro”. A não-pessoa, mais uma vez, é marcada como a responsável por adoecer, examinar, “tratar com categoria”, constranger o enunciador que, ainda que tenha cérebro, é tratada como se não tivesse.

A cenografia

Não é à toa que *Reino dos bichos e dos animais é o meu nome* foi tratado como literário, quando vemos o tratamento editorial que recebeu de muitas mãos. Além de todos os profissionais exigidos habitualmente em publicações com esse impacto e grandeza, há os estagiários da Colônia Juliano Moreira, que gravaram Patrocínio, e Mosé quem selecionou e deu dimensão de verso ao que antes aparecia como respostas dadas a perguntas pela autora. Dada essa

conjuntura, a cenografia mostrada no discurso evoca a sensação de “alguém que toma a palavra e diz das próprias condições como denuncia o que confere à cenografia a constituição do gênero *relato*.

Dessa forma, relatar pressupõe narrar; dizer de si em uma dimensão modalizada do ponto de vista. O ponto de vista marca a consciência sobre a própria situação que é, na mesma medida, uma consciência lúcida, aquela que concorda que a situação manicomial é um regime ultrapassado e violento. Falar de si, relatar, pois, arrasta o enunciado para dentro de um limite possível da interação: não é permitido, portanto, dizer que o enunciador não é lúcido.

Entretanto, a enunciação obedece a um fluxo linguístico entrecortado por marcas de oralidade, falta de pontuação, repetições que condicionam o *ethos* discursivo como o um sujeito marcado pelo estigma da loucura.

Assim, a dimensão em verso, marca do engenho editorial, lida com a ausência de razão, trazida pelo desmazelo linguístico e a total racionalidade, trazida pela avaliação do tratamento recebido pela não-pessoa, o que centraliza o discurso em uma fronteira impossível.

A paratopia do estigma

A cenografia localiza o discurso *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* em uma fronteira: a da enunciação que só pode ser audível no âmbito literário. Essa possibilidade vem, pois, a *loucura* é a interdição da interação. Ao louco, restou o estigma daquele que não se comunica, eficientemente, daquele que não pode entender e pensar sobre as próprias condições. Assim, o enunciado fricciona interdiscursivamente a loucura a que tem a interdição linguística,

mas que não tem a interdição comunicacional.

Nesse sentido, o estigma da loucura é apresentado como condição e meio para enunciar o que é e como é enunciado. A dimensão literária passa a representar a própria necessidade de enunciação, em *Reino dos bichos e dos animais é meu nome*, Enunciar de outro modo faria com que o discurso perdesse a validade literária, para ser o que é: faz-se necessário ser apreendido como o discurso de alguém *louco*, cuja fala represente, de algum modo, a interdição, a ilogicidade e, por isso, o pleno direito ao simbólico, ao literário, ao ficcional.

O que ancora o discurso na justa fronteira entre o *pertencimento tópico* e o *abandono a forças que excedem por natureza toda a economia humana* é a paratopia do estigma. Reafirmamos, contudo, que a paratopia é a do estigma, uma vez que as marcas de não-pessoa confirmam que a *loucura* não é um deslizamento identitário, que nasce do reconhecimento do enunciadador de si mesmo a partir do outro, mas da imposição, do cárcere, da violência. Não podemos negar que a ideia de loucura vem associada à marginalização de modos de ser, uma imposição mostrada no discurso como violenta e arbitrária. É essa violência que, também, opera na constituição da noção de *loucura* como aquela que torna o sujeito acometido por esse traço como passivo a sofrer punições severas.

Considerações finais

Neste capítulo, analisamos a *mimese* enunciativa, que condiciona a voz da *loucura* como efeito da paratopia do estigma no discurso *Reino dos bichos e dos animais é meu nome* de Stela do

Patrocínio. Para isso, selecionamos recortes do discurso mencionado e levantamos a embreagem enunciativa, a cenografia de relato e a paratopia do estigma como aparato de análise suficiente para discutir a loucura como dimensão discursiva capaz de validar o enunciado como literário.

As reflexões que apresentamos aqui estão dentro do escopo da disciplina da Análise do discurso de inspiração francesa. Orientamo-nos, portanto, por categorias enunciativo-discursivas capazes de observar em materialidades discursivas aspectos tópicos e não tópicos da enunciação. Dessa feita, observamos, além da embreagem, cenografia e paratopia, as condições sócio-históricas culturais, que conduzem a noção de *loucura*, um estigma, atualizada no discurso analisado. Por meio da interdisciplinaridade particular à AD, aliamos em nossa análise conceitos da Teoria da Enunciação, Psicologia e Ciências Sociais; como consequência desse processo de análise, verificou-se; que nas imediações do discurso existem tensões linguísticas, que são sensíveis ao plano psíquico e social. Deste modo, as contribuições alcançadas trazem benefícios ao objeto analisado e às disciplinas, que o analisaram, simultaneamente.

Os resultados de nossa análise mostram que a *loucura*, um estigma imposto a um enunciador, é válvula de pressão responsável pelo enunciado literário, o elemento presente em todo o discurso, que é ao mesmo tempo sua causa e sua finalidade; assim, a *mimese* se localiza em um dado identitário: o sujeito louco. E, por meio desse dado, faz-se a engenhosa tessitura do discurso literário de Stela do Patrocínio.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi.

Traduzido por Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional, In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009, p. 309-326, 2009.

CHAVES, Ramon Silva. **A paratopia do estigma: identidade e relato de si no discurso Recordações do escrívão Isaias Caminha, de Lima Barreto**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

EAGLETON, Terry. **How to read a poem**. EUA, Blackwell Publishing, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura na Idade Clássica**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo, Perspectiva, 1978.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. 4^a. ed. São Paulo: LTC, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura?** - 5a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAINGUENEAU, Dominique. A Análise do Discurso e suas fronteiras. **Matraga**. Rio de Janeiro, v.14, n.20, 2007, pp. 13-37.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **O Discurso Pornográfico**. Trad. Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola, 2010.

NASCIMENTO, Jarbas Vargas, CANO, Márcio Rogério de Oliveira & ELIAKIM, Jonatas. **Paratopia**. Série Discurso e Cul-

tura Vol. 3. São Paulo: Blucher, 2020.

MOSÉ, Viviane. Stela do Patrocínio. **Uma trajetória poética em uma instituição psiquiátrica.** In: PATROCÍNIO, Stela. Reino dos bichos e dos animais é o meu nome. Rio de Janeiro: Azougue, 2001. p. 19-31.

PATROCÍNIO, Stela. **Reino dos bichos e dos animais é o meu nome.** Organização Viviane Mosé. Rio de Janeiro: Azougue, 2001.

ZARA, Telma Beiser de Melo. **“Me transformei com esse ‘falatório’ todinho”:** cotidiano institucional e processo de subjetivação em Stela do Patrocínio. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual do Oeste do Paraná . Campus de Toledo. Centro de Ciências Sociais e Humanas. 2014.

POLIFONIA ENUNCIATIVA: FENÔMENO SEMÂNTICO- ARGUMENTATIVO

Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)

Diferentes correntes dos estudos linguísticos contemporâneos, entre as quais a Semântica Enunciativa, a Pragmática, a Análise do Discurso e os Estudos Interacionistas, têm demonstrado que a linguagem humana é permeada pela dialogicidade e pela polifonia. Parece consenso entre os estudiosos dessas correntes que a língua(gem) promove a interação social, constitui-se no processo dialógico e prevê sempre a presença do outro. Além disso, a própria estrutura da língua possui elementos que permitem a construção de discursos polifônicos, em que diferentes vozes se entrecruzam.

Nesse sentido, este capítulo⁴⁵, de natureza teórica, objetiva refletir sobre o fenômeno da polifonia enunciativa, demonstrando como esse fenômeno se materializa tanto no sistema, através de

45 Este capítulo revisa, complementa e aprofunda discussões teóricas anteriormente apresentadas em diferentes trabalhos (NASCIMENTO 2005; 2009; 2015; entre outros).

determinados elementos linguísticos, como no discurso, pela evocação de múltiplas vozes e pontos de vista. Para tal, apresentamos um breve panorama sobre os estudos da polifonia, aplicando-os, sempre que possível, a análise de enunciados e de textos.

Os estudos sobre a polifonia enunciativa têm seu marco inicial com os estudos de Bakhtin (2002a), ainda dentro da crítica e da análise literária, que propõe uma distinção entre a literatura polifônica e a literatura monológica, a partir da análise das obras de Dostoiévski. Na linguística, o conceito de polifonia é utilizado, inicialmente, por Oswald Ducrot (1987, 1988), para questionar o princípio da unicidade do sujeito falante e propor que o sentido dos enunciados é, por natureza, polifônico.

Assim, na primeira seção desse capítulo, partimos dos estudos de Bakhtin (2000, 2002a, 2002b), não só para demonstrar a origem dos estudos polifônicos, mas também para diferenciar os conceitos de dialogismo e de polifonia, para o referido autor.

Em seguida, na segunda seção, tratamos do fenômeno da polifonia no âmbito das Semânticas Argumentativa e Enunciativa, a partir de Ducrot (1987, 1988) e colaboradores, apresentando conceitos e fenômenos polifônicos descritos por esse estudioso e, mais recentemente, por Anscombre (2005, 2010), García Negroni (2010) e Nascimento (2015). Apresentamos a diferenciação entre os fenômenos da polifonia de enunciadores e locutores, além dos estudos sobre o fenômeno do SE-locutor, um dos mais recentemente descritos. Ainda na segunda seção, tratamos do fenômeno da intertextualidade, uma das manifestações da polifonia, segundo Koch (2004). Ao apresentar esses fenômenos, mostramos como eles se materializam, discursivamente, através de determinadas marcas e estruturas linguísticas⁴⁶.

46 Utilizamos alguns exemplos de diferentes *corpora* investigados no âmbito do projeto “Estudos semântico-argumentativos e enunciativos na língua e no discurso: marcas de (inter)subjetividade e de orientação argumentativa (ESA-ELD)”

Na última seção, traçamos algumas considerações sobre a importância dos estudos da polifonia tanto para a Linguística Descritiva.

Os estudos polifônicos da linguagem no âmbito da Literatura

O termo polifonia é oriundo do universo musical para designar um tipo de composição musical em que se superpõem diversas vozes, é utilizado nos estudos de Michel Bakhtin (2002a) sobre os romances de Dostoiévski. *Em Problemas da Poética de Dostoiévski* – a primeira edição da obra é de 1929 sob o título de *Problemas da Obra de Dostoiévski* – Bakhtin postulou a existência de dois tipos de literaturas: a dogmática, de tipo monológica, e a carnavalesca, popular ou polifônica. Na última ele incluiu a obra de Dostoiévski.

Bakhtin (2002a, p. 5) afirma que essa literatura polifônica foi utilizada por Dostoiévski e marca o surgimento de um herói que possui uma voz que se coloca de igual para igual com a voz do autor: “A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor”.

Na literatura polifônica, o personagem apresenta a si mesmo, é “o agente do discurso autêntico e não um objeto mudo do discurso do autor” (BAKHTIN, 2002a, p. 64). O autor, acrescenta Bakhtin, não fala do personagem, mas fala com ele, estabelecendo um diálogo constante na obra. Na literatura dogmática, por sua vez, a personagem é definida pelo autor, fechada e porta voz de um ponto de vista do autor.

Essa personagem se constrói no mundo do autor, objetivo em relação à consciência da personagem; a construção desse mundo, com seus pontos de vista e definições conclusivas, pressupõe uma sólida posição exterior, um estável campo de visão do autor. (BAKHTIN, 2002a, p. 51).

Para estabelecer o conceito de literatura polifônica, Bakhtin desenvolveu toda uma teoria a respeito do discurso. Ele partiu da premissa de que o discurso é por natureza dialógico e que a linguagem só tem existência nas relações dialógicas: “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas” (2002a, p. 183).

A relação dialógica em Bakhtin estabelece a união existente entre a linguagem e a vida e é constituída pela relação entre o *eu* e o *tu*, ou seja, o dialogismo é decorrente da interação verbal entre os sujeitos (locutor e interlocutor), no espaço do discurso (BARROS; FIORIN, 1994, p. 2). O discurso é, portanto, a materialização das relações dialógicas.

Bakhtin assinala que as relações dialógicas ocorrem tanto no enunciado como um todo, como em partes do enunciado. A própria palavra isolada, desde que não seja interpretada como palavra impessoal da língua, é dialógica, como afirma o autor:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas

como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado do outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. (BAKHTIN, 2002a, p. 184).

Em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2000, p. 313), o autor afirma que a palavra da língua não é de ninguém, mas também se apresenta para o locutor enquanto palavra do outro, que pertence ao outro e preenche o eco dos enunciados alheios e “como palavra *minha*, pois na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade”.

É importante salientar que o conceito de enunciado de Bakhtin se aproxima do que hoje se entende como “texto”, como assinala Barros & Fiorin (1994, p. 1). Os autores afirmam que o enunciado, em Bakhtin, é concebido como matéria linguística e como contexto enunciativo, sendo, portanto, o objeto dos estudos da linguagem. Bakhtin afirma:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, do mesmo modo que a mônada de Leibniz, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural). (BAKHTIN, 2000, p. 319).

Assim, além do dialogismo constituinte da linguagem, Bakhtin ainda teoriza a respeito do discurso bivocal polifônico. É o discurso em que se cruzam diferentes vozes. Convém, aqui, diferenciar

o discurso monovocal do discurso bivocal. No primeiro, afirma Bakhtin (2002a, p. 189), o discurso apresenta-se com uma só voz, enquanto, no segundo, ocorre mais de uma voz.

O discurso monovocal pode ser de dois tipos: referencial direto (imediatamente ou plenissignificativo) e objetificado (ou representado). O primeiro “nomeia, comunica, enuncia, representa”, ou seja, visa à interpretação referencial e direta do objeto (2002a, p. 186) e o segundo “é igualmente orientado exclusivamente para o seu objeto, mas ele próprio é ao mesmo tempo objeto de outra orientação, a do autor” (2002a, p. 189). O discurso objetificado, de acordo com Bakhtin, soa como se fosse um discurso de uma só voz.

No discurso bivocal, a voz do autor convive com a voz do outro, sem fundir-se com essa e se apresenta de três formas: Discurso bivocal de orientação única – discurso da estilização; Discurso bivocal de orientação vária – discurso da paródia e da ironia; Tipo ativo ou discurso refletido do outro – discurso polêmico.

Bakhtin afirma que, enquanto na estilização e na paródia o autor emprega as palavras do outro para expressar suas próprias ideias, no discurso polêmico, “a palavra do outro permanece fora do discurso do autor, mas este discurso a leva em conta e a ela se refere” (BAKHTIN, 2002a, p. 195). Bakhtin ainda denomina esse tipo de discurso de variedade ativa, em oposição aos anteriores, que são variedades passivas, porque “a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente sob o efeito de sua influência e envolvimento” (2002a, p. 198).

Bakhtin ainda afirma que, na medida em que se desfaz o grau de objetivação do discurso do outro, ou seja, desfaz-se a distância entre o autor e o outro, o narrador se transforma em uma simples

“convenção composicional”. No entanto, com as palavras orientadas para diferentes fins, o discurso se converte em dialógico, ou seja, “não há dominação absoluta da voz do autor sobre a ideia do outro, a fala perde a sua serenidade e convicção, torna-se inquieta, internamente não-solucionada e ambivalente” (2002a, p. 199).

Por fim, acrescenta Bakhtin que a originalidade de Dostoiévski consiste na utilização desses tipos de discursos bivocais distribuídos de maneira especial e na variedade dos elementos composicionais básicos da obra: “Em Dostoiévski quase não há discurso sem uma tensa mirada para o discurso do outro” (2002a, p. 204). Isso torna a obra do Dostoiévski em polifônica, por excelência.

Os estudos sobre a polifonia, em Bakhtin (2002a), inserem-se no âmbito da análise e da crítica literária. Conforme se pode depreender, pelo que foi exposto, o autor considera que nem todos os textos são polifônicos, mas apenas aqueles que, a exemplo das obras de Dostoiévski, pode-se observar a presença de discursos bivocais. Posição diferente assume Ducrot (1987, 1988), que defende que a polifonia é constitutiva dos sentidos dos enunciados, conforme apresentamos na próxima seção.

A polifonia na Linguística: um estudo semântico-enunciativo

Ducrot (1987; 1988) traz o termo polifonia para a Linguística, com o objetivo de questionar o princípio da unicidade do sujeito falante e, ao mesmo tempo, propor que o sentido dos enunciados é, por natureza, polifônico. Assim, pretende provar que um enunciado – “manifestação particular” ou “ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (DUCROT, 1987, p. 164, grifo do autor) – pode ser perpas-

sado por mais de uma voz, ou seja, Ducrot pretende mostrar que o autor do enunciado não se expressa nunca diretamente, mas põe em cena, no mesmo enunciado, um certo número de personagens linguísticos.

Para Ducrot, a língua mesma dispõe de vários recursos linguísticos e fenômenos discursivos que permitem a construção de discursos polifônicos, entre os quais estão a pressuposição, a paráfrase e a negação.

A unicidade do sujeito é um postulado linguístico, segundo o qual em cada enunciado há somente uma pessoa que fala. De acordo com Ducrot (1987, p. 179), esse sujeito possuiria três propriedades: ser dotado de uma atividade psicofisiológica indispensável à produção do enunciado; ser o autor, responsável pelos atos ilocutórios (ordem, pergunta, asserção etc.) realizados na produção do discurso; ser designado em um enunciado pelas marcas de primeira pessoa (o *eu* que aparece no texto).

Segundo Ducrot (1987, p. 179), “considera-se como óbvio que este ser designado por eu é ao mesmo tempo o que produz o enunciado, e também aquele cujo enunciado expressa as promessas, asserções, etc.”. No entanto, no relato em estilo direto é possível encontrar casos em que esse *eu* não se refere à pessoa que o pronuncia, mas a uma segunda pessoa, como no exemplo a seguir.

Exemplo 01

Eu escutei o que Pedro afirmou: “eu não irei para a festa”.

No exemplo 01, há duas marcas de 1ª pessoa. A primeira se refere ao locutor responsável pelo enunciado como um todo e que

o proferiu (doravante L1). O segundo *eu*, no entanto, não se refere a esse locutor, mas a um segundo locutor (L2 - Pedro), que é responsável pelo segmento “eu não irei para a festa”. Entrou em cena, portanto, uma segunda pessoa do discurso (L2), a quem o segundo *eu* é atribuído.

Outro exemplo, citado por Ducrot (1987, p. 182), que coloca em questão as propriedades acima referidas, é o caso dos documentos escolares que os pais costumam assinar, autorizando seus filhos a realizarem determinada atividade. Esse tipo de correspondência possui, geralmente, um enunciado do tipo “Eu, fulano de tal, autorizo meu filho a Assinado ...”. Esse *eu* se refere ao pai que assina e, como tal, responsabiliza-se pelo teor da autorização. No entanto, não designa o autor do texto, aquele que produziu o documento (a secretária, diretora, ou outro funcionário da escola que elaborou e padronizou o documento).

O exemplo das autorizações escolares coloca em evidência que o autor empírico do enunciado nem sempre é quem se responsabiliza por ele. É para resolver esse problema, entre outros, que Ducrot propõe a sua Teoria Polifônica da Enunciação. O autor começa por definir três funções diferentes, para o sujeito da enunciação: sujeito empírico (SE), locutor (L), e enunciador (E).

1 – O sujeito empírico (SE) é o autor efetivo, o produtor do enunciado: “El sujeto empírico es el autor efectivo, el productor del enunciado. Pero determinar quién es el autor efectivo del enunciado es mucho menos fácil de lo que se podría creer⁴⁷”. (DUCROT, 1988, p. 16).

47 Para Ducrot, (1988), a dificuldade de determinar o sujeito empírico não é um problema linguístico, uma vez que o linguista semanticista deve se preocupar com o sentido do enunciado, ou seja, o que interessa ao semanticista é o que está no enunciado e não as condições externas de sua produção.

2 – O locutor (L) é aquele que se apresenta como responsável pelo discurso, a quem se referem as marcas de 1ª pessoa do discurso. Como afirma Ducrot (1987, p. 182), trata-se do ser que, no próprio sentido do enunciado, é apresentado como seu responsável: “alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado. É a ele que refere o pronome eu e as outras marcas de 1ª pessoa”.

Ducrot (1987; 1988) também postula que o locutor pode ser totalmente diferente do sujeito empírico (o produtor efetivo do enunciado), já que o locutor se trata, geralmente, de um personagem fictício a quem o enunciado atribui a responsabilidade de sua enunciação. O locutor “tiene marcas en el enunciado mismo: las de la primera persona (yo, mí, me, etc.) y en cierta medida, aquí, ahora...”. (DUCROT, 1988, p. 17).

O autor ainda diferencia, no interior da própria noção de locutor, o “locutor enquanto tal” (L) e o “locutor enquanto ser do mundo” (λ), ambos seres do discurso:

L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. λ é uma pessoa “completa” que possui, entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado – o que não impede que L e λ sejam seres de discurso, constituídos no sentido do enunciado e cujo estatuto metodológico é, pois, totalmente diferente daquele do sujeito falante (este último deve-se a uma representação “externa” da fala, estranha àquela que é veiculada pelo enunciado). (DUCROT, 1987, p. 188)

Para explicar a distinção entre o L e λ , Ducrot recorre a diferentes fenômenos linguísticos, entre os quais os enunciados per-

formativos explícitos, em enunciados do tipo “Eu te desejo boas férias”. Neste enunciado, segundo Ducrot (1987, p. 190), a fórmula “Eu desejo...” é utilizada para uma asserção de ordem psicológica e o pronome *eu* remete a λ (locutor enquanto ser do mundo): “Não é enquanto locutor que se experimenta o desejo, mas enquanto ser do mundo, e independente da asserção que se faz dele”. E acrescenta: “Por outro lado, o ato de desejar, que não existe senão na fala em que se realiza, pertence tipicamente a L: L realiza o ato de desejar afirmando que λ deseja”.

Por fim, Ducrot (1987) postula que L pertence ao comentário da enunciação feita globalmente pelo sentido e λ pertence à descrição do mundo feita pelas asserções interiores ao sentido.

3 – Os enunciadores (E) são pontos de vista que o locutor apresenta em seu discurso, assumindo determinadas posições a respeito desses enunciadores: “En la teoría de la polifonía, por el contrario, el enunciado presenta una multitud de puntos de vista diferentes y el locutor toma una multitud de actitudes en relación con esos puntos de vista”. (DUCROT, 1988: 68).

Ao enunciador, Ducrot associa o “centro de perspectiva” de Genette, ou seja, a pessoa de cujo ponto de vista são apresentados os acontecimentos, no texto literário: “Para distingui-lo do narrador, Genette diz que o narrador é ‘quem fala’, enquanto que o centro de perspectiva é ‘quem vê’” (DUCROT, 1987, p. 195).

Após haver identificado os diferentes seres do discurso, Ducrot (1987; 1988) propõe a existência de dois tipos de polifonia presentes nos enunciados e, conseqüentemente, no discurso: a polifonia de enunciadores e a polifonia de locutores, as quais apresentamos a seguir.

A polifonia de locutores

A Polifonia de locutores é encontrada, segundo Ducrot (1987), no discurso relatado em estilo direto. Para o autor, nos enunciados com esse tipo de estilo, há uma pluralidade de responsáveis, “dados como distintos e irredutíveis” (DUCROT, 1987, p. 182). Assim, retomando o enunciado do Exemplo 01 (Eu escutei o que Pedro afirmou: “eu não irei para a festa”), há duas marcas de 1ª pessoa, atribuídas a dois locutores distintos. A primeira ocorrência da palavra *eu* é atribuída a um locutor responsável pelo discurso como um todo (L1), e o segundo *eu* é atribuído a outro locutor (L2 = Pedro). Nesse sentido, afirma o autor:

Assim, é possível que uma parte de um enunciado imputado globalmente a um primeiro locutor seja, entretanto, imputado a um segundo locutor (do mesmo modo que, num romance, o narrador principal pode inserir no seu relato o relato que lhe fez um segundo narrador). (DUCROT, 1987, p. 185).

De acordo com Ducrot (1987), essa possibilidade de dobramento do locutor permite não somente dar a conhecer o discurso atribuído a alguém como também produzir um eco imitativo, ou ainda organizar um teatro no interior da própria fala, ou que alguém se torne porta-voz de um outro e empregue, no mesmo discurso, *eus* que remetem tanto ao porta-voz quanto à pessoa da qual é porta-voz.

A língua escrita dispõe de uma série de recursos para assinalar o discurso relatado e, por conseguinte, a mudança de locutores, no texto. As marcas mais comuns são o travessão, as aspas, os dois pontos, os verbos *dicendi*, como se pode perceber no Exemplo 02, retirado do *corpus* analisado por Nascimento (2005).

Exemplo 02 – Gênero notícia jornalística

O presidenciável do PSDB, José Serra, convidou ontem a primeira-dama Ruth Cardoso para fazer parte de um eventual governo seu como ministra de alguma área social.

“Eu queria ver a Ruth em frente de um ministério social. Tenho direito de explicitar este meu desejo”, disse o candidato, em cima de um palanque ao lado da primeira-dama. Em um tom ensaiado, Serra completou: “Aí vamos ter a Ruth e a Rita [Camata, vice em sua chapa para presidente], que são muito mais fortes que o Ronaldinho e o Rivaldo juntos”.

No Exemplo 02, é possível observar que há um L1 – o locutor-jornalista, em terceira pessoa, responsável pela notícia – que introduz um L2 – a fala do presidenciável José Serra – através dos verbos *dicendi dizer e completar*. Observa-se que entre o discurso de L1 e o discurso de L2, após o verbo *dicendi completar* aparecem os *dois pontos* (:). Por outro lado, antes do verbo *dizer*, o discurso de L1 é separado do discurso de L2 por uma vírgula. Em ambos os casos, o relato de L2 é assinalado por aspas, constituindo-se, portanto, no estilo direto, um caso de polifonia de locutores.

Na polifonia de locutores, a enunciação é apresentada como dupla, ou seja, “o próprio sentido do enunciado atribuiria à enunciação dois locutores distintos, eventualmente subordinados” (DUCROT, 1987, p. 186). E, embora a enunciação seja ação de um sujeito falante, a imagem do enunciado que se apresenta é de uma

hierarquia das falas, uma troca ou um diálogo entre os locutores, acrescenta o autor. Retomando os exemplos 01 e 02, percebe-se a hierarquia entre os locutores, uma vez que foi L1, o responsável pelo enunciado como um todo, que colocou em cena L2, responsável apenas pelos segmentos entre aspas, em estilo direto.

Certamente, do ponto de vista empírico, a enunciação é ação e um único sujeito falante, mas a imagem que o enunciado dá dela é a de uma troca, de um diálogo, ou ainda de uma hierarquia de falas. Não há paradoxo, neste caso, senão se se confunde o locutor – que para mim é uma ficção discursiva – com o sujeito falante – que é um elemento da experiência. (DUCROT, 1987, p. 187)

Assim, para Ducrot (1987), a polifonia de locutores consiste no fenômeno da dupla enunciação mostrada no enunciado, caso específico do discurso relatado em estilo direto. No que se refere ao discurso relatado em estilo indireto, o autor não o considera como um caso de polifonia de locutores, já que não existiria a imagem, no enunciado, de uma dupla enunciação.

Ducrot ainda afirma que a diferença entre o estilo direto e o estilo indireto não é que o primeiro daria a conhecer a forma e o segundo só o conteúdo: “O estilo direto pode também visar só o conteúdo, mas para fazer saber qual é o conteúdo, escolhe dar a conhecer uma fala (ou seja, uma sequência de palavras imputadas a um locutor)” (DUCROT, 1987, p. 197).

Para Moyano (2007), a diferença mais perceptível entre o estilo direto e estilo indireto é que, enquanto no primeiro se apresentam

as palavras alheias com “aparente neutralidade”, no segundo, as palavras relatadas sofrem algumas mudanças, já que o locutor que as cita acomoda-as a sua situação de comunicação. A autora afirma que é própria do estilo indireto a fusão de vozes e, concomitantemente, a subordinação sintática. Em razão disso, assume um posicionamento semelhante a Ducrot, com relação à distinção entre esses dois estilos de discurso relatado: “En efecto, a diferencia del ED, en que aparecen dos enunciadores, el estilo indirecto presenta un solo enunciador en la voz de un único locutor que cita indirectamente a outro”. (MOYANO, 2007, p. 21).

Embora reconheçamos que no estilo indireto o locutor responsável pelo discurso incorpora às suas palavras o discurso alheio e reformula-o, apagando, inclusive, marcas dêiticas da fala do outro, permitimo-nos discordar de Ducrot (1987) e de Moyano (2007), considerando o estilo indireto como um caso de polifonia de locutores.

A principal razão pela qual consideramos o discurso relatado em estilo indireto um caso de polifonia de locutores é que, no próprio sentido do enunciado, o locutor responsável pelo discurso (L1) atribui a responsabilidade do discurso relatado a um outro ser do discurso, explicitamente identificado no próprio enunciado, como demonstrado no exemplo 03, retirado do *corpus* analisado por Nascimento & Oliveira (2011).

Exemplo 03 – Gênero ata

O conselheiro Erasmo salientou que os ótimos resultados da avaliação mostram a consistência do CEFET-RN e disse esperar que os indicadores venham a crescer a cada ano.

No Exemplo 03, o responsável pelo discurso como um todo (L1), locutor-narrador que está na terceira pessoa, apresenta o discurso de um segundo locutor (L2 - conselheiro Erasmo) em estilo indireto, inicialmente através do verbo *dicendi* modalizador avaliativo⁴⁸ *salientar* e, posteriormente, através da expressão *dicendi* modalizadora volitiva⁴⁹ *disse esperar*. Ao fazer uso do verbo *dicendi* modalizador *salientar* e da expressão *dicendi* modalizadora *disse esperar*, L1 deixa expresso, no sentido do enunciado, como o relato de L2 deve ser lido, imprimindo um ponto de vista e uma avaliação a respeito do discurso do segundo locutor.

O Exemplo 03 ilustra o fato de que um locutor responsável pelo discurso como um todo (L1) pode trazer a voz alheia para dentro de seu próprio discurso, identificando essa voz como pertencente a outro ser do discurso ou mais especificamente a outro locutor (L2, L3 etc.), explicitamente dito no enunciado e, ao mesmo tempo, assumir posicionamentos com relação ao discurso alheio. Essa é, portanto, uma característica não apenas do discurso relatado em estilo direto, mas também do discurso relatado em estilo indireto, caso do Exemplo 03, o que justifica a nossa opção por tratarmos ambos como casos de polifonia de locutores.

As análises realizadas nos últimos *corpora* descritos têm nos mostrado que a diferença entre o estilo direto e o indireto não se trata de uma questão de maior ou menor comprometimento, assimilação ou distanciamento. A assimilação, o distanciamento e a avaliação do discurso relatado, por parte do locutor responsável pelo discurso, dão-se muito mais pela presença de outros elemen-

48 Os modalizadores avaliativos apresentam o conteúdo do enunciado como um julgamento ou ponto de vista, excetuando-se qualquer avaliação de caráter epistêmico ou deontico. (NASCIMENTO, 2005; 2009).

49 Os modalizadores deonticos volitivos apresentam o conteúdo do enunciado como uma vontade ou desejo, de natureza deontica. (NASCIMENTO; SILVA, 2012).

tos linguístico-discursivos, como as aspas de diferenciação⁵⁰, os verbos *dicendi*, entre outras estratégias linguístico-discursivas, do que pelo fato de esse discurso ter sido apresentado em um ou outro estilo. Em ambos os casos, podemos considerar que ocorre uma polifonia de locutores, já que L1 atribui o discurso relatado a outro ser de discurso, explicitamente identificado e mostrado no próprio sentido do enunciado.

Polifonia de enunciadores

A polifonia de enunciadores ocorre quando, no mesmo enunciado, são identificados pontos de vista diferentes, colocados em cena pelo locutor. Os enunciadores são, portanto, esses pontos de vista que o locutor traz para o seu discurso, como afirma Ducrot (1987, p. 193): “De uma maneira análoga, o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes”.

Ao colocar em cena esses enunciadores, o locutor assume diferentes posições com relação a esses enunciadores, ora aprovando-os, ora assimilando-se a eles, ora se opondo a eles. No entanto, o mais importante para Ducrot é que a presença dos enunciadores está intrinsecamente relacionada com o sentido do enunciado.

Como exemplo de polifonia de enunciadores, Ducrot cita a pressuposição, o humor e a ironia, a negação, os enunciados formulados com *masPA* (operador de contraposição), entre outros.

50 As aspas, além de assinalar o discurso relatado em estilo direto, possuem outras diferentes funções, permitindo, inclusive, ao locutor se distanciar do que ele introduz no discurso, como propõe Authier-Revuz (1998). Nesse sentido, Koch (2001, p. 53) afirma que as aspas de diferenciação são aquelas que um locutor utiliza para mostrar que se distingue daquele que usa a palavra – “que somos ‘irredutíveis’ às palavras mencionadas”.

Em cada um deles, o locutor assume diferentes posições frente os enunciadores que atualiza.

No texto apresentado no Exemplo 04, retirado do *corpus* analisado por Nascimento & Nascimento (2017), é possível encontrar polifonia de enunciadores, ativada tanto pela negação como pelo fenômeno da ironia.

Exemplo 04 – Gênero Charge



Fonte: www.chargeonline.com. Consulta em 05 de dezembro de 2015.

O texto presente no Exemplo 04 é uma charge, publicada no portal Charge Online em 05/12/2015, semana em que o pedido de impeachment da presidente Dilma Rousseff foi aceito pela Câmara de Deputados, em Brasília. Na charge, encontram-se, além do locutor-chargista (L1), três personagens, sob a forma de caricaturas: na imagem da televisão, estão o Deputado Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados, e a então presidente Dilma Rousseff, apresentada com uma faca posta em seu pescoço com a inscrição “impeachment” grafada em vermelho; o terceiro perso-

nagem, que aparece sentado e assistindo televisão, é o Deputado Federal e palhaço conhecido popularmente por Tiririca (L2). Este último emite o enunciado “Pior que tá não fica”. Trata-se da retomada do discurso de candidatura de Tiririca como deputado federal no ano de 2014, bem como a reprodução, na íntegra, desse discurso, porém aplicado ao contexto do impeachment da presidente Dilma Rousseff. No enunciado, a palavra *não* funciona como elementos linguístico que ativa dois enunciadores diferentes, a saber:

E1: Pior que tá *não* fica

E2: Pior que tá fica

Assim, no conteúdo do enunciado, o locutor-personagem Tiririca (L2) ativa dois enunciadores diferentes (E1 e E2) e assume diferentes posicionamentos com relação a cada um dos enunciadores colocados em cena: rechaça E2 e assimila E1, cujo ponto de vista corresponde ao seu pensamento de que a situação política do Brasil não tem como piorar.

Como o texto analisado se trata de uma charge, é possível perceber que o discurso do locutor-personagem Tiririca (L2) e seus posicionamentos enunciativos são ironizados pelo locutor-chargista (L1). O locutor-chargista, por sua vez, não só rechaça o ponto de vista apresentado em E1, como o ironiza, identificando-se com E2 (pior que tá fica). Na verdade, o locutor-chargista introduz esses dois enunciadores em seu texto com o pretense objetivo de mostrar para aqueles que acreditavam que, como Tiririca, politicamente o quadro país não podia agravar, a situação acabou ficando pior. O que justifica esse posicionamento é o fato de que o cenário político piorou, o que é retratado na charge através da imagem da presidente Dilma Rousseff com uma faca no pescoço, em que se vê escrita a palavra impeachment. Isso mostra que a presidência estava por um fio.

O Exemplo 04 demonstra como, em um enunciado, podem ser ativados enunciadores diferentes e que o locutor que os introduziu pode assumir diferentes posicionamentos com relação a cada um dos enunciadores ativados no discurso, seja esse discurso seu ou de outros locutores.

Além das polifonias de locutores e de enunciadores, outros fenômenos polifônicos têm sido descritos, nos últimos anos, pelos estudiosos das Semânticas Enunciativa e Argumentativa. Entre esses, está o SE-locutor, postulado por Anscombre (2005, 2010), o qual apresentamos a seguir.

O SE-locutor: fenômeno de polifonia

O SE-locutor, *ON-locuteur* nos estudos de Anscombre (2005; 2010), constitui-se em uma voz colocada em cena, no próprio enunciado, pelo locutor responsável pelo discurso, introduzida por marcadores de citações genéricos (segundo, diz-se etc.) e que pode estar associada, em alguns contextos, à voz da *doxa* (nos provérbios, por exemplo) ou a uma voz coletiva, na qual o locutor como ser do mundo (λ) pode ou não estar incluído.

Anscombre (2010) afirma que o se-locutor é um fenômeno que possui três propriedades básicas: ser uma voz constitutiva do discurso e introduzida pelo locutor; tratar-se de uma voz coletiva; constituir-se em uma voz anônima. A evocação da voz do SE-locutor também pode ser observada no exemplo 05, retirado *corpus* analisado por Batista & Nascimento (2010).

Exemplo 05 – Gênero relatório

E) A proposta do Ministério das Cidades para o Plano de Comunicação da 3ª Conferência foi apresentada e sugeriu-se a possibilidade de acrescentar entre os mecanismos de divulgação outdoors para serem colocados nos estados.

No Exemplo 05, trecho de um relatório, o locutor responsável pelo discurso (L1 – locutor-narrador), coloca em cena um SE-locutor, através do verbo *dicendi* modalizador epistêmico quase-as-severativo⁵¹ *sugerir*, seguido da partícula *se*. Neste caso, o ponto de vista atribuído ao SE-locutor, responsável pelo segmento “a possibilidade de acrescentar entre os mecanismos de divulgação *ou-tdoors* para serem colocados nos estados”, aparece como uma voz coletiva, não identificada explicitamente no próprio enunciado.

Considerando que o relatório em questão se refere a uma reunião de uma coordenação executiva de uma conferência nacional, parece-nos possível atribuir, discursivamente, essa voz do SE-locutor à coletividade dos presentes na reunião. No entanto, o fato dessa voz ser apresentada em uma construção impessoal – *sugeriu-se* – o efeito de sentido que se gera no enunciado é de uma pretensa objetividade, ou seja, ou a introdução do SE-locutor produz a ideia de que o referido ponto de vista apresenta a si mesmo.

Há de se observar ainda que a expressão utilizada é constituída pelo verbo *dicendi* modalizador quase-as-severativo *sugerir*, portador da síntese léxica “dizer + possibilidade”. Ao apresentar a voz do SE-locutor com um verbo quase-as-severativo, L1 não se compro-

51 Os modalizadores epistêmicos quase-as-severativos, por sua vez, apresentam o conteúdo do enunciado como algo possivelmente certo ou verdadeiro (NASCIMENTO; SILVA, 2012).

mete com o discurso apresentado, tampouco o assimila, mantendo uma certa distância com relação ao dito. Esse não comprometimento confirma-se pela própria utilização da palavra *possibilidade*, no discurso do SE-locutor.

A partir dos estudos realizados por Anscombe (2005, 2010), Bastos (2017) observa que o fenômeno do SE-locutor ocorre em diferentes situações, que podem ser resumidas em três grandes grupos:

Grupo A: Nesse grupo, estão os marcadores aparentemente especializados em introduzir ON-locutor, como as expressões formadas por *SE + verbos de dizer*, a exemplo de “como se diz”;

Grupo B: Fazem parte desse grupo certas entidades lexicais que também podem assumir o papel de introdutores desse SE-locutor, como “o rumor público”, “os cientistas”, “os especialistas” etc.

Grupo C: Nesse grupo estão incluídas algumas funções que aparecem intimamente ligadas à introdução de SE-locutor, tais como: o tema, a pressuposição, as asserções, formas sentenciosas, as frases genéricas analíticas ou tipificantes a priori, como por exemplo os provérbios populares: “Rir por último quem rir melhor”.

Por fim, assinalamos que o fenômeno da evocação do SE-locutor por parte de um locutor responsável pelo discurso (L1) constitui-se um caso particular de polifonia. Não nos parece possível, pelo menos neste momento, incluí-lo dentro dos casos de polifonia de locutores (relatos em estilo direto e indireto), uma vez que essa voz coletiva não é atribuída, explicitamente, a um segundo locutor, enquanto ser do discurso, no próprio enunciado. Isso não impede, obviamente, que identifiquemos de onde parte essa voz coletiva, o que pode ser feito considerando-se as características sociodiscursivas do gênero em questão.

A intertextualidade e a polifonia

Uma das principais manifestações do fenômeno da polifonia é a intertextualidade, conforme assinala Koch (2004), dada a amplitude do conceito de polifonia. A autora afirma que, na intertextualidade, faz-se necessária a presença do intertexto, cuja fonte pode ser explicitamente mencionada ou não. A polifonia, por sua vez, “exige apenas que se *representem, encenem* (no sentido teatral), em dado texto, perspectivas ou pontos de vista de enunciadores diferentes (KOCH, 2004, p. 154 – grifo da autora)”.

Assim, a intertextualidade passa a ser considerada como um tipo de polifonia enunciativa, que demanda a presença de um intertexto (outro texto anteriormente produzido) no enunciado, o qual faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores, como assinala a autora e costuma ser dividida em dois tipos: intertextualidade explícita e implícita.

A intertextualidade explícita ocorre quando, no próprio texto ou enunciado, menciona-se o texto fonte, a origem do intertexto. Esse é o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas, traduções, do argumento por autoridade e das retomadas da fala do parceiro interlocutor na língua falada, como exemplifica Koch (2004). A autora sugere que a intertextualidade explícita corresponderia, dadas as devidas proporções, ao que Ducrot denominou de polifonia de locutores.

Já a intertextualidade implícita ocorre quando a fonte do intertexto não é mencionada e esse é utilizado “com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de colocá-lo em questão, para argumentar em sentido contrário” (KOCH, 2004, p. 146). Assim, a intertextualidade pode se dar de duas formas: com valor de **captação**, seguindo a orientação argumentativa do texto-fonte; ou com valor de **subversão** – com orientação argumentativa contrária ao texto-fonte.

Nesse tipo de intertextualidade, espera-se que o interlocutor (leitor ou ouvinte) seja capaz de recuperar o intertexto (ou reconhecer a sua presença), pela presença do texto-fonte em sua memória discursiva. A autora pontua que a não recuperação do texto fonte prejudicará a construção do sentido, especialmente nos casos de subversão.

O Exemplo 06, abaixo, do *corpus* analisado por Nascimento & Nascimento (2017), demonstra um caso de intertextualidade:

Exemplo 06 – Gênero charge



Fonte: www.folha.uol.com.br. Coletado em 16 de abril de 2016.

O Exemplo 06 apresenta uma charge publicada no jornal *A Folha de São Paulo*, relativa ao processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. O texto foi publicado em 16 de abril de 2016, um dia antes da primeira votação relativa ao processo, ocorrido na Câmara dos Deputados Federais, que acabou decidindo com 367 votos aprovar o pedido de impeachment e encaminhá-lo para a votação seguinte no Senado. O título da charge faz referência a

um quadro famoso do pintor Leonardo da Vinci, *A Última Ceia*, no qual Jesus, às vésperas de sua morte, realiza a última refeição com seus companheiros pouco antes de ser traído por um deles. A intertextualidade também está marcada pela recuperação do discurso do relato bíblico da última ceia de Jesus com seus apóstolos, no qual consta a declaração “Digo, com certeza, que esta noite um de vocês me trairá” (Mt 26, 21; Mc 14,18) e, que também aparece na charge, porém de modo reformulado “Com sorte, um de vocês não me trairá”, portanto parodiado como uma *subversão* do discurso a que faz referência. A paródia pode ser observada, também, na analogia situacional cômica que o chargista cria, uma vez que relaciona os personagens Jesus à presidente Dilma e os aliados políticos aos apóstolos, e os eventos: Santa Ceia ao Impeachment da presidente Dilma.

Além da intertextualidade, há, na charge, polifonia de enunciadores ativada pela partícula de negação *não*, de modo que temos:

E1: Um de vocês não vai me trair.

E2: Os demais irão me trair.

O locutor-personagem Dilma rechaça E2 – Os demais irão me trair - e assimila E1 – um de vocês não vai me trair –, ponto de vista absurdo, ironizado, já que retrata que a personagem acredita que apenas um companheiro ficará ao seu lado, isso caso tenha sorte, como ela diz no balão; esse ponto de vista aparentemente absurdo e exagerado é o que produz o humor da charge. O locutor-chargista, por sua vez, tanto assimila E1 como E2, uma vez que direciona sua crítica para a crença de que a traição da presidente por parte de seus aliados políticos será iminente na votação do processo do impeachment.

Como se percebe, no Exemplo 06, a recuperação do texto-fonte se faz necessária para a compreensão do sentido expresso no texto. É importante observar também que diferentes fenômenos polifônicos podem coocorrer em um mesmo texto ou enunciado, atuando em conjunto para a construção de determinados efeitos de sentido. No caso da charge, coocorrem a polifonia por intertextualidade com valor de subversão e a polifonia de enunciadores ativada pela presença da negação e da ironia.

Na próxima seção, apresentamos, à guisa de conclusões, algumas considerações sobre o fenômeno da polifonia e sua importância para os estudos sobre a argumentação.

Considerações sobre os estudos da polifonia

Nas investigações realizadas (ou em realização) nos mais diferentes gêneros discursivos e conforme se pode observar nos Exemplos 02, 03, 04, 05 e 06, analisados anteriormente, temos verificado que o fenômeno da polifonia produz diferentes efeitos de sentido: a criação da noção de objetividade no discurso, a assimilação ou o distanciamento de vozes alheias, a avaliação axiológica dessas vozes, a construção do humor e da ironia, entre outros (NASCI-MENTO, 2015).

A forma como as diferentes vozes são apresentadas no discurso, com a utilização ora do estilo direto, ora do estilo indireto, ora do SE-locutor, ora de enunciadores, ora do intertexto, algumas vezes através de diferentes tipos de verbos ou expressões *dicendi* modalizadores, acabam por denunciar, no próprio sentido do enunciado, posicionamentos do locutor responsável pelo discurso (não somente com relação ao seu dizer, mas também com relação à voz alheia).

Essas diferentes formas de introduzir a voz alheia no discurso revelam, nesse sentido, marcas de subjetividade do locutor responsável pelo discurso que, em alguns gêneros, como é o caso dos acadêmicos (cf. NASCIMENTO, 2015), se pretende objetivo. Nesse sentido, constitui-se em um fenômeno argumentativo, já que imprime um modo como o dito deve ser lido e orienta o discurso em razão de determinadas conclusões.

Assim, os estudos da polifonia têm contribuído não somente para comprovar o dialogismo constitutivo da linguagem, nos termos de Bakhtin, ou a assertiva de que a língua mesma já possui mecanismos que favorecem e materializam a presença de outros(s) no discurso, sendo constitutiva da língua, conforme sugere Ducrot. Os estudos sobre a polifonia têm sido bastante profícuos para a análise da subjetividade e da intersubjetividade (logo, da argumentação) inerente a linguagem e para observar como as diferentes vozes se inter cruzam no discurso, gerando os mais diferentes efeitos de sentido.

Decorre daí a influência desses estudos em diferentes áreas do conhecimento e um terreno fértil para investigação, em diferentes enunciados e gêneros de texto. Mapear como se dá o fenômeno da polifonia nos mais diferentes gêneros contribuirá não somente para a descrição desse fenômeno, especialmente, mas também para a compreensão de como se constitui a subjetividade e intersubjetividade em cada gênero, em especial.

Referências:

ANSCOMBRE, Jean-Claude. **Le on-locuteur**: une entité aux multiples visages. In: BRES, Jacques et al. **Dialogisme et polyphonie**. Paris: De Boeck Supérieur “Champ linguistique”

tiques), 2005. P. 75-94.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. Author d'une définition linguistique des notions de voix collective et de on-locuteur. In: **Recherches Linguistique**. N. 31, 2010. P. 29-64.

BAKHTIN, Mikhail [1895-1975]. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução por Paulo Bezerra. 3ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 2002a. Tradução de Problémi poétiki Dostoiévskovo. [2ª edição: 1997]

BAKHTIN, Mikhail [1895-1975]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 2002b. [1ª edição: 1979]

BAKHTIN, Mikhail [1895-1975] (VOLOCHINOV). **Estética da criação verbal**. Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [1ª edição: 1992]

BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz. Apresentação. In: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

BASTOS, Ana Carolina Vieira. **De quem é essa voz?** Um estudo sobre as marcas de subjetividade em monografias de conclusão de curso. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2017.

BATISTA, Silvana Lino; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Estratégias Semântico-Argumentativas no Gênero Textual/discursivo Relatório**. (Relatório de Pesquisa). João Pessoa, UFPB, 2010. (mimeo)

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

- GARCIA NEGRONI, María Marta. Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia. In: **Páginas de Guarda**. N. 7. 2010. P. 15 – 31.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Lingüística Textual**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MOYANO, Sara Inés. **El discurso narrativizado y las nominalizaciones citativas**: dos formas solapadas de caracterizar la palabra ajena. Tesis de Magíster en Lingüística. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, 2007.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: A polifonia – recurso modalizador – na Notícia Jornalística. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: A polifonia na Notícia Jornalística. 1ª ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **A polifonia nos gêneros acadêmicos e formulaicos**: a construção de sentidos a partir da evocação da palavra alheia. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, V. 50, N. 3, p. 342 – 351. jul – set./2015.
- NASCIMENTO, Hugo Fernando da Silva; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Estratégias semântico-argumentativas e enunciativas em charges sobre o processo de impeachment**. (Relatório de Pesquisa). Mamanguape, UFPB, 2017. (mimeo)
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; OLIVEIRA, Pricila Rafaela dos Santos. **A polifonia como estratégia argumentativa no gênero ata**. (Relatório de Pesquisa). João Pessoa, UFPB, 2011. (mimeo)
- NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira

do (org.). **A Argumentação na Redação Comercial e Oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa, Editora da UFPB, 2012.

SOCIEDADE Bíblica Internacional (Organizador). **Bíblia Sagrada**: nova versão internacional revista e corrigida. Santo André: Geográfica, 2008

OS PROCESSOS ENUNCIATIVOS NA ANÁLISE DO DISCURSO E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Marcio Rogrio de Oliveira Cano (UFLA)

Luana Nayara Pena (UFLA)

Introdução

Uma das questões ainda bastante problemática no ensino de Língua Portuguesa é a do leitor, em especial, do leitor crítico. Esse tema, em maior ou menor grau, vem sendo abordado nos documentos norteadores da educação, mais precisamente, a partir da década de 90 do século passado, bem como é presença constantes nas pesquisas acadêmicas. No entanto, a ideia de formar um leitor crítico e o seu debate constante também provocam um esvaziamento da noção do que é ser crítico, e por isso, faz-se necessário problematizar do que a criticidade se trata. Uma das possíveis abordagens para tratar do leitor crítico ampara-se na Análise do Discurso, conforme a perspectiva desenvolvida nos trabalhos

do GPLPD, como Cano (2012; 2013, 2016), Pena (2021), Neves (2018), Silva e Cano (2021), entre outros. A partir desses estudos, podemos traçar uma relação entre a Análise do Discurso e a formação do leitor, tendo em vista que a AD, ao fazer uma abordagem crítica da produção discursiva, possibilita categorias e elementos que podem contribuir para a formação do leitor crítico. Para tanto, é necessário tratarmos do que é a Análise do Discurso.

A AD se consolida como uma área multidisciplinar organizada a partir da Linguística. Com contribuições da Psicanálise e do Marxismo, a análise do discurso investiga os efeitos de sentidos produzidos nos discursos, levando em consideração não apenas a materialidade linguística, mas também as questões sociais e históricas marcadas no discurso. Uma das categorias mais exemplares nesse sentido é a condição de produção do discurso, que permite relacionar as condições sócio-históricas do discurso com a sua produção de sentido. O discurso é marcado pela historicidade que constitui os efeitos de sentido. Desse modo, buscamos evidenciar as contribuições da perspectiva da análise do discurso para um leitor crítico.

As condições sócio-históricas de produção do discurso

Na AD, consideramos que o discurso e o sentido não são produzidos em condições neutras ou abstratas. O discurso é marcado pela ideologia e pela historicidade, que os atravessa constantemente. Assim, a categoria de condição de produção do discurso relaciona o sentido dos enunciados com uma ‘situação’ social da qual decorre. Segundo Orlandi (2015), podemos entendê-las em sentido estrito, como o contexto imediato, ou em sentido amplo, como o contexto sócio-histórico e ideológico.

Muitos estudiosos já discorreram a respeito das condições de produção (CP), delimitando e acrescentando diferentes abordagens. Essa categoria é trazida na maioria dos trabalhos da AD como uma etapa de constituição do *corpus*. Conforme Dubois (1969a) citado por Courtine (2014), para definir um *corpus* discursivo é necessário delimitar dentro do universo discursivo, ou seja, todos os discursos com potencial de análise, “um campo discursivo de referência, impondo aos materiais uma série sucessiva de restrições que o homogenizam” (COURTINE, 2014, p. 54). Nesse sentido, as CP funcionam como um filtro que garantem a homogeneidade dos *corpora*.

Segundo Courtine (2014), a categoria de condição de produção do discurso teria três origens direta ou indireta ao conceito, são elas a psicologia social, a sociolinguística e o trabalho de Z. Harris (1952). Harris trata da ‘situação’ do discurso, buscando aquilo que é extralinguístico para explicar a enunciação. Ele considera a caracterização psicossocial de uma situação de comunicação, portanto, é tido como o fundador espontâneo das CP do discurso, mesmo sem citar o termo.

Pêcheux (1997) desenvolve uma definição das CP no célebre trabalho *Análise Automática do Discurso*. Conforme o autor, os dizeres mudam de sentido a depender do lugar que os sujeitos ocupam. Esse lugar é definido pela estrutura da formação social, e que, portanto, a sociologia pode descrever.

O que o sujeito diz deve, pois, sempre ser referido às condições em que ele diz (...) mais a descrição prática de um sujeito como representante de um lugar no campo das práticas, pelo discurso científico da sociologia.” (PÊCHEUX, 1997, p. 150).

Desse modo, os sujeitos são marcados por esses lugares sociais e por suas relações de poder. Por exemplo, em uma interação na sala de aula, está implicado o lugar do professor e do aluno e as características que cada um deve assumir nessa enunciação. Não se trata dos lugares empíricos do mundo social, mas sim das representações simbólicas construídas a partir deles. Ao professor caberia os traços de autoridade, de quem está à frente, quem tem direito à fala etc., enquanto ao aluno caberia o lugar da escuta, da passividade, do silêncio, da atenção, de pedir permissão etc. A esse respeito, Orlandi (2015) elucida: “As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário” (p. 38).

No trabalho de Courtine (2014), essa categoria é revisitada e redefinida pelo autor. Segundo ele, as condições estão relacionadas às formações discursivas, pois elas criam um efeito de que os dizeres são os primeiros e que são independentes de outros sentidos formulados, como se a formação discursiva fosse independente do interdiscurso. Para realização de tal efeito, é constituído um sujeito universal no interior da formação discursiva. Assim, o sujeito enunciador, no interior da formação discursiva, se identifica como um sujeito universal, que dissimula o sentido.

Quando o sujeito produz enunciados, ele inevitavelmente se filia a uma rede semântica. Porém, ele não pode controlar essa filiação ou seus sentidos, pois eles são da ordem da ideologia e do inconsciente. Desse modo, o sujeito discursivo estabelece uma relação entre a língua e a história através da experiência simbólica com o mundo. O trabalho do analista do discurso também está na identificação das entrelinhas do sentido, aquilo que é significado, mesmo que não seja dito. Para tanto, ele deve acessar, através do dispositivo teórico de análise, os mecanismos que controlam o sentido (ORLANDI, 2015).

Dessa forma, a categoria de condição de produção possibilita relacionar o sentido dos enunciados com as formações sociais e a historicidade que constitui os dizeres. De acordo com Pena (2021)

O sócio-histórico implica na constituição dos sentidos e dos sujeitos e, assim sendo, visto os objetivos da pesquisa em Análise do Discurso de investigar como os sentidos são produzidos, procuramos empreender um dispositivo teórico de análise que nos permita compreender como tais determinações estão inscritas nos dizeres e como são marcadas da materialidade linguística dos discursos. (PENA, 2021, p. 35)

Ao localizar os enunciados em determinados movimentos da historicidade, podemos melhor compreender como o discurso significa, ou seja, isso não acontece apenas em relação a uma atualidade e ao dito formulado. Os sentidos estão dados na relação com a memória discursiva e com o já-dito.

Quando tratamos de uma leitura crítica, o leitor precisa reconhecer a historicidade dos próprios sentidos que são construídos. Dessa forma, a categoria de condição de produção pode contribuir para a formação do leitor crítico, visto que possibilita problematizar o sentido construído, relacionando-os às condições sócio-históricas que determinam o discurso.

O sujeito discursivo: posicionamento e adesão

Na Análise do Discurso, o sujeito discursivo é entendido como uma instância discursiva que possibilita o discurso. Desse modo,

está implicada uma posição revelada pela enunciação. “O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui” (ORLANDI, 2015, p. 47). Visto que não há discurso sem sujeito, essa categoria é crucial para compreendermos os processos de produção e recepção dos sentidos.

Maingueneau (2008) trabalha com a noção de posicionamento relacionando-a às identidades enunciativas que se delimitam em um discurso. Isso implica também no interdiscurso, pois “um discurso não é somente fonte de referência a outros discursos, mas integra as identidades advindas desses outros discursos (...)” (CANO, 2012, p. 58). Os posicionamentos garantem a manutenção das comunidades discursivas, pois possibilita que eles sejam reconhecidos enquanto uma identidade de tal grupo. Dessa forma, o discurso visa à adesão do co-enunciador a determinado posicionamento.

Pelo processo de adesão é que o co-enunciador assume traços idênticos ao posicionamento do enunciador, em maior ou menor escala. Dessa forma, é importante retomar: aderir não é concordar com um posicionamento, mas assumir um posicionamento no mundo, resultando de uma situação comunicativa. (CANO, 2012, p. 58)

A adesão se dá a partir da interação entre o sujeito (enunciador) e o leitor (co-enunciador). Essa interação é medida pelo discurso, atravessada pelo inconsciente, pela história e pela língua. A adesão acontece quando o leitor adere aos posicionamentos do enunciador, sendo este um processo do nível do inconsciente.

Assim, a criticidade da leitura está relacionada a problematização dos sentidos construídos pelo próprio leitor do texto, por isso, a aderência é uma questão crucial. O posicionamento que se constitui a partir do discurso é aquele que o leitor (co-enunciador) irá aderir a partir dos efeitos de sentidos que se constrói no texto. Tais categorias podem ser pensadas na formação do leitor crítico para problematizar a aderência.

A formação do leitor crítico e a Análise do Discurso

Neste tópico, tratamos de como podemos estabelecer essa relação entre AD e leitura. Primeiro, é preciso tomar a leitura como um processo de dar significado, de atribuir sentido a um texto. Dessa forma, conforme Orlandi (2007), a interpretação se apresenta como um imperativo para o sujeito, ele precisa atribuir sentido a todo instante. “Para os falantes, dar sentido significa “construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 64). Porém, esse movimento de interpretação é, de certo modo, neutralizado pela ideologia. Os sujeitos são embebidos pela ilusão de um ‘sentido lá’, que já está pronto e é único, inquestionável.

É comum nos depararmos com a pergunta ‘o que x quer dizer?’ nos livros didáticos e exercícios de interpretação textual. Tal pergunta parte da ilusão de que a língua é transparente e de que os sentidos serão sempre os mesmos. Por isso, o foco desse tipo de interpretação é no conteúdo do texto, pois acredita-se que o sentido está pronto lá. Orlandi (2007) chama isso de conteudismo, ou seja, uma preocupação maior com o conteúdo das palavras. Concorrendo com Orlandi, nosso posicionamento é que, “o centro não é

o conceito nem a definição e nem o texto, mas o sujeito que produz sentido para tudo isso.” (CANO, 2012b, p. 25).

De acordo com Cano (2012b), “a leitura não está no texto, mas na memória das pessoas. Então, não há como problematizar o texto, mas as leituras feitas a partir dele.” (p. 25). Assim, os sentidos são produzidos não a partir do texto em si, mas sim da leitura que os sujeitos fazem dele. Essa leitura depende do conhecimento de mundo prévio que está na memória, e que é marcada por valores, crenças e posicionamentos ideológicos. (CANO, 2012b)

A impressão do sentido único é na verdade um trabalho da ideologia. Conforme Orlandi (2007), a ideologia não se caracteriza pela falta ou pela ocultação do sentido, mas sim pelo excesso. Dessa forma, o sujeito é embebido pela noção de completude do sentido, o que garante a ocultação do processo de construção de sentido.

Uma concepção discursiva de ideologia estabelece que, como sujeito, estamos condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específica que, no entanto, aparecem como universais e eternas. Disso resulta a impressão do sentido único e eterno. (ORLANDI, 2007. p. 64)

Outro ponto crucial é a compreensão de que a língua não é transparente. O discurso aparece como uma mediação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. A interpretação se dá na relação com a língua e o inconsciente, mediado pela língua. Ainda conforme a autora, interpretar, para o analista do discurso, “é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2007, p. 64).

Para dar conta de compreender a constituição do sentido, Maingueneau (2010) lança mão da análise dos processos enunciativos. Para tanto, ele trabalha com várias categorias de análise que possibilitam observar como cada escolha linguística-discursiva constrói o sentido. Para o autor, o sentido é constantemente construído e reconstruído pelas práticas sociais, “essa construção de sentido é, certamente, obra de indivíduos, mas de indivíduos inseridos em configurações sociais diversas.” (MAINGUENEAU, 2010, p. 29). Dessa forma, desde os gêneros do discurso até as escolhas da cena de enunciação, todo discurso irá se construir a partir das suas condições sócio-históricas buscando a adesão de seu co-enunciador, ou seja, o leitor.

O trabalho que temos pela frente é mostrar como tais pressupostos podem ser aplicados no ensino da leitura. Não se trata, evidentemente, de transformar os alunos em analistas do discurso, nem de estudar as questões teóricas que nos são importantes como conteúdo escolar. A teoria serve de ponto norteador para a prática docente, a fim de que o docente tenha noção dos processos de construção de sentido para provocar uma leitura mais crítica em seus estudantes. A seguir, trazemos algumas possibilidades desse movimento de leitura questionando a constituição do sentido, os posicionamentos e as condições de produção.

Movimentos de Leitura Crítica: uma possibilidade

Para melhor evidenciar nossa proposta, tomaremos um discurso polêmico que, por isso, saliente os destaques que podemos fazer nos efeitos de sentido. A fim de problematizar e debater o encaminhamento pedagógico por meio de discursos polêmicos, pois é um discurso que necessita fomentar os posicionamentos. Assim,

analisaremos o posicionamento da Folha de S. Paulo com relação à democracia brasileira, em dois momentos distintos. A Folha de S. Paulo é um jornal que conta com 100 anos de história. A Folha acompanhou e noticiou acontecimentos importantes do último século no Brasil, e até mesmo, influenciou o posicionamento político, como mostra Cano (2012)

Desde essa época [1960], esse jornal tem sido testemunha e palco em que circularam informações sobre as grandes transformações sociais do Brasil, seja noticiando ou influenciando e, muitas vezes, tomando partido nas lutas políticas pelas quais o país passou. Foi assim, por exemplo, ao trazer um posicionamento próximo tanto aos militares durante a Ditadura Militar como daqueles que defendiam as Diretas Já, em 1985, época em que começa a construir uma imagem supostamente mais esquerdista, a fim de se contrapor com a imagem do Estado de São Paulo, seu principal concorrente. (CANO, 2012, p. 20)

A partir disso, marcamos as condições de produção do discurso da Folha de S. Paulo, que ocupa um lugar validado no jornalismo do Brasil. Analisaremos uma campanha realizada pela Folha em 2020 em prol da democracia. Essa campanha acontece em um momento de muita discussão a respeito da democracia e da ditadura, especialmente a partir da eleição do então presidente Jair Bolsonaro, em 2018. Bolsonaro, ainda durante a campanha, fez várias falas polêmicas, nas quais defendia a Ditadura Militar e minimizava seu impacto, chegando até mesmo a afirmar que o erro da ditadura foi torturar e não matar, que a ditadura nunca existiu, entre outras declarações⁵². As declarações de Bolsonaro ganharam

52 10 vezes em que o clã Bolsonaro flertou com a ditadura militar. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/10/31/10-vezes-em-que-o-cla-bolsonaro-flertou-com-a-ditadura-militar.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

força, organizando até mesmo grupos que pedem pela intervenção militar em passeatas⁵³.

Neste contexto, a ditadura militar tornou-se um assunto recorrente na mídia jornalística. Enquanto há campanhas a favor da intervenção militar, outros grupos se organizam para conscientizar a população do que foi a ditadura militar. Assim, a Folha de S. Paulo lançou a campanha “Use Amarelo Pela Democracia” em setembro de 2020. O enunciado abaixo foi recortado de um vídeo que faz parte dessa campanha.

Recorte 1

A atual democracia brasileira tem 35 anos. Mais da metade dos eleitores têm menos de 40 anos. E a Folha vai fazer 100 anos. Por isso, nós vimos, e nunca esqueceremos, os horrores da ditadura. E sempre defendemos a democracia. Folha de S.Paulo #UseAmarelo pela Democracia⁵⁴.

Nesse recorte, nota-se que a posição que o jornal ocupa se contrapõe à possibilidade de uma sociedade ditatorial sem, no entanto, dizer qual outro grupo defende esse posicionamento. Essa contraposição é possível pelo processo de negação que se instaura

53 Bolsonaristas pedem intervenção militar. Disponível em: <<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2021/03/bolsonaristas-pedem-intervencao-militar-em-manifestacao-nesta-sexta.html>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

54 Campanha Folha de S. Paulo. Use amarelo pela democracia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N9xdSq9HZZs>>. Acesso em 17 nov. 2020.

no enunciado e que nega algo que foi afirmado, defendido. Recorrendo ao contexto social, sabemos que a Folha está se posicionando de forma contrária aos defensores de uma possível intervenção militar, pois recupera, na memória discursiva, a ditadura militar que dominou o Brasil entre 1964 e 1985. Para além disso, a Folha emerge como uma entidade madura para além do tempo da nossa democracia, 35 anos e, para além do tempo da metade dos eleitores, 40 anos, configurando-se, portanto, como mais amadurecida para dizer o que é ou não é uma ditadura para esse mesmo grupo e para o Brasil. Ainda, ao dizer do seu próprio tempo, 100 anos, recupera um tempo testemunhal dos horrores da ditadura, terríveis a ponto da testemunha nunca os esquecer. Por ser testemunha, ocupa também um lugar de fora do grupo dos que defendiam a ditadura, condenando-os.

Esses possíveis efeitos de sentido não repousam na consciência, mas sim na dimensão sutil do interdiscurso que constituem o posicionamento. Tal posicionamento é aquele ao qual o leitor é chamado para aderir, como se pudesse dizer “Você, leitor, fica do nosso lado contra aqueles que defendem os horrores da ditadura?”. O sujeito adere, portanto, ao posicionamento que revela um modo de se inserir nas práticas discursivas. Como mostra o organograma a seguir:

Figura 1: Organograma da adesão

Dos autores (2021)

O sujeito leitor (co-enunciador) irá interagir por meio do discurso com o posicionamento do sujeito produtor (enunciador). Nesse caso, como vimos, o leitor adere ao posicionamento da liberdade, que se opõe aos regimes autoritários. Com essa adesão, a Folha de S. Paulo constrói uma imagem positiva de si, afirmando seu engajamento nas causas políticas. Porém, o leitor crítico é aquele capaz de refletir sobre a leitura produzida, considerando os fatores sócio-históricos. Podemos problematizar esse sentido produzido, analisando como a Folha de S. Paulo se posicionou em outros momentos com relação à ditadura. Por exemplo, em 1985, a Folha de S. Paulo trazia o posicionamento dos militares e também das pessoas que defendiam as Diretas Já (CANO, 2012). Observa-se então que esse posicionamento é marcado pela contradição, como veremos melhor com o discurso a seguir.

Para melhor compreender o posicionamento da Folha de S. Paulo, recorreremos a outro recorte. O editorial intitulado ‘Limites a Chavez’, publicado em 2009. Visto a relevância da Folha de S. Paulo, o jornal reserva um espaço para publicar editoriais que discorrem sobre assuntos polêmicos e recorrentes na mídia. Nesse caso, o editorial faz parte do contexto das eleições da Venezuela, quando Hugo Chávez foi reeleito em 2009. O tema já tinha sido discutido em editoriais anteriores da Folha de S. Paulo, e foi construído gradativamente como uma ditadura promovida por Chávez. Assim, o jornal utiliza uma comparação com as antigas ditaduras militares da América Latina e a ditadura de Chavez. Em determinado parágrafo, é criado um neologismo para tratar da ditadura brasileira, uma ‘ditabranda’.

Recorte 2

Mas, se as chamadas “ditabrandas” -caso do Brasil entre 1964 e 1985- partiam de uma ruptura institucional e depois preservavam ou instituíaam formas controladas de disputa política e acesso à Justiça-, o novo autoritarismo latino-americano, inaugurado por Alberto Fujimori no Peru, faz o caminho inverso. O líder eleito mina as instituições e os controles democráticos por dentro, paulatinamente⁵⁵.

Nesse recorte, a ditadura militar do Brasil é considerada uma ‘ditabranda’, pois supostamente preservou a disputa política e o

55 Folha de S. Paulo. O Limite de Chávez. São Paulo: 2009. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1702200901.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

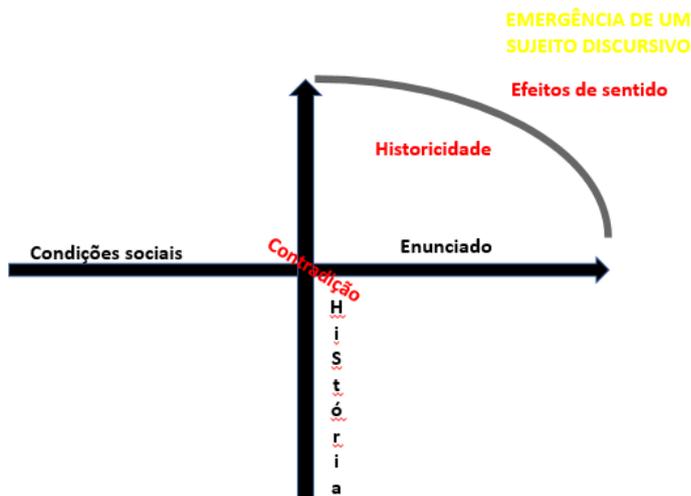
acesso à Justiça. Assim, podemos entender que essa ditadura era mais 'leve', pois era muito similar a uma democracia, visto que a Justiça e política continuam funcionando, porém, de forma um pouco mais controlada. Na época, o termo 'ditabranda' causou revolta em muitos leitores, pois minimiza a violência da ditadura brasileira e os horrores que a própria Folha diz ter presenciado na atual campanha. Os leitores enviaram cartas que foram publicadas na seção Painel do Leitor, repudiando o termo e o posicionamento assumido pela Folha de S. Paulo⁵⁶.

Do discurso emerge um posicionamento a respeito da ditadura que evidencia o apagamento da sua violência, apesar dos inúmeros relatos e registros das torturas e abusos e crimes cometidos pelas autoridades. Além disso, tal posicionamento relativiza a democracia, pois considera que há níveis diferentes de autoritarismo e que alguns deles, como a ditabranda, são válidos.

Na comparação dos dois recortes, observamos a contradição entre os posicionamentos da Folha. O organograma abaixo mostra como se dá essa contradição no posicionamento.

56 A repercussão desse caso é analisada no trabalho de Cano (2012, p. 139-145).

Figura 2 – Organograma das condições de produção



Dos autores (2021)

Considerando a análise da campanha da Folha de S. Paulo, observa-se que a história, ou seja, os posicionamentos anteriormente assumidos pelo jornal em relação à ditadura militar, como o caso da ditabranda, estão no eixo vertical. Temos um posicionamento que se utiliza de uma estratégia de argumentação momentânea, na qual a Folha defende a democracia, que promove um esquecimento da historicidade do discurso, pois rompe com os posicionamentos anteriormente assumidos. Desse discurso, emerge um sujeito defensor da democracia. Porém, esse sujeito é marcado pela contradição no interior de seu próprio discurso. Dessa forma, quando a leitura abrange apenas as condições sociais da atualidade, o leitor não consegue recuperar outros posicionamentos e assim, fazer uma leitura crítica.

O sujeito que emerge é marcado por esse posicionamento do jornal, que é dado pelo campo midiático e é definido por ques-

tões políticas, sociais e econômicas. Portanto, o sujeito adere ao posicionamento da Folha sem perceber que está aderindo também às contradições históricas. Assim, uma leitura que não considera as condições sócio-históricas não pode ser completamente crítica, pois não problematiza e expõe as contradições do discurso. Vale salientar que propomos essa discussão relacionada a formação de leitores críticos, pois na leitura cotidiana, seja de especialistas ou não, dada as condições imediatas do discurso jornalístico e de sua efemeridade constitutiva, a crítica não é algo presente ou comum nessas leituras. Em função disso, não é fácil retomar as condições sócio-históricas, especialmente em função do fluxo de informações (ou desinformações) e do tempo cronológico específico. Assim, faz-se necessário o exercício e a experiências da prática da leitura crítica, como proposto em nosso trabalho, no ensino de língua portuguesa.

Considerações finais

Nosso objetivo foi explorar neste trabalho as contribuições da Análise do Discurso para a formação do leitor crítico. Destacamos a categoria de condições de produção e sujeito discursivo para pensar na constituição do sentido. Além disso, mostramos conceitos importantes, como a não transparência da língua, adesão e o trabalho da ideologia na interpretação.

Realizamos um movimento de leitura para explicitar a importância da historicidade para a leitura crítica. Quando analisamos apenas o enunciado do recorte 1, é produzido um efeito de sentido que leva o leitor à aderência do posicionamento da Folha de S. Paulo. Porém, quando recuperamos as questões sócio-históricas, observamos que o sujeito é marcado pela contradição. Em outras

condições de produção, o mesmo jornal, Folha de S. Paulo, defendeu a ditadura brasileira e até criou o neologismo 'ditabranda'. Anos depois, o próprio Presidente da República encabeça um movimento de defesa da intervenção militar, reforçando a ditadura como um capítulo positivo na história brasileira. Nesse novo contexto, a Folha de S. Paulo parte em defesa da democracia, reivindicando sua autoridade por ter 'passado' pela ditadura, e afirmando que não se esquecerá dos horrores da ditadura.

Assim, a problematização por meio da história e da historicidade é essencial para o leitor crítico. Nesse caso, é importante que o leitor perceba a contradição que marca o posicionamento da Folha para compreender como ele está aderindo a esse discurso, de um lado, a história da Folha, de outro, a historicidade que a Folha reivindica para si. Além disso, o leitor irá refletir sobre a constituição da Folha de S. Paulo como sujeito discursivo, como uma voz validada que não só notícia, mas também age sobre os acontecimentos de forma ativa, visando manter sua imagem positiva.

Portanto, o movimento do leitor crítico é questionar o discurso. O docente só é capaz de promover tais deslocamentos se ouvir as leituras de seus alunos, inicialmente compreendendo como ele construiu os sentidos, para então, trazer questionamentos mais profundos que explicitem as contradições sócio-históricas dos textos. Além disso, o docente precisa ser bem formado e fazer uso de uma série de conhecimentos de nível multidisciplinar para ser capaz de questionar os sentidos construídos no texto. Destaca-se que especialmente o conhecimento da história e a problematização da historicidade se mostra imprescindível para compreender os sentidos produzidos pelos discursos.

Os conceitos e as categorias advindos da Análise do Discurso auxiliam a formação da/do professora/professor, para que ela/ele

mesmo (a) se torne um leitor crítico. Assim, conseqüentemente, eles terão embasamento e conhecimento para ajudar os alunos a questionar e problematizar suas próprias leituras. A criticidade da leitura é um processo de tomada de consciência dos sentidos construídos pelo próprio sujeito leitor, e, portanto, a historicidade é essencial para a compreensão do sujeito que emerge e dos sentidos produzidos.

Referências

- CANO, M. R. O. **A manifestação dos estados de violência no discurso jornalístico**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012a.
- _____. **Práticas Pedagógicas Inclusivas**. São Paulo: Instituto Paulo Freira, 2012b.
- _____. **O ethos discursivo e o ensino de leitura na escola**. In: NASCIMENTO, J.V. Espaços da textualidade e da discursividade no ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: Terracota, 2013.
- _____. (Org). **A Reflexão e a Prática no ensino: Língua Portuguesa**. São Paulo: Blucher, 2016.
- _____.; NEVES, J. C. P. **A representação da pornografia no discurso jornalístico**. IN: NASCIMENTO, J. V.; FERREIRA, A. Discurso e cultura. São Paulo: Blucher, 2018. p. 130-157.
- COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do Discurso**. Tradução

de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SWAIN, T. N. Por falar em Liberdade... In: **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas** [livro eletrônico] / organizadoras Cristina Stevens, Susane Rodrigues de Oliveira e Valeska Zanello. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2014.

SILVA, L. G. E.; CANO, M. R. O. **Sensacionalismo e violência no discurso jornalístico**: o caso do Super Notícia. **Leitura**, n. 68, jan./abr. p. 83-94.

PENA, L. N. **As condições de produção dos discursos das feminilidades**: sujeitos e sentidos encenados. 2021. 102 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

ORLANDI, E. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, Pontes Editores, 2007. Disponível em: < https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1494544/mod_resource/content/1/Interpreta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eni%20P.%20Orlandi_livro_completo.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Carolina Luciana Tosi

Doctora en Lingüística, magíster en Análisis del Discurso y licenciada y profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires, Argentina). Además, realizó el Posgrado en Edición en la Universidad Complutense (Madrid, España), mediante una beca de la Fundación Carolina, y recibió becas para estancias de investigación y/o docencia en la Universidad de Campinas (Campinas, Brasil), el Centro de Cultura Escolar (Soria, España) y la Universidad de Almería (Almería, España), entre otras. Actualmente, se desempeña como investigadora adjunta del Conicet, docente de Corrección de Estilo (carrera de Edición, FFyL, UBA), profesora adjunta de Lingüística (Facultad de Ciencias Sociales, UNLZ) y docente de un Taller de Lectura y Escritura en Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Nacional de Moreno). Dicta seminarios y cursos de posgrado y dirige proyectos de investigación alojados en la UBA y en la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológicas (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva). Cuenta con una larga trayectoria en el abordaje discursivo de los géneros con destinatario infantil y juvenil, en vinculación con

las políticas ministeriales y editoriales, prestando especial atención a los procesos de edición y corrección, así como a la didáctica. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Su libro *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*, editado por Paidós, obtuvo la mención de honor en el Premio Isay Klasse al Libro de Educación de la Fundación El Libro, edición 2017/2018. Por otra parte, acaba de publicar junto a Valeria Sardi *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Propuestas teórico-prácticas para un debate en curso*, editado por Paidós. Además, es escritora de libros de literatura infantil y juvenil.

Erivaldo Pereira do Nascimento

O Professor Doutor Erivaldo Pereira do Nascimento possui graduação em Comunicação Social, Habilitação Jornalismo, pela Universidade Federal da Paraíba (1997), licenciatura em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Federal da Paraíba (2004), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (2001) e doutorado em Letras (2005), todos pela Universidade Federal da Paraíba. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales da Universidad de Buenos Aires (Argentina), no ano de 2014. Atualmente é professor associado do Departamento de Letras do CCAE/UFPB, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campus I, e ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Campus IV. Foi coordenador da Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e do bacharelado em Secretariado Executivo Bilingue. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (2009-2012). Atualmente é o Vice-Diretor do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da UFPB. Membro do GT de Argumentação do ANPOLL, desenvolve pesquisas nas áreas de Semântica Argu-

mentativa e de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. É organizador de diversas obras, entre as quais “A argumentação na redação comercial e oficial”, autor do livro “Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística” e publicou diversos capítulos de livros, artigos em periódicos e anais de eventos nacionais e internacionais.

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Professor Titular de Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás, onde atua desde 1992. É graduado em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1988), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (1995) e doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), tendo realizado estágio pós-doutoral também na Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em ensino e aprendizagem de línguas, atuando principalmente nos seguintes temas: erro e correção; aprendizagem colaborativa; telecolaboração; avaliação; crenças sobre ensino-aprendizagem. Tem vasta publicação nessas áreas, em forma de artigos em periódicos, livros e capítulos de livros. Atualmente é Secretário de Relações Internacionais e Diretor brasileiro do Instituto Confúcio de Medicina Chinesa da Universidade Federal de Goiás.

Jarbas Vargas Nascimento

Pós-doutor na área de Letras, pela UNESP - Campus Assis. Doutor em Letras (Semiótica e Linguística Geral) pela USP. Mes-

tre em Língua Portuguesa pela PUC-SP, Bacharel e Licenciado em Letras e Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira - SP. É professor titular do Departamento de Ciências da Linguagem e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. É professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Foi professor efetivo na Rede Pública estadual de Ensino e na Rede Privada; dedicava-se ao magistério superior na graduação, na extensão e na pós-graduação, desenvolvendo pesquisas na área de Letras, relacionadas à História e Descrição do Português, à Análise do Discurso e ao ensino de língua portuguesa. Orientador de pesquisas de iniciação científica, monografias de conclusão de pós-graduação lato sensu, dissertações e teses nas áreas de língua portuguesa e linguística. É líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq. Ocupou vários cargos de gestão acadêmica, desde coordenador de curso, vice-coordenador, chefia de departamento e pró-reitorias de graduação, pós-graduação e cultura e relações comunitárias.

Laura Silveira Botelho

Professora adjunta do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del Rei e professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-graduação Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora. Líder do grupo de pesquisa do CNPq Letramentos, gêneros e ensino. Membro do Comitê de Ética de pesquisas com seres humanos (CEPSJ). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com pesquisa na área da Linguística Aplicada sobre práticas de Letramentos Acadêmicos. Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora com pesquisa em

Linguística Cognitiva sobre as construções morfológicas agentivas em X-eiro. Graduiu-se em licenciatura plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Bacharelado em Linguística pela Universidade de São Paulo com iniciação científica em gramática gerativa e semântica formal. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, gestão educacional, ensino de Língua Portuguesa, teoria de gêneros (textuais/discursivos), teorias de letramentos, Letramentos Acadêmicos.

Luana Nayara Pena

Graduada em Letras Inglês/Português pela Universidade Federal de Lavras. Se tornou Mestre em Letras pela mesma instituição em 2021. Participa do Grupo de Pesquisa de Leitura e Produção dos Discurso (GPLPD) da área Análise do Discurso. Atua como professora de Língua Inglesa na rede estadual de Minas Gerais.

Luiz Antonio Ferreira

Pós-doutor em Letras Clássicas e Vernáculas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2015) e Doutor em Educação pela USP (1995). É professor titular do Departamento de Português da PUC – SP, coordenador do Grupo ERA – Estudos Retóricos e Argumentativos, que possui sede na PUC – SP. Tem experiência na área de Letras e Ensino, com ênfase em Língua Portuguesa e suas pesquisas enfocam os seguintes temas: retórica, argumentação, metodologia de ensino de línguas, língua portuguesa, linguística e ensino-aprendizagem. É autor do livro *Leitura e*

Persuasão: princípios de análise retórica (Editora Contexto, 2010). Com o Grupo ERA, organizou os livros *Inteligência Retórica: o pathos* (2020), *Inteligência Retórica: o ethos* (2019), *Retórica, escrita e autoria na escola* (2018), *Artimanhas do dizer: retórica, oratória e eloquência* (2017), *As mulheres que a gente canta* (vol.2, 2016), *Retórica do risível* (2014), *A retórica do medo* (2012) e *Retórica do opressor* (2010).

Márcia Silva Pituba Freitas

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa pela PUC-SP; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa pela PUC-SP (2017); Especialista em Linguagens da Infância pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - UniÍtalo (2017); Licenciada em Português/Inglês e Português/Espanhol pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro - UniÍtalo (2014), Bacharela em Direito pela Universidade Católica do Salvador - BA (1999) e advogada. Membro do Grupo ERA (desde 2015) e do Grupo História das Ideias Linguísticas (Brasil e Portugal) e Identidade Nacional (desde 2017), ambos da PUC-SP, e bolsista da Capes/Prosuc. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Literatura Infantil e Juvenil como professora universitária (em cursos de graduação e pós-graduação), aula particular e correção de textos. Com o Grupo ERA publicou *Inteligência Retórica: o pathos* (2020), *Inteligência Retórica: o ethos* (2019), *Retórica, escrita e autoria na escola* (2018) e *Artimanhas do dizer* (2017). Email: marpituba@hotmail.com.

Marcio Rogerio de Oliveira Cano

Doutor e mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Língua Portuguesa da PUC-SP, desenvolve pesquisa na área de Análise do Discurso e Ensino de Língua Portuguesa. É professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras. Na mesma instituição, atua como professor do curso de Graduação em Letras e lidera o Grupo de Pesquisa Leitura e Produção de Discursos (GPLPD). Tem vasta experiência no ensino, desde o ciclo II do ensino fundamental até à universidade em cursos de Letras, Pedagogia e Comunicação Social, além de cursos de formação de professores nas redes públicas e particulares. Em sua trajetória, destacam-se trabalhos desenvolvidos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na formação de professores de Língua Portuguesa e das diversas áreas do ensino e nas Secretarias de Educação de Osasco e de Cajamar, na formação de Professores do Ciclo I, dificuldades de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas Inclusivas. Fez parte dos assessores pedagógicos do Instituto Paulo Freire. Em seus temas, destacam-se análise dos discursos da mídia, discurso da violência, discursos atópicos, condições de produção discursiva e sujeito. Na área de ensino, traz pesquisas voltadas para a formação do leitor crítico e práticas pedagógicas emancipatórias.

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

Professora adjunta do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). É doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Ge-

rais (UFMG) na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. É mestre em Letras pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) na área de Discurso e Representação Social. É graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), em Letras/ inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e em Letras/português pela Claretiano. Suas pesquisas abrangem desde estudos do discurso aos estudos dos letramentos, sendo seus temas de interesse, notadamente: letramentos críticos, formação de professores, ensino e aprendizagem da língua inglesa e decolonialidade. É participante dos seguintes grupos de pesquisa e projeto: Grupo de pesquisa- Letramentos, gêneros e ensino (LEGEN- UFSJ); Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (NECLLE- UFMG) e Projeto Nacional Novos Letramentos. É autora dos livros: “Yes, vamos ‘dominar’ a língua: como a língua inglesa é representada em textos midiáticos” (2018) e “E o sonho da menina que queria ser professora (nem que seja por um dia) torna-se realidade!” Os letramentos críticos no estágio supervisionado de língua inglesa’ (2018), ambos publicados pela editora CRV.

Ramon Silva Chaves

Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, com estágio sanduíche na Universidade do Porto, Portugal. Pós-doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, na PUC-SP, no qual desenvolve trabalhos sobre questões étnico-raciais na Linguística. Membro do Grupo de Pesquisa Discurso e Cultura, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e do Grupo de Estudo e Pesquisa Discurso e Ensino, na Universidade Federal de Goiás. Suas investigações voltam-se para a Linguística e Literatura, em particular, para Análise

de Discurso em sua perspectiva enunciativo-discursiva. Trabalha como professor de Literatura no ensino médio, em São Paulo.

Rosângela Aparecida Ribeiro Carreira

Doutora e mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015), com MBA em Gestão e Inovação em EaD pela USP (2015) e Especialização em Linguística Forense pela Universidade do Porto (2019) e graduação em Letras - Português/Espanhol pela Universidade de São Paulo (1997). Sou professora Adjunta de Leitura e Produção de Textos e Assessora de Projetos e Mobilidades Internacionais da Secretaria de Relações Internacionais da UFG (Universidade Federal de Goiás) e colaboradora da Avaliação Educacional/Ed. Moderna na composição de itens avaliativos, correção de redações e coordenação de corretores de exames de larga escala, bem como, formação de professores em diferentes regiões do país. Sou líder do Grupo de Pesquisa Discurso Cultura e Ensino (DICE) e do GELF (Grupo de Estudos em Linguística Forense). Sou criadora e organizadora do Grupo de Divulgação Científica DICE em rede composto por diferentes Instituições nacionais e internacionais. Faço parte também do grupo de pesquisa da PUC/SP: Memória e Cultura na Língua Portuguesa escrita no Brasil e Discurso e Cultura (DISCULT) sob a liderança do Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento. Atualmente, suas pesquisas são pautadas na Análise de Discurso de Linha Francesa, sobretudo, na relação entre discurso, cultura e sociedade; Discurso Forense e Linguística Forense. Seus temas de análise atuais relativos a Análise do Discurso envolvem: discurso pedagógico relacionado à Pedagogia de Trabalhos por Projetos; discurso literário e letramento; discurso pedagógico e Pedagogias Ativas; Análise do Discurso e Letramento Acadêmico; Gêneros do discurso e ensino de Leitura

e Produção, Análise do Discurso e Formação de Professores; discurso feminista, discurso racista, discurso da negritude e discurso da resistência. Na Linguística Forense analisa o discurso em depoimentos de crimes políticos, feminicídio e racismo.

Wéber Félix de Oliveira

Doutorando em Comunicação e Cultura, na linha de pesquisa Mídia e Mediações Socioculturais do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ECO-UFRJ). Mestre em Comunicação na linha de pesquisa, mídia e cultura do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Especialista em Assessoria de Comunicação e Marketing e Graduado em comunicação social: bacharelado em Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás. Participante da Renami (Rede de Pesquisa Narrativas Midiáticas Contemporâneas), ligada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo (SBPJor). Atuou como professor substituto da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás (2018/2020). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Discurso, Cultura e Ensino (FL-UFG) e membro do Grupo de Pesquisa: História da Comunicação em Goiás (FIC-UFG). Desenvolve pesquisas na área de Comunicação, com ênfase em Jornalismo e Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: comunicação mediática, produção simbólica, estudos do discurso, circulação de sentidos e construção de identidades.