

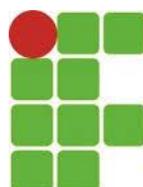
ISSN 2675-8555

Wallace Dantas
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Ensino de linguagens e as ideias linguísticas do
Círculo de Bakhtin: abordagens teórico-
metodológicas para a/na sala de aula da
educação básica brasileira

Volume 4 | Número 8 | julho/dezembro 2023



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Wallace Dantas
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Ensino de linguagens e as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin: abordagens teórico-metodológicas para a/na sala de aula da educação básica brasileira

© 2023 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Reitoria

Rafael Barreto Almada

Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI)

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPESQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* São Gonçalo

Rua José Augusto Pereira dos Santos s/n, Neves, São Gonçalo - RJ

CEP: 24.425-004

E-mail: celte@ifrj.edu.br

Homepage: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte>

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catologação na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -

CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação. v. 4, n. 8, jul./dez. 2023. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

<https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte>

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Literaturas – Estudo e ensino. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Wallace Dantas

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Comissão Editorial

Aline Fernandes Menezes (CP II)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis Castanheira (UFF)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Dilma Alexandre Figueiredo (IFRJ)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Cristina Bispo (IFRJ)

Érica Nascimento Silva (IFF)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Gabriela Rocha Rodrigues (IFRR)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Meire Celedonio da Silva (IFCE)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

Wallace Dantas (UFCG)

Wasley de Jesus Santos (IF Baiano)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Ana Lúcia Farias da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)

<http://lattes.cnpq.br/5797862752874773>

Carla Cristina de Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1138318127733343>

Lucineide Lima de Paulo

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2276326292673834>

Luiza Guimarães Lanes

Centro Educacional Municipal Norberto
Berno

<http://lattes.cnpq.br/6505022564703731>

Marcelo Pacheco Soares

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/6186668511628840>

Maria Alzira Leite

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

<http://lattes.cnpq.br/1288740630738555>

Ricardo Tavares Martins

Instituto Federal do Sertão Pernambucano
(IFSertãoPE)

<http://lattes.cnpq.br/7602329111396972>

Thalita Cristina Souza Cruz

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ)

<http://lattes.cnpq.br/3016039445395473>

Wallace Dantas

Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG)

<http://lattes.cnpq.br/1459889103116363>

William Eduardo da Silva

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/0268608915045097>

Sumário

Editorial	133
<i>Wallace Dantas; Marcus Vinicius Brotto de Almeida</i>	
<u>Ensaio</u>	
Bakhtin e Vygotsky: relações dialógicas em torno da educação	135
<i>Valdemir Miotello; Ivo Di Camargo Junior</i>	
<u>Artigos</u>	
A relação de tempo-espaço e ideologia nas charges editoriais e suas implicações para o ensino de língua inglesa no ensino médio	155
<i>Rita de Cássia Eleutério de Moraes; Cícero Barboza Nunes</i>	
Gêneros textuais e morfossintaxe: reflexões sobre o ensino de gramática	177
<i>Suelen Sales da Silva; Erica Sousa de Almeida</i>	
<u>Resumo Expandido</u>	
As espadas, o lápis e a sala de aula: proposta de atividade pedagógica com a obra O espadachim de carvão, de Affonso Solano, no Ensino Médio	189
<i>Bárbara Nascimento Ribeiro; Felipe Gonçalves Figueira</i>	
Normas para apresentação de originais	201

Editorial

“Como pensar cientificamente? Recomenda--se que o professor mostre isso em seu trabalho e não apenas fale sobre. É necessário, em sala de aula, refletir na presença dos estudantes (duvidar, ponderar os argumentos etc.). A aula deve apresentar o processo vivo da reflexão.” - M. M. Bakhtin (Vasiliev, 2018, p. 208)

O Professor Nikolai Vasiliev (1955 - 2021)¹ foi um teórico russo, conhecido aqui no Brasil por estudar, com profundidade e grande teor metodológico, os estudos de M. Bakhtin e Colaboradores. No artigo que versa sobre “Bakhtin como professor universitário”, Vasiliev (2018) nos apresenta um Bakhtin professor, mesmo que em contexto universitário, preocupado com o ensino e a aprendizagem de seus alunos, na Rússia do século passado. É nesse contexto, de um estudioso que também é professor, que se insere este número, porque acreditamos que, para além de várias vertentes teóricas, metodológicas e epistemológicas, os estudos de Mikhail Bakhtin e do Círculo são profícuos para se pensar o ensino de línguas na educação superior (como era o próprio Bakhtin), mas, e principalmente, na educação básica.

“A aula deve apresentar o processo vivo da reflexão”, já disse Bakhtin. Os textos que constituem este número especial do Caderno buscam, em sua totalidade, apresentar reflexões vivas e necessárias de um processo que acreditamos, à luz das ideias do Círculo bakhtiniano, ser dialógico, responsável e responsivo por excelência. Frisamos, como já é sabido de toda comunidade acadêmica nacional, dois pontos fundamentais: 1) a versatilidade dos integrantes do chamado Círculo de Bakhtin, bem como das pesquisas realizadas por esses integrantes²; 2) o fato de Bakhtin ter produzido, em especial, para a literatura e pouco sabermos sobre o Bakhtin professor (ao menos não como gostaríamos).³ E, por sabermos pouco desse Bakhtin professor, buscamos, neste número especial, um aprofundamento de suas teorias e de suas ideias, visando à ampliação de métodos e fundamentos para situações no contexto do ensino, no âmbito da sala de aula ou para além dela.

Para tanto, no ensaio “Bakhtin e Vygotsky: relações dialógicas em torno da educação”, o professor Dr. Ivo Di Camargo Junior e o professor Dr. Valdemir Miotello propõem uma abordagem dialógica entre Mikhail Bakhtin e seu Círculo e Lev S. Vygotsky. As aproximações entre os teóricos foram identificadas em aspectos como ideologia, arte, psicologia, mediação da vida pela linguagem e signo. Ao longo da argumentação, os autores, de maneira cuidadosa e sistemática, identificam que Bakhtin e Vygotsky valorizam a alteridade, o social e o cultural. Por fim, o ensaio enfatiza a contribuição dos teóricos para o campo da educação por meio do desenvolvimento nas áreas da psicologia, linguagem, arte e educação, mostrando a

¹ VASILIEV, N. L. M. M. Bakhtin como professor universitário. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 13, n. 2, p. Port. 203–211, 2018.

² Sugerimos a leitura do livro do professor Carlos Alberto Faraco “Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin”, para detalhes sobre os principais integrantes do grupo.

³ Consideramos que tivemos um avanço significativo das obras de Bakhtin e Colaboradores por serem traduzidas diretamente do russo e publicadas pela Editora 34. Também registramos a Revista Bakhtiniana que publica, especialmente mas não apenas, textos fundamentados na Abordagem Dialógica do Discurso.

necessidade, por parte do professor preocupado com o processo, do conhecimento teórico para fundamentar as aulas no ensino regular.

No artigo “A relação de tempo-espaço e ideologia nas charges editoriais e suas implicações para o ensino de língua inglesa no ensino médio”, Rita de Cássia Eleutério de Moraes e Cícero Barboza Nunes examinam, por meio de um estudo qualitativo e abordagem hermenêutica e dialética, a construção das relações temporais e espaciais no espaço narrativo das charges editoriais em inglês, embasando-se na Teoria do Cronotopo de Mikhail Bakhtin e Colaboradores. O estudo concluiu que o uso de charges pode, de fato, capacitar os estudantes a identificarem ideologias subjacentes, compreender relações espaço-temporais e engajar-se em debates críticos considerando a realidade que os cercam, em contextos diversos.

No artigo “Gêneros textuais e morfossintaxe: reflexões sobre o ensino de gramática”, Suelen Sales da Silva e Erica Sousa de Almeida apresentam modelos de análise de textos pertencentes a diferentes gêneros, como propaganda, manchete, notícia e poema, com o objetivo de estimular o domínio de usos linguísticos em contextos sociocomunicativos, à luz dos gêneros do discurso - outra concepção imprescindível para os estudos bakhtinianos, bem como para um trabalho eficaz em sala de aula. O propósito é evidenciar que as escolhas morfossintáticas podem auxiliar na orientação argumentativa intencionalmente elaborada pelo produtor do gênero e conscientizar sobre estratégias que podem ser utilizadas a serviço da construção de sentido do gênero do discurso.

No resumo expandido “As espadas, o lápis e a sala de aula”, Bárbara Nascimento Ribeiro analisa o romance “O espadachim de carvão” (2013), de Affonso Solano, indicado para o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático Literário 2018, e propõe uma atividade pedagógica sobre a narrativa no contexto da sala de aula da educação básica, em nível médio. O embasamento teórico foi inspirado nas reflexões de Mikhail Bakhtin a respeito da relação entre a estilística e o ensino de língua - único livro no qual o autor russo olha efetivamente para questões do ensino de uma forma mais significativa.⁴

Apesar da brevidade do número temático, a importância das temáticas nele Apesar da brevidade do número temático, a importância dos assuntos nele abordados, bem como o rigor teórico-metodológico nos remetem à pergunta inicial da epígrafe que abre este editorial: “Como pensar cientificamente?” A resposta (ou humildemente parte dela), sem querermos ser pretensiosos, pode ser encontrada neste número especial do CELTE, seja pelo entrelaçamento com outros teóricos, seja pela aplicabilidade das ideias do Círculo de Bakhtin, seja, ainda, por apresentar reflexões atuais no contexto da sala de aula, no âmbito da educação básica. Acreditamos que a leitura integral deste número do Caderno seja de grande e valiosa contribuição para olharmos as questões atreladas ao ensino de Linguagens no contexto da sala de aula da educação básica em território nacional.

Desejamos uma leitura dialógica e responsável!

Wallace Dantas (UFMG)

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

⁴ “Questões de estilística no ensino da língua” de Mikhail Bakhtin. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Editora 34.

Bakhtin e Vygotsky: relações dialógicas em torno da educação

Bakhtin and Vygotsky: dialogical relations in education

Bakhtin y Vygotsky: relaciones dialogicas en torno a la educacion

Valdemir Miotello

Doutor em Linguística pela UNICAMP
Docente Sênior do PPGL/UFSCar
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9131819326282708>
E-mail: miotello@terra.com.br

Ivo Di Camargo Junior

Doutor em Linguística pela UFSCar
Docente SME de Ribeirão Preto/SP
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4259-4711>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8581328922233655>
E-mail: side_amaral@hotmail.com

Resumo

Este trabalho oferece ao leitor uma visão dialógica entre Mikhail Bakhtin e seu Círculo e Lev S. Vygotsky. As aproximações teóricas que ambos têm foram evidenciadas, na constatação de que suas ideias e conceitos em muito se aproximam, em especial a questão da ideologia, arte, psicologia, mediação da vida pela linguagem e o signo, entre outros. O ensaio procura mostrar ao leitor que as convergências entre ambos denotam um valor pela alteridade, pelo social e cultural. Por fim, um diálogo sobre o valor de ambos para a educação, pois sendo ambos professores, Bakhtin e Vygotsky em muito contribuem para um novo entendimento na área da psicologia, estudos da linguagem, arte e educação.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin. Vygotsky. Ideologia. Dialogia. Alteridade.

Abstract

This paper offers the reader a dialogic view between Mikhail Bakhtin and his Circle and Lev S. Vygotsky. The theoretical approximations that both have were evidenced, on the basis of findings that their ideas and concepts are very similar close, especially the issue issues of ideology, art, psychology, mediation of life by language and the sign, among others. The essay aims to show the reader that the convergences between both denote a value for alterity, for the social and the cultural. Finally, a dialogue about the value of both for education, as both Bakhtin and Vygotsky were teachers and contribute greatly to a new understanding in the field of psychology, language studies, art and education.

Keywords: Bakhtin's Circle. Vygotsky. Ideology. Dialogy. Alterity.

Resumen

Este trabajo ofrece al lector una mirada dialógica entre Mikhail Bakhtin y su Círculo y Lev S. Vygotsky. Se evidenció las aproximaciones teóricas que tienen ambos, en la observación de que sus ideas y conceptos son muy cercanos, en particular el tema de la ideología, el arte, la psicología, la mediación de la vida por el lenguaje y el signo, entre otros. El ensayo busca mostrar al lector que las convergencias entre ambos denotan un valor por la alteridad, por lo social y cultural. Finalmente, un diálogo sobre el valor de ambos para la educación, ya que tanto Bajtín como Vygotsky son maestros y contribuyen en gran medida a una nueva comprensión en el campo de la psicología, los estudios del lenguaje, el arte y la educación.

Palabras clave: Círculo de Bajtín. Vygotsky. Ideología. Dialogía. Alteridad.

Data de submissão: 15/07/2023 | Data de aprovação: 27/11/2023

1 Introdução

Um ensaio que aproxima dois grandes pensadores do ocidente é uma tarefa árdua e cautelosa. Principalmente quando se trata de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky. Em se tratando de educação, o segundo é figura onipresente nas faculdades de pedagogia e diálogos em torno da Educação, contudo, Bakhtin e seu Círculo de colegas intelectuais, a cada ano, arregimenta maior espaço com a sua proposta de “ciência outra”, promovendo liberdade de pensamento e uma busca de pensamento de alteridade para todos.

Ambos nasceram no mesmo dia, 17 de novembro, com a diferença de um ano apenas. Bakhtin, o mais velho, nasceu em 1895 e Vygotsky em 1896. A grande diferença foi o tempo de vida de ambos. Bakhtin teve longa vida, morrendo com quase 80 anos, enquanto Vygotsky teve sua vida abreviada antes de atingir 38 anos. Nosso intento é trazer observações acerca de relações dialógicas que podem ser percebidas na leitura de ambos os intelectuais, compreendendo que Vygotsky dedicou-se a um olhar psicológico da prática pedagógica e o Bakhtin e o Círculo analisaram a linguagem e suas relações com o social.

Vygotsky, apesar de ter vivido uma vida curta, deu grande contribuição para o desenvolvimento da teoria da linguagem, pensamento e cognição. Em suas obras, em particular no livro “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1991) analisou a essência do trabalho da linguagem em uma situação sociocultural (isto é, a fala propriamente dita) no processo de desenvolvimento do pensamento humano e chegou à conclusão de que uma pessoa, mesmo que seja uma criança, não fala apenas por si, pelo seu próprio Eu, mas sempre pelo Outro, resultando num processo de comunicação. Quanto a Bakhtin, cuja obra foi estudada em detalhes não apenas na Rússia, mas também em todo o Ocidente, em especial, suas ideias sobre a interação do Eu e do Outro (opcionalmente, o autor e a personagem) são reveladas, em particular, em seus conceitos de diálogo e romance polifônico.

Vygotsky e Bakhtin não tinham linhas de raciocínio semelhantes, contudo é possível observar entrecruzamentos em suas formas de pensar e desenvolvimento de teorias. Esse entrecruzamento já tinha sido tanto previsto por Bakhtin quanto por seu conterrâneo, como Vygotsky frisou

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes do desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 2008, p. 11-12).

Quando buscamos uma observação do desenvolvimento de um saber voltado para a escola e dentro da compreensão do humano enquanto ser histórico, analisar a questão da linguagem e da psicologia, dentro da educação, faz-nos avançar em olhares ainda mais específicos que estão contidos nessas discussões, tais como a política, o social, o econômico, fazendo também observar que um olhar psicológico para o humano não deve trazer restrições do pedagógico ao psicológico e sim aumentar o horizonte social de todos, promovendo mais cultura e valor histórico aos processos humanos, superando esquemas vazios de educação, bem como escrevera Vygotsky

O professor que enreda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas na prática esconde o vazio [...] esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método

puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VIGOTSKI, 2001, p. 247).

Há pontos a serem identificados em Bakhtin e Vygotsky, em especial, uma interdisciplinaridade quando se observa a questão da psicologia em entrecruzamento fértil com o pensamento de Bakhtin. Isso se observa quando dissertam sobre semiótica, filosofia e arte, entre outros campos da atividade humana. É possível perceber as relações dialógicas presentes na obra dos dois, com uma abordagem psicológica e social da educação e seus processos educativos. Isso faz com que o humano seja o objeto/sujeito de estudos tanto das observações psicológicas quanto pedagógicas, analisando acuradamente suas condições sociais e como isso impacta em sua vida cotidiana.

2 A diferença identifica: aproximações teóricas

O que visamos apresentar neste ensaio, em homenagem a texto escrito por João Wanderley Geraldi¹, é que a diferença entre ambos mais identifica do que os afasta, haja vista que tentaremos oferecer pontos de coincidências, algumas divergências e contradições que futuramente ajudarão a construir, em nossa tese, um diálogo imaginário entre estes dois grandes autores.

Como já exposto, este trabalho é um ensaio que visa apresentar as aproximações dialógicas e ideológicas tanto de Mikhail Bakhtin quanto de Lev Vygotsky. A saber, ambos eram críticos de um marxismo positivista e reducionista e a partir deste pensamento construíram suas arquitetônicas teóricas, especialmente na busca para romper tanto com o objetivismo quanto com o subjetivismo, tendo Vygotsky elaborado seus estudos desenvolvendo uma psicologia histórico-social e Bakhtin aprofundou-se nos estudos da linguagem e literários.

Há que se frisar que há provas de que um conhecia a obra do outro. Em sua obra “O Freudismo”, Bakhtin (2007, p.18), em uma nota de rodapé da Parte I, capítulo 2, intitulada “Duas Tendências da Psicologia Atual”, abordando a questão do discurso interior e exterior, Bakhtin afirma que **“sobre as respostas verbais, cf. Watson, *Psicologia*, cap. IX; artigo de L.S. Vigotski, ‘A consciência como Problema da Psicologia do Comportamento’ (cf. col. *Psicologia e o Marxismo*, direção do prof. L. Kornílov, 1925, p.175”** (negrito nosso). Bakhtin cita este trabalho, uma conferência proferida por Vygotsky em 1924 no Instituto de Psicologia de Moscou.

É preciso salientar que é enorme a possibilidade de que Bakhtin tenha lido muito mais de Vygotsky do que a mera nota nos permite supor. Em livro de entrevistas com Duvakin, intelectual de renome na antiga URSS, que entrevistava expoentes da ciência, Bakhtin afirma em vários momentos que lia demais e lia tudo; e que tinha um método com seus amigos para que conseguissem retirar mais livros de um mesmo tema para ele. Obras que ele lia vorazmente. Inclusive, um dos citados é Kanaiev, intelectual do Círculo com quem Bakhtin tem artigo escrito em autoria conjunta. Percebam o Bakhtin leitor.

¹ GERALDI, J.W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética.** In: FREITAS, M.T. et. al. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisas: leituras de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2003.

Bakhtin - O fato é que ele tinha... O diretor da Biblioteca Saltykov-Fiedrin em Leningrado (ex-Biblioteca do Estado) era um seu parente. E, em geral, a sua parentela naquele ambiente era bem ampla.

Duvakin: E ele lhe conseguia os livros?

Bakhtin: Conseguia qualquer livro. De qualquer fundo.

Duvakin: E chegavam até o senhor, em Saransk?

Bakhtin: E chegavam até mim, em Saransk, mas depois...

Duvakin: Esse era um fato agradável. Existem pessoas humanas por tudo!

Bakhtin: Sim. Além disso, a coisa era assim: em um dos lados da tampa da caixa estava escrito o meu endereço, e no outro o endereço de Kanaiev. E isso, eu virava somente a tampa. Então, ele mandava a mim, eu tirava a tampa, lia os livros, e depois lhe mandava de volta, simplesmente virando a tampa. Isso é tudo.

Duvakin: E ele pegava emprestado e devolvia? Pegava emprestado no nome dele?

Bakhtin: pegava, devolvia... Pegava no seu nome, certamente.

Duvakin: Por outro lado, ao senhor aquela literatura difícil de encontrar era necessária por...

Bakhtin: Eram livros muito raros. Mas o fato é que ele podia enviar-me até mesmo manuscritos. Bem, em poucas palavras, tinha mão forte na biblioteca. Isso, por isso podia... (BAKHTIN, 2008, p. 195-196)

Como informado, Bakhtin citou uma palestra proferida por Vygotsky em 1924, em sua obra publicada em 1927. Assim, é de se conceber que o esquema de empréstimo de livros que seus amigos lhe proporcionavam ajudava a ter o máximo de livros e informação possível para desenvolver seus estudos. Dessa forma, Vygotsky, já reconhecido psicólogo na época, fora lido, citado e provavelmente bem estudado também por Bakhtin e seus colegas de Círculo, já que a obra "O Freudismo" foi publicada por Volóchinov.

Eles pensaram e escreveram diversamente, diferentemente, e sobre muitas das mesmas coisas. Isso é algo que se percebe sobre estes dois teóricos. Há relativa relação entre os pensamentos. O diálogo como ponte para o mundo, sempre voltado para o outro, para o humano, é uma marca dos dois pensadores. Eles percebiam a existência da consciência individual de maneira filosófica, sempre com o outro ou com o mundo mediando as relações.

Entretanto, quanto mais se estuda a teoria de ambos, mais é perceptível que eles tinham grandes aproximações ideológicas e dialógicas. Ambos eram extremamente prodigiosos enquanto autores intelectuais, já que produziram seus primeiros escritos bem jovens, principalmente Vygotsky, que mesmo tendo morrido bem prematuramente, já havia escrito a obra "Psicologia da Arte" quase após a sua adolescência.

O diferencial primordial entre ambos é que Bakhtin vivera uma longa vida, mas também produziu estudos desde sua juventude, tendo o seu primeiro trabalho publicado com 20 e poucos anos. Principalmente, é de se perceber que Bakhtin escreveu sua obra de Filosofia Moral, chamada de filosofia primeira, na obra "Para uma filosofia do ato responsável" (2012), ainda no início dos anos 1920, então com 26 anos. Podemos, então, caracterizar tanto um quanto outro como autores que conseguiam transitar facilmente por várias áreas do conhecimento e unificá-las, mantendo rigorosidade ética e formal, promovendo um novo saber científico e filosófico que até hoje guia pensamentos pelo mundo afora.

Uma aproximação que podemos realizar entre Vygotsky e Bakhtin se dá na questão do percurso que tanto os signos quanto as práticas sociais executam quando são apropriadas pelo sujeito em seu desenvolvimento enquanto humano e na vida social em que está inserido. Isso vai ao encontro do que Bakhtin intitula de monologização da consciência e Vygotsky tratará por internalização. Essas ideias de ambos comprovam que, para ambos, há uma precedência e uma prevalência do social sobre o individual.

Vygotsky era um marxista e Bakhtin, como afirmado em sua biografia realizada por Clark e Holquist (1998), um cristão ortodoxo voltado a compreender os processos da linguagem dentro da vida humana. Mikhail Bakhtin desenvolveu ideias insistindo que a diferença basilar entre as ciências humanas e as ciências naturais eram provenientes de uma tradição proveniente desde Wilhelm Dilthey (1833-1911) (BAKHTIN, 2006).

Ele não nega valor às ciências sociais e destaca suas especificidades, fazendo uma reformulação a partir dos pensamentos de Dilthey. Isso se dando entre uma visão que vai das ciências naturais e as ciências humanas. Bakhtin trabalha com a ideia e afirma que as ciências naturais têm um elemento mudo e as ciências humanas carregam em si outro sujeito, sendo este alguém que é produtor de textos, é um ser que fala. É nas ciências humanas que é possível relacionar-se com o outro, empaticamente, sendo que o mesmo não se dá nas ciências naturais. Nestas, o que se vislumbra é analisar um objeto mudo e interpretá-lo. Bakhtin explica que “é impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral”, (BAKHTIN, 2003, p.378).

A saber, tanto Vygotsky quanto Bakhtin estavam muito distante epistemologicamente de outros pensadores da época. Em se tratando da linguagem, Saussure é o nome que vem à tona. Ambos os autores russos tinham uma opção em suas epistemes pelo humanismo, pela pluralidade, pela tensão ativa, pela linguagem se dando na vida, como mediação, como ponte. Saussure, um estruturalista, trabalhava ideias de associações do conceito com o significado, sem considerar o desenvolvimento, a ampliação de ideias e conceitos. Uma palavra sempre teria um significado determinado e fim. Preferia a forma finalizada, acabada, em detrimento do desenvolvimento humano que evolui, se desenvolve, interage e cria linguagem.

Vygotsky e Bakhtin abalaram essas crenças e teorias ao concluir sobre como os significados são dinâmicos. Vygotsky explicita que “A descoberta de que o significado das palavras evolui tira o estudo do pensamento e da fala de um beco sem saída. Os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas.” (VYGOTSKY, 1991, p. 107). Assim, tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, o monologismo, a palavra única, o individualismo e a unicidade de ideias eram os grandes inimigos e desafios para sua visão libertária de mundo.

A visão dos russos mostra que o significado das palavras muda, evolui e se transforma, promovendo a ideia conjunta de que o pensamento e a fala, por conseguinte, irão evoluir mais. Para ambos, os significados sempre irão se transformar porque vivem do dinamismo das relações humanas e, se os significados mudam, as relações entre pensamentos e palavras também mudarão. Em síntese, para Bakhtin e Vygotsky, combater a unicidade era o pensamento comum, isso porque a palavra como signo ideológico, voltada para a interação social, é o campo de observação de ambos os estudiosos. Para Machado “Graças à dinâmica da “significação”, tanto os conceitos são elaborados pelo pensamento e transformados em linguagem (Vygotsky), quanto o diálogo avança para a construção de respostas (Bakhtin).” (MACHADO, 2006, p. 73).

3 O estudo da arte: similaridades teóricas

Uma área de conhecimento com muita similaridade entre ambos é o estudo da arte. Nesse ponto, eles convergiram de maneira bem óbvia, contudo, um paradoxo que surpreende está presente nessa área de aproximação. Vygotsky (1999) era psicólogo, porém seu livro “Psicologia da arte” é um tratado que se dedica a análise de um texto literário. Quando se analisa essa obra em particular, pode-se perceber que o autor está interessado na estrutura

das obras literárias, em especial na relação entre a forma e o material da arte e como eles se dão no mundo interior de um escritor, de um leitor ou de outros analistas.

Vygotsky e Bakhtin se debruçaram sobre a arte em suas obras de maneira bem aproximada por ela se relacionar intimamente com o social. Vygotsky trabalhava a análise da arte com uma perspectiva psicossocial, afastando-se do resultado de análise individual, que a reduziria a seu autor e espectador, e sim observando-a como um produto cultural socializado. Haveria uma unidade na diferença, onde cada indivíduo seria parte de um coeficiente social produzido pela interação humana. O autor explicita que “a arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais” (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Questão central nos estudos vygotstorianos, arte é por ele vista como um processo transformador da realidade que tem o sujeito como principal autor das ações. Na já citada obra “Psicologia da arte”, Vygotsky (1991) traz uma visão que ia além da visão do psicologismo existente em sua época, propondo um método original de análise da arte, evitando reduzi-la ao seu conceito de autor ou espectador, tendo-a como objeto por si mesma. Assim, Vygotsky oferecia uma visão psicossocial que não era resultado de criações individuais e sim como um produto cultural e social amplo. Mesmo que a arte tenha se relacionado com o conceito de seu autor, Vygotsky evidencia, assim como fará Bakhtin, que a unicidade não pode ser preponderante em análise da arte e sim é preciso observar o coeficiente social que está presente em todas as esferas da atividade humana, sempre observado por um eu e um outro. Vygotsky afirma que “a arte é o social em nós” (VYGOTSKY, 1991, p. 315). O autor explica que as obras artísticas carregam em si vivências e materiais que foram captados pelo artista durante sua vida, contudo explica que “isso não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais” (idem, 1991, p. 315).

Isso nos permite compreender que, para ele, qualquer obra de arte traz em si as materialidades e vivências adquiridas pelo artista durante sua vida, seu momento histórico, suas interações sociais, tudo unido a forças contraditórias que são mediadas pela trajetória humana. É a arte na arena da vida, psicossocialmente engajada, acontecendo em condições concretas de existência e marcadas pela história, pela sociedade, cultura e relações políticas de seu tempo e do tempo do observador. Para Vygotsky, “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem - precisamente o campo do seu sentimento” (idem, p.12). Sentimentos, vivências e emoções humanas, que são base da nossa constituição enquanto seres, têm na arte a sua expressão.

O autor nos explica que “toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda expressão (idem, p.264). Continua ainda Vygotsky que a arte não é uma expressão básica e puramente idealizada dos sentimentos, porém age como “uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos” (idem, p. 308). Através da arte, o humano se comunica com sua história, sua visão de mundo e de vida, pois a obra é social, insere o humano no mundo e o faz interagir com ele.

De acordo com Vygotsky, não se trata de sentimentos expressos e sim de uma forma de sentimento socializado que ocorre de maneira prolongada. É por meio da arte que um ser humano se comunica com a sua história e suas relações de vida, já que com a obra artística, mesmo que ela não seja de cunho biográfico, sempre traz marcada em si a visão de mundo do humano que a concebeu. Sendo um produto social e cultural, a criação artística não pode ser considerado mero objeto de criação individual, pois ela é produzida somente em contexto de alteridade, sociedade e cultura. Em “Psicologia da arte”, Vygotsky desenvolveu uma

metodologia de análise artística que foge do reducionismo de relegá-la somente ao autor ou ao espectador, oferecendo uma visão sempre pautada da obra de arte, numa relação entre o criador e seu outro, mediados pela realidade social.

Para Vygotsky, quando consideramos a obra artística em uma visão psicossocial, isso implica colocá-la em uma arena da vida onde as condições reais, históricas e sociais, estão presentes de maneira concreta. Também, essa construção artística de parte do autor traz em si o contexto social e histórico no qual ele está inserido, demonstrando tudo aquilo com que ele se identifica e as visões a que ele se contrapõe. O desenvolvimento da obra artística, nesse sentido, estará sempre em um intenso e internamente subjetivo diálogo com a vida, já que, para Vygotsky, “a obra de arte nunca reflete a realidade em toda a sua plenitude e verdade real, mas é produto sumamente complexo da elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos inteiramente estranhos a ela” (VYGOTSKY, 2001, p. 329). Para este autor, também, “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem - precisamente o campo do seu sentimento” (VYGOTSKY, 1991, p. 12). Aquilo que é inevitavelmente humano, como nossas expressões de emoção e sentimento, serão aspectos que encontrarão expressão na arte por meio de um processo que é pautado sempre de maneira social.

A arte enquanto objeto de produção intrinsecamente humano é transformação da vida, pois ela não é uma mera reprodução. A arte tem por objetivo transformar a realidade da vida. A produção artística nos oferece múltiplas formas de se observar a realidade social e a cultura de um ser humano ou de um povo. Para Vygotsky, essa questão da transformação é basilar em seu trabalho já que ele a desenvolve como um processo que relaciona a metamorfose da realidade social em íntima relação com o sujeito da produção artística. Dessa forma, é na vida que a arte vai recolher aquilo que precisa para o seu desenvolvimento, sempre em relação com uma tentativa de recriar a vida, reinventá-la, produzir algo novo em interação com o outro e o mundo na qual está inserida. Para Vygotsky, a arte é uma tentativa de construção e reconstrução da vida a partir da interação humana.

Nesse autor, a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem (precisamente o campo do seu sentimento). Os diversos sentimentos humanos que nos constituem e nos diferenciam encontram na arte a possibilidade de elaborar novos conceitos e produtos, revitalizando-se e transformando-se. A arte é vista como um meio de expressão dos sentimentos e emoções humanas, que são transformados e objetivados em imagens artísticas

É preciso evidenciar que Vygotsky desenvolveu seus conceitos sempre em diálogo com a alteridade, ficando frontalmente contra as ideias preponderantes da época, em especial as estéticas subjetivistas e a psicanálise. É evidente para o autor que a arte não é apenas uma criação humana realizada para exprimir sentimentos, porém “é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos” (idem, p.308). De acordo com ele, o ser humano pode desenvolver a comunicação com variáveis de sua história ou modos de vida, sem ser algo biográfico, contudo, possibilita deixar a sua visão de mundo dentro de seu período histórico ou sociedade. Na visão vygotkiana, a força da arte reside na sua capacidade transformadora em relação à realidade de que é proveniente.

Nos estudos de Vygotsky (1991) os sujeitos recriam a realidade e, nesse movimento de circularidade, terminam por recriar também a si próprios, criando possibilidades para sua existência e o seu contexto social. Quando se trata de vida e arte nos estudos de Vygotsky, é preciso ter o reconhecimento de que todo indivíduo pode fazer recriações na vida e pela vida dentro da arte, permitindo assim que a psicologia possa ter grande trabalho de pesquisa e

atuação nesse segmento. Pois, como afirmou o próprio Vygotsky, “O que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras” (VYGOTSKY, 2001, p. 352).

Para tratar a questão da arte em Bakhtin e seu Círculo, é preciso compreender o contexto de vida dos integrantes do Círculo para um melhor entendimento acerca de sua relação com a arte. Brait (2019) explica que os membros do Círculo eram grandes apreciadores de arte, vivenciaram isso e aplicaram em suas pesquisas e conceitos. Um exemplo de artista presente no Círculo de Bakhtin é o de Iván I. Sollertinski (1902-1944), um relevante artista do campo da música clássica que também trabalhou com a linguagem teatral. É importante frisar, neste contexto, a cidade de Vitebsk, que nas primeiras décadas do século 20 era um importante centro de efervescência cultural e teatral. Essa cidade foi um lugar para o qual Bakhtin se dirigira com seus companheiros para ali viver por alguns anos e estabelecer novos diálogos.

Na obra de entrevistas com Duvakin (BAKHTIN & DUVAKIN, 2008), o autor russo explica que era um assíduo espectador de teatro em Vitebsk e foi nestes espetáculos que Bakhtin explorou avidamente uma relação de espectador e de intérprete da linguagem artística. Na famosa biografia de Bakhtin escrita por Clark e Holquist (1998) há referências sobre o Professor Bakhtin e um seminário de estética e história do teatro realizado por ele enquanto morou em Vitebsk, lecionando nessa cidade. Isso comprova que muitos dos intelectuais participantes do Círculo de Bakhtin presentes em Vitebsk, como Medvedev e Volóchinov, os mais conhecidos, aprofundaram-se em muitas áreas de estudo, em especial a cultural e artística, determinando-a como um centro de interesse interligada a seus respectivos assuntos de interesse. Há que se frisar a importante presença na biografia de Bakhtin do artista Marc Chagall, um expoente da arte que era natural de Vitebsk, onde hoje há um museu em sua homenagem. Bakhtin tivera estreito contato com o artista, conforme pode ser percebido na leitura da obra de Ponzio (2019), que analisa esse período histórico e explicita as relações dialógicas e humanas entre Bakhtin, Chagall e Malevitch.

Em Bakhtin, a arte é vista como intimamente relacionada à existência vital, pois ela é capaz de recolher da vida seu material e a partir desta recolha promover uma nova produção de algo que ainda não está inserido na vida, mas que vai desenvolver-se a partir do diálogo com esta. A arte é capaz de transcender a realidade imediata, criando uma nova realidade, um mundo estético. Através da arte, o homem pode comunicar-se com variados aspectos de sua história ou de sua concepção de vida, pois sua obra, ainda que não seja necessariamente biográfica, traz sempre impressa a marca de sua visão de mundo. A arte é vista como um produto social e cultural, não como resultado de criação individual, mas como produto social e cultural. A arte é capaz de produzir novas formas de se perceber e sentir o mundo. Ela amplia horizontes, cria novos mundos, propicia mais diálogos, pois estando pronta e acabada, ela possibilita novas existências.

Bakhtin trabalha a arte em uma perspectiva amplamente sociológica e desenvolveu uma teoria arquitetônica que vai além da própria literatura, o qual ele dá mais evidência em seus estudos, utilizando-a como base para compreender todas as outras artes. Entre suas grandes contribuições, Bakhtin concebeu a arte em sua inter-relação direta e concreta com a vida, indo além da visão essencialista e determinista, onde a arte seria considerada apenas um reflexo da superestrutura ideológica. De acordo com Bakhtin, é um problema reduzir a arte apenas ao seu aspecto material, como faziam os formalistas, ou a um psiquismo individualizado do autor ou espectador da obra artística. Um reducionismo de análise apenas

ao psiquismo do autor ou espectador desconsidera completamente as suas condições de produção, como também afirmava Vygotsky, levando a arte há um estado de fetiche ou mero artefato, excluindo assim o horizonte social na qual ela está inserida por meio do diálogo entre seu autor e o espectador.

Para Bakhtin, a inter-relação da arte com a vida acontece de maneira concreta, permitindo superar visões essencialistas e deterministas. Bakhtin se recusa a analisar a arte somente ligada ao aspecto material (como o método formalista) ou a um psiquismo individualizado do artista. Bakhtin vem para afirmar que é preciso superar essas formas de análise artística para compreender que a obra de arte é iminentemente social e que está inserida em um meio extra artístico que afeta a obra de fora para dentro e que é necessário dialogar de maneira direta com ela. Volóchinov (2013), autor do Círculo de Bakhtin, afirma que

“a arte é também eminentemente social. O meio social extra-artístico, a influenciar a arte desde o exterior, encontra nela uma resposta imediata e interna. Na arte, o que não é alheio atua sobre o alheio, e uma formação social influencia sobre outra. O estético, ou mesmo o jurídico, ou cognitivo, são tão somente uma variedade do social; portanto, a teoria da arte não pode ser senão uma sociologia da arte. Não lhe sobra nenhum trabalho “imaneente” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 74, itálicos do autor).

Bakhtin buscou na arte, na literatura, a sua base de trabalho, porque nessas áreas é possível ter um acabamento. É o caso do estudo do excedente de visão, onde a visão do autor se põe acima da obra, pois ele consegue ter e ver aquilo que não é possível na vida, o acabamento. Não vivenciamos a nossa vida na totalidade e nossa morte não nos é vivenciada. Bakhtin nos explica essa visão quando afirma que é preciso “Encontrar o enfoque essencial à vida de fora dela (...) Com isso o artista e a arte criam, em linhas gerais, uma visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo que não é conhecida de nenhum dos outros ativismos criativo-culturais” (2003, p. 176).

Bakhtin concebe o mundo partindo de três dimensões: a estética, a cognitiva e a ética, representando a arte, a ciência e a vida, respectivamente. Sinteticamente, podemos expor que para Bakhtin a arte e a vida estão em uma reconstituição e construção mútuas, em inter-relação íntima, acontecendo dialeticamente e dialogicamente, onde a atividade que cria e recria a realidade se transforma à medida em que vamos conseguindo um acabamento que se dá no processo de concretização estético da obra artística. Apenas na arte é possível ter a totalidade, pois na vida não conseguimos e foi neste ponto que Bakhtin se debruçou intimamente sobre ela.

Para Bakhtin e Vygotsky, a arte permitia um olhar para a ciência que, de pontos de vista diferenciados, se uniam em torno do social e do dialógico. Para ambos, a arte promovia um desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, permitindo uma abertura para as relações dialógicas e de alteridade, pois não está restrita a um só campo da atividade humana, dando-se e instituindo-se a partir da vida, obtendo desta os materiais de que necessita para sua produção. A arte, para ambos, abria espaços nas formas de observar, ver, analisar, pensar, ouvir e compreender o mundo. Para Vygotsky e Bakhtin, que queriam compreender a vida, a relação vida/arte/vida acontecia em completa relação dialógica com o humano, com o social e com a própria existência, sendo a palavra e a arte a mediação para essa compreensão. Uma visão libertária que permanece ativa até a atualidade.

Para Bakhtin (2003), a arte e a responsabilidade estão intimamente ligadas. Em seu texto "Arte e Responsabilidade", Bakhtin argumenta que a arte é uma forma de resposta ao

meio social. Ele defende que a arte é imanentemente social e que o meio social extra-artístico afeta a arte, já que esta é percebida como uma resposta direta ao meio social na qual está inserida e a responsabilidade do artista é criar obras que expressem sua visão de mundo e que possam contribuir para a transformação da realidade. Essa responsabilidade é, portanto, desenvolver obras que expressem sua visão de mundo e que possam contribuir para a transformação da realidade. A arte é vista como um processo de criação que envolve tanto a transformação da realidade quanto do próprio sujeito da ação. Isso implica criar obras que expressem sua visão de mundo e que possam contribuir para a transformação da realidade.

Bakhtin (2003) utiliza o conceito de "excedente de visão" para se referir à capacidade da arte de objetivar a visão singular do artista sobre um tema ou personagem. Segundo Bakhtin, com este conceito, um autor pode almejar em sua obra oferecer concepções únicas de mundo, dialogando isto sobre certos temas ou em personagens. O autor-criador, nesse caso, sempre sabe mais e conhece mais do que a personagem e por isso consegue realizar um isolamento, promover um recorte da vida vivida, colocando essa personagem em um outro plano que lhe permite ter um acabamento.

Desta forma, Bakhtin afirma que a arte pressupõe consciências que não coincidem entre si. É através de uma visão singular do artista que é possível trazer aquilo que Bakhtin chama de elementos transgredientes, que vão permitir uma reinvenção por meio da arte e sua inserção no mundo da vida. Nesse mundo da vida, cada indivíduo ocupa um lugar único, o que não pode nunca ser ocupado por qualquer Outro. Quando eu observo alguém de uma posição exterior, diante de mim, nossas realidades podem coincidir, por que quando contemplo o Outro, sempre terei um excedente de visão sobre ele, pois posso e tenho acesso a partes dele que este não pode ver, tais como sua cabeça ou suas expressões, por exemplo. Esse exterior inacessível do outro também acontece comigo em relação a ele, pois não posso vivenciar todo o meu exterior. Já no mundo da arte isso não ocorre porque ali podemos presenciar um todo acabado, finalizado.

Para o Círculo de Bakhtin, o excedente de visão acontece quando um criador, em seu processo de criação, pode ver o mundo na totalidade, acabado, completamente diferente do que acontece na vida. O conceito de excedente de visão remete à ideia de que o Eu não pode se ver enquanto um todo, pois o que o outro vê sobre ele é sempre mais do que aquilo que é possível ver de si mesmo. A arte é vista como uma forma de resposta ao meio social, uma forma de dar sentido e significado à experiência humana.

4 Bakhtin, Vygotsky e a psicologia

Bakhtin tinha formação em filologia, estudos da linguagem e crítica literária. Em "O freudismo" (2007) é possível perceber que a palavra psicologia carrega uma carga negativa para o autor. Bakhtin considera que a psicologia é uma ciência causal e não avaliativa, que sempre vai nos apresentar, enquanto humanos, como dependentes das leis objetivas do mental, o que, para este autor russo, é evidentemente incompatível com a sua ideia de ter liberdade ilimitada e de responsabilidade do humano. Conforme o autor russo

a força de Freud está em haver proposto essas questões com toda acuidade e ter reunido material para a sua análise. Sua fraqueza está em não ter entendido a essência sociológica de todos esses fenômenos e haver tentado metê-los à força nos limites estreitos de um organismo individual e de seu psiquismo. Ele explica

processos essencialmente sociais do ponto de vista da psicologia individual. (BAKHTIN, 2007, p. 06).

A psicologia era a disciplina central dos estudos de Vygotsky, mas com Bakhtin, há um deslocamento para os estudos de linguagem que, como mediação, era uma inovação. De acordo com Bakhtin (2006), a linguagem é mediação em um nível máximo de excelência e a palavra é a mediação cultural. Sem a linguagem ou a palavra, simplesmente não há interação humana. Bakhtin evidencia o uso da linguagem na comunicação em todas as esferas humanas. De acordo com o autor, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Bakhtin e seu círculo e Vygotsky desenvolveram estudos que são inovadores até a atualidade, pois, semelhantemente, teceram críticas aos reducionismos praticados pela ciência da época, denunciando um dualismo que impedia um maior entendimento do desenvolvimento humano. Bakhtin (2006), em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, questionava a valorização exagerada do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato na ciência de seu tempo, observando isso em relação às ciências da linguagem. Vygotsky também desenvolvia crítica semelhante em relação à psicologia de matriz idealista e behaviorista. Eles se embasavam no materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx, que explicita que

as premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação, suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. (...) A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são, coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* eles produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção. (MARX, 2001, p. 10-11)

Vygotsky desenvolvia pesquisas voltadas para o desenvolvimento da psicologia em relações de ensino-aprendizagem, enquanto Bakhtin estava envolvido com pesquisas acerca da filosofia da linguagem e metodologias diversas da linguística. Assim, ainda que partissem de pontos diferentes, as relações dialógicas e a alteridade são onipresentes nos estudos de ambos, estando para Vygotsky ligada ao estudo da consciência humana, nas suas relações entre o eu e o outro. Já para Bakhtin

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 2006, p. 44)

5 Signo e Mediação para Bakhtin e Vygotsky

Iniciamos com uma citação onde Vygotsky explicita o seu conceito de ideologia dentro da psicologia

A tarefa da psicologia é o estudo das reações da personalidade, isto é, das ligações de tipo sonho =mecanismos reguladores. Papel da religião, etc. **A toda ideologia (social) corresponde uma estrutura psicológica de tipo definido – mas no sentido da assimilação subjetiva e portadora da ideologia, mas no sentido da construção das camadas, estratos e funções da personalidade.** (...) Pensa não o pensamento, pensa a pessoa. Este é o ponto de partida da visão (...) O que é o homem? Para Hegel, é o sujeito lógico. Para Pavlov é a soma, organismo. **Para nós é a personalidade social, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social).** (VYGOTSKY, 2000, p. 31-33, grifos nossos).

Vygotsky analisa a estrutura humana como um processo de desenvolvimento que perpassa a vida de cada pessoa, impactando a sua relação, interação social, aprendizados e inserções na realidade em que vive. Ele privilegia, por um lado, a história do indivíduo e, por outro, a sua realidade social. Dessa forma, é por esse motivo que a teoria socio-histórico-cultural de Vygotsky é considerada interacionista. O autor dá enfoque no desenvolvimento que cada pessoa tem e afirma que esse desenvolvimento é um processo mediado por instrumentos sógnicos, que se dão e acontecem na realidade da interação social em que este indivíduo está inserido.

Vygotsky considera uma atividade simbólica aquela que se utiliza de signos que agem como um trabalho “que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VYGOTSKY, 2003, p. 33). Um signo, para o autor, é essencialmente tudo o que traz em si um significado. Para ele, como também veremos para Bakhtin, mais adiante, a palavra é um signo por excelência. Isso nos permite considerar que o desenvolvimento de habilidades humanas requer, necessariamente, a interação com o Outro, já que a participação em atividades sociais, tais como falar, expressar-se socialmente, argumentação, entre outras, é essencial para a realização enquanto humanos.

Vygotsky e suas teorias ofereceram muito para o desenvolvimento da compreensão humana em relação aos processos sociais e históricos, pois ofereceu uma abordagem interdisciplinar dos processos que levam ao desenvolvimento humano. Em sua visão, o ser humano está completamente inserido em um contexto histórico, mutável, em constante transformação. Ele reitera que a linguagem, em especial a verbal, é um veículo que permite ao ser humano adquirir conceitos e ideias. O autor também afirma que para que um conceito possa ser compreendido, incorporado na mente humana, necessita ser interiorizado por meio de instrumentos semióticos.

A mediação semiótica, para Vygotsky, é basilar porque não acontece somente por meio da linguagem, mas em situações de interação social que possibilitam a viabilidade da internalização dos aprendizados diversos. Vygotsky (2003) explica que

a) inicialmente [...] uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos no longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003, p. 75)

O Círculo de Bakhtin considerava que “por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sgnicas” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 138). Os conceitos de Bakhtin (2006) consideram que a ideologia está intimamente relacionada com a realidade, já que “reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior” (2006, p.31). Como vimos antes, em Vygotsky, os processos de internalização são processos cognitivos e sempre são mediados pelos signos, nunca ocorrendo diretamente, principiando pelas relações externas, pelos estímulos recebidos do ambiente em que se vive, sendo captados pelo ser humano por seus órgãos sensoriais na forma de signos.

Posteriormente, acontece um processo de leitura e releitura destes signos que se transformam sucessivamente até que os pensamentos vão se transformando em conceitos. Bakhtin (2006) nos explica que um signo se desenvolve entre indivíduos, dentro de um meio social. Dessa maneira, é essencial que um objeto adquira um significado interindividual. Somente após isso é que ele poderá se tornar um signo. Bakhtin afirma que não é possível adentrar no domínio da ideologia sem ter adquirido, anteriormente, um valor social.

Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso não se trata de ideologia. (...) Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 2006, p. 31-33)

A ideologia, para Bakhtin, somente poderá ser assimilada, transformada, reproduzida, se não por meio de signos e para que haja uma ideologia é necessário haver signos. Também, estes signos se relacionarão com seres, objetos, pensamentos, ideias que vão ganhando corpo, dialogando com o meio social, aparecendo e se tornando cada vez mais visíveis. Dessa maneira, Bakhtin afirma que todo signo é ideológico porque uma ideologia é reflexo das estruturas sociais em que está inserida. O uso de todo e qualquer signo só pode ser ideológico porque não existe de uma linguagem neutra, descompromissada com a realidade social em que está inserida. E, a linguagem é “o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELLO, 2012, p. 170). Ainda mais, Volóchinov (2013, p. 144) afirma que “sem o auxílio da palavra não teriam nascido nem a ciência nem a literatura. Nenhuma cultura poderia realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, de que a nossa linguagem é sua forma materializada”.

Bakhtin (2006, p. 36-38) afirma, também como Vygotsky afirmara, que a palavra “é um fenômeno ideológico por excelência. [...]. É o modo mais puro e sensível da relação social, [estando] presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”. É em seus conceitos, Bakhtin afirma que o signo verbal é um território comum de locutores e interlocutores mediado pelas relações sociais, carregando sempre conteúdo de sentido ideológico. Dessa forma, a palavra penetra em todas as relações sociais, inclusive nas de base ideológica, na vida cotidiana dos indivíduos ou relações de cunho político. As palavras, segundo Bakhtin, são tecidas por uma multidão de fios ideológicos que se entrelaçam e perpassam todas as relações sociais em todos os domínios. Bakhtin afirma que “é devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for (BAKHTIN, 2006, p. 41).

No campo da enunciação, Bakhtin afirma que não são palavras o que falamos ou escutamos e sim verdades ou mentiras, coisas importantes ou irrelevantes, boas ou ruins. A palavra estará sempre carregada de sentido ideológico ou existencial e, quando a compreendemos, temos reação àquelas que trazem para nós ressonâncias ideológicas ou relativas à vida. Conforme Bakhtin, é impossível separar a linguagem da ideologia, assim como é impossível separar uma mensagem de um ser humano, já que se trata de uma teia semiótica tecida por fios que vão além da linguagem e além da vida. Para Bakhtin, a enunciação estará sempre determinada por condições reais de existência e por sua situação social mais imediata, sendo um produto interacional que acontece entre interlocutores cujo centro organizador estará sempre fora do indivíduo.

Enfim, é preciso explicar também que Bakhtin e seu círculo tinham ideias sobre formas de ideologia, sendo que trataram da ideologia do cotidiano como a mais presente nas relações humanas, já que

Estabelecamos o acordo de chamar de ideologia cotidiana a todo o conjunto de sensações cotidiana - que refletem e refratam a realidade social objetiva - e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia cotidiana dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados "conscientes". Do oceano instável e mutável da ideologia afloram, nascem gradualmente as inumeráveis ilhas e continentes dos sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia, as teorias políticas. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 151).

Somente com uma investigação sociológica nos aproximaremos do esclarecimento da essência dos fenômenos ligados aos conflitos da linguagem interior com a linguagem exterior, que levam o nome característico de "tormentos da palavra". Mas disso falaremos na outra oportunidade. (VOLÓCHINOV, 2013, p. 156).

6 A educação: diálogos complementares

Na educação, um conceito que é condizente com os estudos de ambos os teóricos é o de relações dialógicas (dialogia) e o da alteridade. Bakhtin e Vygotsky compartilham algumas aproximações em suas abordagens, especialmente em relação à importância da linguagem na constituição da consciência e no desenvolvimento humano. Ambos enfatizam as questões sociais e reconhecem a centralidade da linguagem nesse processo.

Os dois autores estavam voltados para investigações pioneiras que criticavam as bases teórico-metodológicas reducionistas e dualistas da época, buscando uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento humano. No entanto, é importante destacar que existem especificidades importantes entre eles em relação ao enfoque do papel da alteridade no diálogo, que muitas vezes não são pontuadas. Enquanto Bakhtin questionava as premissas e métodos do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato em relação à concepção da linguagem, Vygotsky estava mais voltado para a compreensão de questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, embora haja algumas aproximações entre Bakhtin e Vygotsky em relação à importância da linguagem e à crítica das abordagens reducionistas, também existem diferenças significativas em seus enfoques e objetivos de pesquisa.

Bakhtin e Vygotsky estavam apoiados no materialismo histórico-dialético, que enfoca os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram,

como as que produziram pela sua própria ação. Ambos os pensadores estavam preocupados em entender o desenvolvimento humano em um contexto social e histórico mais amplo

Os estudos vygotkianos, em se tratando da educação, orbitam em torno de um Vygotsky professor. Como fora docente de literatura, história da arte e psicologia, o autor russo fora um pedagogo brilhante, sempre objetivando a união entre estudos psicológicos e pedagógicos. Dentro de seus estudos é perceptível a junção do contexto social e institucional-escolar, evidenciando que é na interação, no contexto humano relacionado ao materialismo histórico, é que a sociedade pode evoluir via educação.

Para Vygotsky, a instituição escolar seria o *locus* especialíssimo para a atuação da psicologia, haja vista que seu entendimento era que na escola é que se realizaria o desenvolvimento e construção de funções psíquicas superiores. Essas funções, em sua pesquisa, viriam de resultados da influência e presença da cultura nas relações de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano, observadas em seu contexto original de produção.

Vygotsky reconhece a importância da dialogia e da alteridade em sua abordagem, mas sua visão sobre esses conceitos é um pouco diferente da de Bakhtin e Volóchinov. Enquanto Bakhtin e Volóchinov enfatizam a dialogia como um processo de interação social que envolve a presença do "outro" e a criação de novos significados, Vygotsky enfatiza o valor da interação, da dialogia e do entendimento dos significados variáveis historicamente na aprendizagem e no desenvolvimento.

Para Vygotsky, a linguagem é um meio fundamental para a construção de significados compartilhados e para a mediação entre o indivíduo e o mundo social. Ele argumenta que a linguagem é um sistema simbólico que permite a comunicação e a transmissão de conhecimento entre as pessoas e que é através da interação social que as crianças aprendem a usar a linguagem e a construir significados compartilhados. Vygotsky evidencia a importância da dialogia e da alteridade em sua abordagem. Ele reconhece que a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano e que a presença do Outro é essencial para a construção de significados compartilhados.

É nesse entendimento que o autor desenvolveu o seu conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), abordando dentro da educação a sua teoria psicológica. De acordo com essas ideias, a educação e o ensino são bons quando estão voltados para as funções psicológicas emergentes no ser humano, motivando assim um aprendizado e educação que atue dentro dos limites da zona, promovendo estímulos e enfoques que aumentem os processos internos de maturação dos sujeitos, efetivando, assim, nova e verdadeira aprendizagem. Para Vygotsky, uma aprendizagem verdadeiramente boa sempre deveria operar sobre os níveis superiores da ZDP, dando ao ensino um papel basilar na evolução humana que promove condições de desenvolvimento efetivo.

Bakhtin não era psicólogo, mas desenvolveu interessantes estudos na área, em especial na obra "O freudismo". Sendo um filósofo da linguagem, o autor russo era um escritor e pensador plural, com estudos na área das letras, história, filosofia, psicologia, ciências naturais, entre outros. Bakhtin analisa a psicologia em uma perspectiva semiótica e social, embasando suas análises amplamente na linguagem. Sobre a questão da consciência, Bakhtin afirmara que

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna do

conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2006, p. 34)

Bakhtin traz a brilhante consideração do nascimento social do homem e como isso está intrinsecamente relacionado ao seu nascimento enquanto ser humano biológico. O nascimento real e concreto do humano se dá enquanto sua classe social, permitindo que ele possa elaborar sua teoria da consciência amparada em conceitos sociológicos, promove uma ruptura com a questão meramente relacionada ao físico e ao biológico. Bakhtin não realizou estudos da consciência voltada aos processos internos do humano e sim a contextos que levavam, intimamente em conta, os dados ideológicos e sociais.

Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social. O homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isto é o principal. [...] Só essa localização social e histórica do homem o torna real e lhe determina o conteúdo da criação da vida e da cultura (BAKHTIN, 2007, p. 11)

Consideração importante a se realizar nos estudos do Círculo de Bakhtin é sobre a questão da ideologia, vista como espaço de contradição e não somente de ocultação, como havia desenvolvido Marx. A ideologia, para o autor russo, deve ser observada como uma forma representativa do real e, por esse olhar, não seria possível uma construção existencial da consciência individual, havendo, assim, somente uma consciência social. Para o indivíduo há apenas a existência dos signos, enquanto elementos externos e desenvolvidos pelo humano, emergindo através dos processos sociais nos quais ele está inserido. Tudo está interligado, como bem frisou Stam, estudioso estadunidense do mestre russo, que afirma que

Para Bakhtin, o embate ideológico localiza-se no centro vivo dos discursos, seja na forma de um texto artístico, seja com intercâmbio cotidiano da linguagem. Na vida social do enunciado (seja ela uma frase proferida verbalmente, um texto literário, um filme, uma propaganda ou um desfile de escola de samba), cada “palavra” é dirigida a um interlocutor específico numa situação específica, palavra essa sujeita a pronúncias, entonações e alusão distintas. (STAM, 1992, p. 62).

Em educação, como já frisamos, a dialogia e a alteridade são basilares e Bakhtin considera a dialogia e a alteridade como conceitos fundamentais em sua arquitetura. A dialogia é a essência da linguagem e da comunicação humana, devendo-se considerar que a linguagem não é um fenômeno individual, mas sim um fenômeno social, que surge e se desenvolve na interação entre as pessoas. A dialogia, para Bakhtin, implica a presença do Outro na comunicação. É preciso saber que a compreensão e a produção de significados ocorrem em um contexto de interação social, em que diferentes vozes e perspectivas estão presentes. Através do diálogo, as pessoas constroem significados compartilhados e negociam sentidos. Nesse ponto, há um cruzamento interessante com os pressupostos de Vygotsky.

A alteridade, por sua vez, está intimamente ligada à dialogia. Bakhtin argumenta que a consciência e a identidade de um indivíduo são moldadas pela relação com o outro. A compreensão de si mesmo e do mundo ocorre através da interação com outras pessoas, em um processo de constante troca e influência mútua, que é exatamente o que ocorre na educação e dentro de qualquer escola.

Para Bakhtin, a dialogia e a alteridade são fundamentais para a compreensão da linguagem e da vida humana. O autor destaca a importância de reconhecer a diversidade de

vozes e perspectivas presentes na comunicação, e de valorizar a interação social como um meio de construção de significados compartilhados.

7 Entrecruzamentos

As principais convergências entre as abordagens teóricas de Bakhtin e Vygotsky no campo da educação estão relacionadas ao entrecruzamento dos campos da linguagem e da educação, bem como à coconstrução ativa do processo de aprendizagem. Ambos os teóricos russos enfatizam a importância da interação social e do contexto para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos indivíduos. Além disso, tanto Bakhtin quanto Vygotsky destacam a importância do diálogo e da interação verbal na construção do conhecimento.

Bakhtin desenvolveu o conceito de relações dialógicas, que enfatiza a natureza social e interativa da linguagem, enquanto Vygotsky propôs a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destaca a importância da interação entre pares mais experientes e menos experientes para promover o desenvolvimento cognitivo. Essas convergências entre as abordagens de Bakhtin e Vygotsky no campo da educação fornecem uma base teórica sólida para pesquisas em contextos pedagógicos, permitindo uma compreensão mais profunda dos processos de ensino e aprendizagem.

As concepções de Bakhtin e Vygotsky podem ser extremamente úteis para pesquisas em contextos pedagógicos específicos. Eles enfatizam a importância da interação social e do contexto para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Aprofundando na educação, as concepções de Bakhtin sobre dialogismo podem ser aplicadas para promover a interação verbal entre os estudantes, incentivando a prática da linguagem em situações autênticas de comunicação. O diálogo entre os alunos e com o professor pode ajudar a desenvolver habilidades de compreensão oral, expressão oral e interação comunicativa. Já as concepções de Vygotsky, como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), podem ser aplicadas para identificar o nível de desenvolvimento atual dos alunos e planejar atividades que estejam dentro de sua ZDP. Isso significa oferecer desafios adequados às habilidades dos alunos, ainda que exijam um esforço adicional. Essa abordagem colaborativa pode promover o desenvolvimento da linguagem e da competência comunicativa dos alunos.

Os olhares entrecruzados entre Bakhtin e Vygotsky evidenciam dois pontos principais: a perspectiva dialética e não dualista de se conceber o sujeito e os fundamentos socioideológicos da consciência individual. Em relação à perspectiva dialética, ambos os teóricos russos enfatizam a importância de considerar o sujeito como um ser social e histórico, que é construído e moldado pelas interações sociais e culturais. Bakhtin desenvolveu o conceito de dialogismo, que enfatiza a natureza social e interativa da linguagem, enquanto Vygotsky propôs a ideia de que o desenvolvimento cognitivo é um processo social e culturalmente mediado.

Já em relação aos fundamentos socioideológicos da consciência individual, Bakhtin e Vygotsky destacam a importância de considerar o papel da cultura e da ideologia na construção da consciência individual. Bakhtin enfatiza a importância dos gêneros discursivos e dos contextos sociais e culturais na construção do discurso e da identidade individual, enquanto Vygotsky destaca a importância da cultura e da linguagem na construção do pensamento e da consciência individual.

Esses olhares entrecruzados entre Bakhtin e Vygotsky fornecem uma base teórica sólida para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem em contextos pedagógicos, permitindo uma abordagem mais interativa e contextualizada no processo educacional. São as vozes e as palavras de um e de outro que se encontram, se entrelaçam e adquirem novos sentidos e visões, aumentando o nosso horizonte social e nosso excedente de visão, pois como explanou Bakhtin

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras dos outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas que são autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas. (BAKHTIN, 2010, p. 223).

Conclusão inconclusa

Este trabalho objetivou um olhar de entrecruzamento dialógico acerca de dois dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX. Pretendemos destacar, nos conceitos que dialogam, a importância da dialogia e da alteridade na abordagem de Bakhtin e Vygotsky. Esses conceitos têm apoiado as compreensões e decisões no desenho das pesquisas, no quadro da colaboração crítica que é desenvolvida.

A dimensão da alteridade traz o foco para as diferenças existentes nas relações interpessoais, permitindo compreender o outro e a si mesmo e aprender com o contrário. A alteridade é vista como a capacidade de proporcionar um olhar interior a partir das diferenças, enfatizando a compreensão de que, em um processo colaborativo-crítico, é necessário reconhecer o outro em si mesmo, gerando responsividade e responsabilidade no compromisso de compreensão e transformação da vida que se vive.

Como dissemos ao leitor desde o princípio deste texto, ainda que os estudos e conceitos de Bakhtin e Vygotsky tenham sido desenvolvidos há décadas, suas contribuições são atualíssimas, seus estudos estão presentes no cotidiano de profissionais da educação, artes e psicologia, entre outros, incorporados na contemporaneidade. A atualidade de seus conceitos e pensamentos se dão, certamente, pelo fato de que as relações sócio-históricas em que vivemos se dão e perpetuam há centenas de anos, dessa forma, o mundo em que eles desenvolveram suas ideias continua com os mesmos princípios, necessitando superar a desigualdade histórica rumo à construção de um novo humano, ou de uma ciência outra, como escreveria Bakhtin.

A sociedade, com suas nuances e variações, necessita cada vez mais de interação e diálogo, conceitos que Bakhtin e Vygotsky nos presentearam com estudos voltados para a melhoria da qualidade de vida do ser humano. Nossa intenção também é a de que o leitor que trabalha na educação ou interessado possa refletir sobre como estes conceitos estão presentes na realidade escolar, como promotores de um olhar emancipatório e transformador, seja presente nas ações, seja nos discursos em contextos pedagógicos.

Uma das forças que buscamos evidenciar dentro das concepções teóricas de Bakhtin e Vygotsky é como que a palavra vai instalar-se no outro social, reconhecendo-se e dialogando,

marcando sensivelmente as relações dialógicas e de alteridade. Este ensaio é um espaço dialógico finito para tantas considerações a serem realizadas, contudo, tentamos oferecer ao leitor uma propositura de mostrar como dois dos maiores pensadores do século XX se aproximam ideologicamente, ainda que por vias diversas.

Evidenciar a linguagem e concebê-la como um trabalho, como força produtiva, é o mesmo que evidenciá-la como uma mediação, uma interação entre as materialidades sociais de comunicação. Os sentidos e significados que são adquiridos por meio de reflexões dialógicas, inclusive em análises conjuntas como as que praticamos neste ensaio, vão sendo construídas e reconstruídas conforme as necessidades mais básicas dos sujeitos e cremos que, assim como evidenciou Tardif (2002), para concluir de maneira inconclusa esse ensaio inconcluso que

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2002, p. 53).

Referências

- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. **O freudismo: um esboço crítico**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAKHTIN, M.M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra direto do russo. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BAKHTIN, M.M; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos : Pedro & Joao Editores, 2008
- BEZERRA, P. **“Freud à Luz de uma Filosofia da Linguagem”**. In: BAKHTIN, M. M. O Freudismo: um esboço crítico. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BRAIT, B. Entre a cena e a pedagogia, o dialogismo. In: GONÇALVES, J. **Teatro e universidade: Cena. Pedagogia**. [Dialogismo]. São Paulo: Hucitec, 2019, p.11-15.
- FREITAS, M. T. de A. **Nos textos de Bakhtin e Vigotski**. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GERALDI, J.W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética.** In: FREITAS, M.T. et. al. (orgs.). Ciências humanas e pesquisas: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, I. A. Entrevista concedida a Rastros - **Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação.** Joinville, SC, ano VII, edição 7, outubro de 2006, p.1-75.

PONZIO, L. **Ícone e afiguração: Bakhtin, Malevitch, Chagall.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo, Ática, 1992.

TARDIF, M. **Os Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1999

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. (2000). Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 71. : Campinas, p.21-44. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt> Acesso em 05 jul. 2023.

VIGOTSKY , L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6. ed São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VOLÓCHINOV, V.N. **A construção da enunciação e Outros ensaios.** São Carlos-SP; Pedro e João Editores, 2013.

A relação de tempo-espaço e ideologia nas charges editoriais e suas implicações para o ensino de língua inglesa no ensino médio

The relationship of time-space and ideology in editorial cartoons and their implications for the teaching of English as a foreign language in high school

Rita de Cássia Eleutério de Moraes

Mestre em Letras/ Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (USFC)
Editora de Conteúdo e Produtora de Conteúdo Educacional
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9902-308X>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9456461493112164>
E-mail: ritacemoraes@hotmail.com

Cícero Barboza Nunes

Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)
Docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9633-4272>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4224355781116225>
E-mail: cicerobarbozanunes@gmail.com

Resumo

A análise de charges é fundamental para que aprendizes de língua estrangeira possam explorar criticamente os discursos e vozes inerentes a esse gênero discursivo, permitindo-lhes desenvolver e expressar suas próprias argumentações. No entanto, o ensino de charges em inglês enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos educacionais adequados e estratégias eficazes para promover a compreensão profunda deste gênero. Diante desse cenário, este estudo, de natureza qualitativa e abordagem hermenêutica e dialética, tem como propósito examinar a construção das relações temporais e espaciais no espaço narrativo das charges editoriais em inglês, embasando-se na Teoria dos Cronotopos de Mikhail Bakhtin (1988). A análise visa, primordialmente, demonstrar que o uso de charges pode, de fato, capacitar os estudantes a identificarem ideologias subjacentes, compreender relações espaço-temporais e engajar-se em debates críticos. Adicionalmente, este estudo propõe um conjunto de estratégias educacionais destinadas a aprimorar as habilidades de pensamento crítico dos alunos, juntamente com o aperfeiçoamento de sua proficiência na língua inglesa. Assim, ao conectar as dimensões linguísticas e socioculturais da aquisição de idiomas, esta pesquisa destaca que a inclusão de charges editoriais no currículo do ensino médio pode efetivamente contribuir para a formação de cidadãos globais bem-informados e críticos no contexto brasileiro e representa, portanto, um importante passo no sentido de promover o desenvolvimento de estudos subsequentes sobre charges em língua inglesa, com foco na aplicação prática em sala de aula, ao mesmo tempo que enfatiza a significativa relevância da ideologia inerente a esse gênero discursivo como uma fonte crucial de argumentação crítica para os estudantes.

Palavras-Chave: Charge. Ensino médio. Língua inglesa. Cronotopo. Ideologia.

Abstract

The analysis of editorial cartoons is essential for foreign language learners to critically explore the inherent discourses and voices within this genre, enabling them to develop and articulate their arguments. However, the teaching of editorial cartoons in English faces significant challenges, such as the lack of suitable educational resources and effective strategies to promote a deeper understanding of this genre. In this context, this qualitative study, guided by a hermeneutic and dialectical approach, aims to examine the construction of temporal and spatial relationships within the narrative space of English-language editorial cartoons, drawing on Mikhail Bakhtin's Theory of Chronotopes (1988). The analysis primarily seeks to demonstrate that the use of editorial cartoons can indeed empower students to identify underlying ideologies, comprehend spatiotemporal relationships, and engage in critical debates. Furthermore, this study proposes a set of educational strategies designed to enhance students' critical thinking skills and their proficiency in the English language. Therefore, by connecting the linguistic and sociocultural dimensions of language acquisition, this research highlights that the inclusion of editorial cartoons in the high school curriculum can effectively contribute to the development of well-

informed and critical global citizens in the Brazilian context. Consequently, this study represents a significant step towards promoting further research on English-language editorial cartoons, focusing on practical classroom applications, while emphasizing the substantial relevance of the inherent ideology within this discourse genre as a crucial source of critical argumentation for students.

Keywords: Editorial Cartoon. High school. English language. Chronotopes. Ideology.

Data de submissão: 25/05/2023 | Data de aprovação: 13/10/2023

1 INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua estrangeira demanda procurar recursos didáticos atualizados e interessantes para estimular o aprendizado integral das habilidades necessárias à aquisição da língua e sensibilizar os aprendizes para a dimensão intercultural, bem como para questões transversais presentes no ato comunicativo. Ademais, especificamente no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, é preciso reconhecer o caráter global do idioma, que é um facilitador da comunicação no mundo dos negócios, nas ciências, na tecnologia e em outras áreas, e estimular os aprendizes a reconhecerem sua importância no cenário mundial.

No Brasil, o ensino de inglês no ensino médio segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente com outros documentos direcionadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Essas diretrizes têm como objetivo principal orientar os professores a inspirarem nos estudantes o reconhecimento de seu papel como cidadãos do mundo, capacitando-os a participar de maneira ativa nos debates econômicos e culturais da sociedade.

A esse respeito, cito alguns estudos como “O ensino de língua inglesa em turmas da EJA: a utilização de charges como recurso didático no ensino de inglês como uma língua estrangeira” (VASCONCELOS *et al*, 2015), “Charge em foco: uma proposta multimodal para o ensino de línguas” (MENEZES; LEAL, 2019) e “Leitura e letramento crítico a partir das histórias em quadrinhos: a charge” (OLIVEIRA; TENO, 2021). O ponto em comum desses estudos reside, precisamente, na necessidade do ensino holístico, na importância do conhecimento sociocultural, nas análises discursivas e ideológicas, e na formação de cidadãos conscientes sobre seu caráter ativo na vida política, econômica e social.

Para concretizar efetivamente esse processo de ensino-aprendizagem, é essencial adotar uma abordagem que valorize o texto multimodal. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que na era digital, tudo é caracterizado por sua rapidez e fluidez, assim como pela sua natureza imagética e híbrida. É preciso se adequar às demandas desse novo mundo tecnológico, no qual predominam o “multiletramento”, o “letramento digital”, o “e-learning” (KARLO-GOMES; BELARMINO, 2020), bem como novas formas de comunicação, originando novas configurações e novos gêneros discursivos, adaptados para esse “universo digital”.

A charge, portanto, exerce um forte apelo visual na “nova era” ao unir de forma harmoniosa a linguagem visual e a verbal e pode, ainda, englobar elementos digitais em sua composição. Se, para os jovens das gerações Z e Alfa¹, o imediatismo e o imagético estão

¹ **Geração Z:** nascidos entre 1997 e 2010/ **Geração Alfa:** nascidos a partir de 2010.

presentes em todas as instâncias de suas vidas, a educação, do mesmo modo, pode incorporar novas práticas para engajar esses estudantes, visando, sempre, formar cidadãos reflexivos e persuasivos.

Portanto, estudar esse gênero, no contexto de ensino de línguas, é crucial para que os estudantes se posicionem diante de temas polêmicos e importantes para a coletividade. Adicionalmente, é importante que o aprendiz seja capaz de analisar os discursos de poder suscitados nas charges, refletindo sobre suas próprias crenças e construindo seus argumentos para fundamentar seu ponto de vista.

Assim, o presente estudo visa analisar três charges publicadas na imprensa internacional, aplicando a Teoria dos Cronotopos de Mikhail Bakhtin (1998), para entender como a relação de espaço-tempo e o viés ideológico são construídos no espaço narrativo, apresentando uma proposta de aplicação de exercício em sala de aula, e visando desenvolver a criticidade dos estudantes de ensino médio por meio da interpretação analítica das formas de expressão presentes no gênero charge ou, em inglês, *editorial cartoon*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A charge é um gênero discursivo que explora a multimodalidade para transmitir uma mensagem coletiva ou um posicionamento relacionado a um tema relevante para a sociedade. Assim, a linguagem visual tem o objetivo de satirizar ou criticar um acontecimento atual por meio de uma caricatura, enquanto a linguagem verbal utiliza figuras de linguagem, como o humor e a analogia, para abordar tópicos polêmicos que necessitam suscitar debates sociais (ARBACH, 2007, p. 210).

A palavra *charge* tem suas origens no jornalismo ilustrado nos séculos XVIII e XIX, e, segundo Maia e Matias, deriva da “iconografia da Idade Média e nos ofícios dos ‘ateliês’ de pinturas dos séculos XV e XVI” (2014, p. 1013). Ainda, segundo as autoras, o termo tem sua origem no francês, mais precisamente na palavra *charger*, cuja definição inclui carregar, exagerar ou atacar violentamente.

Inicialmente, as charges eram usadas por opositores aos poderes partidários da época e, no século XVIII, apropriou-se de elementos gráficos próprios da dramaturgia, dos teatros e óperas, que satirizavam os costumes da realeza. Laura Nery assim define o gênero:

Comentário político ou sátira dos costumes, a charge é uma narrativa que, como qualquer outra, opera com a seleção e combinação de elementos para criar uma cena; mas uma cena na qual não ocorre um desenrolar sequencial dos episódios. Ao contrário, a imagem muitas vezes emoldurada por uma grande massa de texto, pressupõe que seu observador complemente a dramatização, supondo um começo

GERAÇÃO ALFA: ENTENDA AS CRIANÇAS NASCIDAS DESDE 2010. **Dentro da História, 2019**. Disponível em <https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/familia/desenvolvimento-infantil/geracao-alpha-caracteristicas/>. Acesso em 13 março, 2023.

e um desfecho temporais que, a rigor, não estão ali desenhados. Dessa operação encarrega-se o leitor, conferindo alguma cronologia a uma percepção necessariamente simultânea da ação traçada (NERY, Laura, 2008 *apud* PILLA, DE QUADROS, 2010, p. 9).

Seguindo essa definição, a charge confia na capacidade de inferência do leitor para atribuir significado a uma cena que é construída por meio da combinação de elementos visuais e verbais e que incorpora uma certa temporalidade, abordando questões de atualidade e interesse coletivo. Dessa forma, a charge se revela como uma representação satírica de eventos políticos e questões sociais.

No Brasil, a charge foi trazida por imigrantes e artistas europeus no século XIX, e pesquisadores apontam Manuel de Araújo Porto Alegre como precursor do gênero ao criar as primeiras caricaturas representando sua ideologia política oposta às prerrogativas do governo. Assim, Porto Alegre criou a revista *Lanterna Mágica*, um dos primeiros veículos com viés político da história da imprensa brasileira (MAIA; MATIAS, 2014).

Sobre a tradução da palavra *charge* em inglês, destaca-se que não há um termo que seja traduzido literalmente, empregando-se “cartoon” para designar charge ou caricatura. *Cartoon*, por sua vez, deriva do termo italiano *la carta ou cartone*² (papel, pasta ou mapa). Jeff Zafarris³, em artigo online intitulado *The Etymology of the Cartoon*, aponta que

‘Cartoon’ (década de 1670) referiu-se pela primeira vez ao papel grosso no qual os esboços preliminares para obras de arte eram feitos. Enquanto os cartuns políticos e caricaturas (literalmente ‘uma sobrecarga’ de *caricare* ‘carregar; exagerar’) são muito mais antigos, ‘cartoon’ foi aplicado a eles por volta de 1843, depois às animações em 1916⁴ (*tradução nossa*).

Segundo o autor, tanto a palavra italiana quanto a francesa eram usadas para nomear pastas nas quais os artistas carregavam seus trabalhos, como um portfólio. Verifica-se, assim, a estreita relação do *cartoon* com a caricatura, uma arte que data da Grécia Antiga, mas cujos

[...] primeiros registros do formato como conhecemos, são da Itália no final do século XVI. Inclui a própria palavra caricatura, deriva do italiano do italiano “caricare” e significa: exagerar, aumentar as proporções de alguma coisa. Tal termo surgiu para definir a arte de Annibale Carracci, oriundo de uma família de artistas e cofundador da Escola de Bologna. Era vista como inovadora e um contraste às pinturas idealizadas, em voga na época. Posteriormente ele chegou a criar uma galeria com caricaturas de tipos populares da sua cidade no século XVII⁵.

² O sufixo -oon, em inglês, é usado para designar palavras terminadas em -on e -one, adaptadas do francês e italiano, como em *cartone* – *cartoon*.

³ ZAFARRIS, Jess. The Etymology of “Cartoon.” **Useless Etymology**. Acesso em 3 agosto, 2022. Disponível em <https://uselessetymology.com/2018/01/10/the-etymology-of-cartoon/>

⁴ No original: “‘Cartoon’ (1670s) first referred to the heavy paper on which preliminary sketches for artwork were made. While political cartoons and caricatures (literally ‘an overloading’ from *caricare* ‘to load; exaggerate’) are much older, ‘cartoon’ was applied to them around 1843, then to animations in 1916.”

⁵ CARICATURAS: A ARTE DE SATIRIZAR ATRAVÉS DO DESENHO. **Academia Brasileira de Arte**. Disponível em <https://abra.com.br/artigos/caricaturas-a-arte-de-satirizar-atraves-do-desenho/>. Acesso em: 3 ago., 2022.

Desse modo, ao longo do tempo, a caricatura evoluiu para se tornar uma forma de arte multimodal, incorporando o texto para criar o gênero que hoje conhecemos como charge, ao mesmo tempo mantendo sua característica marcante de exagero cômico e irônico.

No campo jornalístico, surge, no século XIX (1841), a Revista *Punch* ou *The London Charivari* (Figura 1), um folhetim semanal britânico, caracterizado pela publicação de charges políticas satirizadas e, a partir desse ponto, o gênero atinge um novo patamar, transformando-se no que, atualmente, denomina-se *Editorial Cartoon*.

Esse tipo de charge, também conhecida como *Political Cartoon*, consiste em uma ilustração contendo um comentário que se refere a eventos ou personalidades contemporâneas, expressando um ponto de vista ou opinião sobre determinados aspectos políticos, sociais ou culturais, geralmente polêmicos, publicada em meios de comunicação de massa (jornais, revistas etc.).

Figura 1: *Punch Magazine Volume 1* (1841).

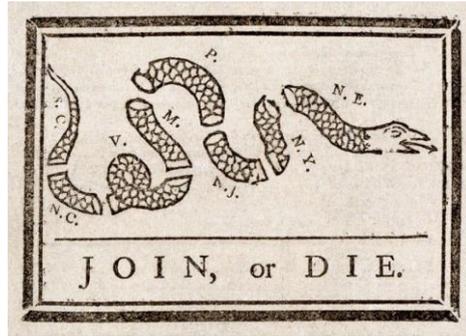


Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em:

[https://en.wikisource.org/wiki/Punch/Volume_1#/media/File:Punch_volume_1_cover_\(1841\).png](https://en.wikisource.org/wiki/Punch/Volume_1#/media/File:Punch_volume_1_cover_(1841).png)

Nos Estados Unidos, o primeiro *cartoon* político foi publicado em 1754, em um editorial no *The Pennsylvania Gazette* por Benjamin Franklin. Intitulado “Join, or Die”, o *cartoon* (Figura 2) ilustrava uma serpente dividida em oito pedaços, representando as oito colônias.

Figura 2: Benjamin Franklin, *Join, or Die*. 1754



Fonte: Wikimedia Commons. Disponível em:

https://en.wikipedia.org/wiki/Join,_or_Die#/media/File:Benjamin_Franklin_-_Join_or_Die.jpg

O contexto é a *The Revolutionary War* (Guerra Revolucionária, Guerra de Independência dos Estados Unidos ou Guerra da Revolução Americana) e o objetivo de Franklin em sua charge era o de unificar os colonos para combater os franceses e convencer o governo britânico a apoiar a unificação das colônias na América.

A charge editorial, dessa forma, foi conquistando seu espaço e importância e, nos séculos XIX e XX, transforma-se em um importante instrumento de resistência. Assim, em 1922, o gênero alcança pleno status e reconhecimento com o primeiro *Pullitzer Prize* para *Editorial Cartoons* conferido a Rollin Kirby do *New York World* por sua publicação *On the Road to Moscow* (Figura 3), ilustrando a personificação da morte tocando um tambor, seguida por uma multidão faminta⁶.

Figura 3: *On the Road to Moscow* (1922).



Fonte: "Editorial Cartooning" Legend Dead to Pulitzers. Disponível em:

<https://www.dailycartoonist.com/index.php/2022/01/21/editorial-cartooning-legend-dead-to-pulitzers/>

⁶ O evento ilustrado é a Fome Russa de 1921-1922, resultado da Revolução Russa e da Guerra Civil Russa, matando mais de 5 milhões de pessoas. Fonte de consulta:

https://en.wikipedia.org/wiki/Russian_famine_of_1921%E2%80%931922

Atualmente, há uma infinidade de *editorial cartoons* publicados por diversas fontes, principalmente na internet, que abordam temas como economia, política, cultura, sociedade, dentre muitos outros e que, de várias formas, questionam valores e confrontam a realidade.

A ideologia presente nas charges é definida neste estudo como

[...] um conjunto lógico, sistemático e coerente, de representações (ideias e valores) e normas ou regras de conduta que indicam aos membros da sociedade o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. (CHAUI, 1981, p. 11)

Tais representações podem ser materializadas com palavras, imagens e muitas outras formas de expressão.

Segundo Volochinov,

a ideologia do cotidiano corresponde à totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ambas de natureza social, e que não correspondem a um sistema ideológico formalizado e sistematizado. Por outro lado, a seiva da existência da ideologia formalizada e sistematizada é a ideologia do cotidiano, uma vez que a avaliação crítica de toda produção ideológica opera-se na/por essa ideologia. (1988[1929], p. 36 *apud* PEREIRA, 2014, p. 179)

Os textos, portanto, são interpretados a partir de convicções individuais e, também, da consciência social coletiva. Para Bakhtin,

[o] domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (2006, p. 30)

Assim, toda obra carrega uma ideologia e um sistema de valoração ou posição avaliativa. Ainda segundo Bakhtin, esse sistema de valoração das obras é materializado no discurso por meio dos enunciados.

Todo enunciado é concreto, irrepitível, historicamente individual, representa uma nova unidade (elemento) na comunicação discursiva, mas, ao mesmo tempo, é uma postura ativa (que é também uma reação-resposta a outros enunciados) do sujeito constituído socialmente e que se enuncia dentro de uma determinada esfera (BAKHTIN, 2003[1979]). (*apud* PEREIRA, 2014, p. 182)

As características dos enunciados, propostas por Bakhtin (2003), evidenciam a estreita relação com o sistema de valoração:

1) a alternância dos sujeitos do discurso: os sujeitos são a unidade de interação e a relação de alternância entre os participantes do ato comunicativo se dá quando um termina seu enunciado para passar a palavra ao outro. Todo enunciado propulsiona uma reação ou resposta, que, assim, emite uma avaliação ou julgamento a respeito do outro.

2) a conclusibilidade específica do enunciado: todo enunciado tem suas “fronteiras”, ou seja, os temas são infinitos, mas, em uma interação discursiva, se enquadram dentro das condições e finalidades do enunciado. Assim, os gêneros discursivos são os parâmetros para essa produção de enunciados e “horizontes de expectativas (índices de interpretação) para o interlocutor” (2003[1979], p. 183).

3) a expressividade: a expressividade do enunciado está ligada ao julgamento. Para Bakhtin, "nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível" (2003[1979], p. 289).

Em relação aos gêneros discursivos, Bakhtin sugere que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (2003[1979], p. 285).

Desse modo, entende-se que a charge, como gênero jornalístico, na esfera do discurso, desempenha a função de ilustrar satiricamente acontecimentos que despertam o interesse coletivo. Veiculada majoritariamente em jornais e revistas, apresenta estreita relação com eventos políticos e sociais e, assim, situa-se em um espaço e tempo definidos pela intenção comunicativa na qual está inserida.

A ideologia, na charge, expressa as relações históricas e materiais que atribuímos a ela. Ademais, a interpretação da charge revela a conexão entre ideologia e linguagem, bem como o posicionamento do indivíduo ou da sociedade, exaurindo-se a neutralidade no discurso, pois o enunciado materializa o discurso e é pautado no sistema de valoração.

Assim, o gênero charge apresenta uma ideologia, um modo específico de interpretar o mundo, e reflete experiências históricas, sociais e culturais construídas a partir das interações humanas em uma instância definida de tempo e espaço, a qual Bakhtin denomina *cronotopo*. O cronotopo seria, então, a junção do espaço-tempo em um todo “inteligível e concreto”.

O conceito de cronotopo aliado ao conceito de valoração nos leva a entender o que para o autor se define como a matriz espaçotemporal de onde os vários acontecimentos se realizam, se materializam e significam. Entendendo que a concretização desses acontecimentos se dá na forma de enunciados, e estes, por sua vez, nos diversos campos sociais de atividades, se *organizam* na forma de gêneros, podemos compreender que os gêneros do discurso constroem visões do homem e de sua realidade, de onde se derivam valores. (PEREIRA, 2014, p. 187)

Os gêneros do discurso, portanto, “são formas sociais típicas constituídas historicamente, modos sociais de dizer, modos de pensar sobre o real, conseqüentemente, projetam, à luz de determinados valores, visões sócio-histórico-culturais diversas” (PEREIRA, 2014, p. 187), e a relação entre espaço e tempo confere novas temporalidades e renovação de sentido aos enunciados presentes nos gêneros.

Para Amorim,

[o] conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas de homem. (2006, p. 105).

Assim, a charge, situada em seu espaço-tempo de elaboração e concretização dialógica, compreende a relação entre o coletivo e a ideologia. Sua importância social reside em seu enunciado, formado por diálogos que evocam discursos e contextos diversos, carregando marcas valorativas de uma determinada época ou de um lugar de fala do enunciatador.

Neste estudo, pretende-se analisar a intenção comunicativa de charges em inglês sob a perspectiva do cronotopo Bakhtiniano, refletindo sobre a construção de sentido do texto por meio dos vieses ideológicos e dos diálogos que situam esse texto em diversas instâncias espaço-temporais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa, cuja abordagem é qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, empregando método dialógico hermenêutico e dialético, foi desenvolvida por meio da interpretação de três charges editoriais de cunho político, publicadas na imprensa internacional nos jornais online *The New York Times* e *The Washington Post*. Aplicando-se a Teoria dos Cronotopos, proposta por Bakhtin, o estudo analisa as diversas instâncias de espaços e tempos nos quais os discursos das charges se materializam dependendo do contexto nos quais estão inseridas.

A escolha da abordagem hermenêutica e dialética para esta pesquisa se justifica pela capacidade dessas metodologias de proporcionar uma compreensão profunda e contextualmente enriquecida dos fenômenos políticos nas charges analisadas. A hermenêutica desempenha um papel essencial na interpretação do conteúdo das charges, permitindo a revelação de significados subjacentes e mensagens políticas que podem não ser imediatamente evidentes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

Ademais, a abordagem dialética oferece uma análise crítica, possibilitando a identificação de contradições e mudanças qualitativas nas representações políticas das charges, sempre considerando o contexto mais amplo. Essa combinação de métodos proporciona uma visão holística que engloba tanto a profundidade interpretativa quanto a análise contextual crítica, tornando-se particularmente relevante para a análise de fenômenos políticos complexos e multifacetados, como os presentes nas charges em questão (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

As charges selecionadas abordam eventos que representam ameaças aos sistemas democráticos, sendo, portanto, de interesse geral para a sociedade. Dessa forma, os debates

suscitados destacam a necessidade de assegurar e preservar os interesses coletivos por meio da observação e análise de eventos histórico-políticos.

Além da análise das charges, serão propostas estratégias de ensino que possibilitarão aos estudantes do ensino médio exercitarem sua capacidade crítica diante de eventos relevantes no cenário global, bem como aprimorar sua competência linguística em língua inglesa.

Por fim, será apresentado um plano de aula abrangente que incorpora o uso das charges em sala de aula, com o objetivo de promover a compreensão da ideologia e das relações temporais e espaciais presentes nesse espaço narrativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As charges analisadas neste estudo foram extraídas dos jornais *The New York Times* e *The Washington Post*.

A primeira charge foi publicada em 2014 por Patrick Chappatte com a legenda “Pro-democracy demonstrators take over Hong Kong’s streets” (Figura 4). A imagem representa a divisão entre dois grupos: aqueles favoráveis à democracia e aqueles com inclinações pró-China. Há pessoas em um prédio gritando “One Country, Two Systems”, em clara referência à fórmula empregada desde 1997, quando a colônia de Hong Kong foi devolvida à República Popular da China pelo Reino Unido. Essa transição pacífica foi realizada para que Hong Kong mantivesse seu sistema capitalista, ainda que subordinada ao governo central, enquanto a República Popular da China é regulada pelo sistema socialista.

A charge faz referência à chamada Revolução dos Guarda-chuvas, protestos que aconteceram em 2014, quando manifestantes pró-democracia de Hong Kong foram às ruas e se reuniram em frente à sede do governo contra a aprovação de uma proposta de reforma eleitoral por parte do Congresso Nacional do Povo. Essa reforma colocava um entrave na liberação de candidaturas e constituiu uma verdadeira ameaça ao sistema democrático.

Essa manifestação foi violentamente reprimida pelos oficiais, que atacaram os estudantes com gás lacrimogênio, sprays de pimenta e balas de borracha, que, por sua vez, usaram guarda-chuvas para se defender. O movimento “Ocupe a Central com Paz e Amor” (*Occupy Central with Love and Peace*), então, ganhou força pregando a desobediência civil pacífica em defesa da democracia em Hong Kong.

A intenção comunicativa da charge fica evidente, portanto, quando analisamos a sátira ao lema *One Country, Two Systems*. A ironia reside na ideia de que um sistema que prega a união entre duas forças políticas e ataca violentamente quem se opõe a ele é um paradoxo.

Em sala de aula, é importante estimular os estudantes a entenderem essa contextualização histórica como a descrição de um espaço e tempo do passado que pode afetar o presente e o futuro das nações democráticas. Ataques à decisão individual, à limitação de poderes do povo e à necessidade de escolha de representatividade precisam ser debatidos bem como a influência ocidental no oriente. Essa revolução foi atribuída aos impasses

comerciais entre China e Estados Unidos, então, mais ainda irônico é o fato dessa charge ter sido publicada por um jornal americano de grande circulação.

Quais seriam os interesses (econômicos) por trás dessa representação? O fato é que a charge traz esses questionamentos e é essa sua função e importância na sociedade. Em qual veículo ela foi publicada, quando, qual acontecimento é retratado, de que forma e dentro de qual sistema de valoração são perguntas cruciais para determinar a situação comunicativa evidenciada em uma charge.

Figura 4: *Pro-democracy demonstrators take over Hong Kong's streets.*



Fonte: Patrick Chappatte. *The New York Times*. 30 set 2014. Disponível em <https://www.nytimes.com/2014/10/01/opinion/patrick-chappatte-protests-in-hong-kong.html>

As próximas charges retratam a tensão entre raças e as relações de poder existentes entre brancos e negros americanos. O episódio é o assassinato de George Perry Floyd Jr., afro-americano, em Minneapolis, no dia 25 de maio de 2020, após o policial Derek Chauvin, branco, abordá-lo após um incidente com uma nota falsificada em um supermercado local e estrangulá-lo ajoelhando-se em seu pescoço. O fato imediatamente ganhou repercussão mundial. Protestos antirracistas se espalharam pelo país e pelo mundo em defesa da igualdade de direitos e o movimento #BlackLivesMatter, originalmente criado em 2013 por ativistas norte-americanas, ganha visibilidade e invade a internet como forma de apoio aos movimentos antirracistas, exigindo que as autoridades protejam as vidas negras.

Pia Guerra, então, cartunista de quadrinhos americana e famosa por charges de cunho político, representa, no *The Washington Post*, o presidente norte-americano Donald Trump em um bunker subterrâneo, se escondendo da onda de protestos que invadiu o país (Figura 5). O preto da charge confere um tom sombrio, com fumaças saindo pela parte detrás da Casa Branca, em referência às manifestações nas ruas, quando manifestantes ateavam fogo a carros e edifícios. Nesse episódio, a Casa Branca precisou ser cercada e o perímetro fechado após manifestantes tentarem invadir a sede do governo.

Trump sugeriu que a polícia usasse violência e tiros contra a população, como foi publicado por diversos veículos de imprensa. Uma matéria da BBC divulgou que:

[o] presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, afirmou nesta segunda-feira (1) que irá mobilizar todos os recursos — civis e militares — do governo federal para impedir tumultos, saques, vandalismo e a "destruição arbitrária de propriedades", em suas palavras, nas manifestações que já tomaram conta de pelo menos 30 cidades americanas desde a semana passada. (BBC, 2020)

A charge, dessa forma, retrata Donald Trump acuado, pensando alto “What have you got to lose?!” (O que você tem a perder?). Com o espaço e tempo definidos, analisamos o texto verbal como forma de sátira ao posicionamento do ex-presidente em relação a todos os fatos nessa história.

Em entrevista ao *The Washington Post*, Pia Guerra conta sobre sua motivação ao ilustrar o acontecimento.

Ver a completa falta de liderança do governo, a postura irresponsável que só tem inflamado exponencialmente as tensões, a incapacidade infantil de Trump de lidar com problemas básicos – isso me deixou com raiva, e eu lido com isso desenhando (tradução nossa).⁷ (CAVNA, 2020)

A motivação da cartunista foi provavelmente a inabilidade do presidente de lidar com a tensão existente, sugerindo uma atividade juvenil por parte do governante ao qual retrata “*tweeting while the country burned*” (tuitando enquanto o país queimava).

Figura 5: “Donald Trump”, Pia Guerra in Michael Cavna.



Fonte: *The Washington Post*, 2 jun. 2020. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2020/06/02/cartoons-trump-protests-response/>

⁷ No original: “Seeing the complete lack of leadership from the administration, the irresponsible posturing that has only exponentially inflamed tensions, Trump’s childish inability to handle basic problems — it made me angry, and I deal with that through drawing.”

Ainda nessa edição do *The Washington Post*, em matéria assinada pelo jornalista Michael Cavanaugh, há a charge de David Fitzsimmons, do *Arizona Daily Star* (Figura 6).

Figura 6: “I can’t breathe”. David Fitzsimmons in Michael Cavanaugh.



Fonte: *The Washington Post*, 2 jun. 2020. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2020/06/02/cartoons-trump-protests-response/>

O cronotopo do espaço-tempo representado nessa charge é incrivelmente complexo e abrangente. As relações de poder entre brancos e negros é escancarada em uma ilustração que se assemelha a uma linha do tempo macabra. Em diversas instâncias temporais, o branco dominador “domestica” o negro escravo. E esse cronotopo conecta os tempos por um fio, representado pela frase desesperadora de George Floyd enquanto sucumbia ao ataque do policial: “I can’t breathe” (Não consigo respirar). Essa frase, suspiro final do sujeito negro, começa no quadro do colonizador, perpassa pelo senhor de escravos, atravessa o período de ascensão da *Ku Klux Klan* e continua pela época da segregação racial nos Estados Unidos, identificada pela placa *Whites Only* (Somente Brancos), que foi marcadamente intensa nos anos 50 e 60.

O desfecho da narrativa da charge traz à cena George Floyd, com o policial branco opressor com cacete na mão, joelhos em seu pescoço e ele dizendo “... breathe” (respirar). Isso demonstra, esdruxulamente, a falta de direitos básicos, ou seja, o negro é impedido de respirar.

Portanto, ao aprender uma língua estrangeira, inevitavelmente e necessariamente, o estudante tem contato com a cultura, sociedade e política do país falante daquele idioma. Aprender a negação presente na estrutura “can’t”, como tópico gramatical isolado, seria desprover o aprendiz de todo um contexto extremamente importante para que ele localize essa expressão no espaço-tempo e atribua um significado a ela inserida em sua função na interação comunicativa.

Do mesmo modo, a frase de Trump tuitando transmite toda uma ideologia cerceada pelo discurso de ódio, pela falta de ação e inércia em relação a um fato motivador de tanta

angústia para uma grande parcela da população daquele país. Seu questionamento retórico “What have you got to lose?” (O que você tem a perder?) significa “You cannot make things worse” (Você não pode piorar as coisas) e sugere que, na visão do presidente, a situação já é tão ruim que qualquer ação não faria diferença ou poderia agravá-la.

Para o estudante de língua inglesa, a riqueza presente nessa charge, a ironia, o tom sarcástico e a composição dos elementos verbais e não verbais são imprescindíveis para que ele possa atribuir significado à expressão linguística. Muito além disso, o estudante pode entender o tempo, a história e a política. Pode, também, formular suas hipóteses, fazer inferências, fundamentar seus argumentos e construir seu posicionamento.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta sequência didática, destinada ao ensino médio nas aulas de língua inglesa, propõe três planos de aula com duração de 50 minutos cada. Seu principal objetivo é desenvolver competências e habilidades específicas alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para a área de Linguagens. Essa abordagem prioriza o inglês como língua global ou língua franca, ressaltando sua importância e funções na contemporaneidade.

De acordo com a BNCC, o ensino de língua inglesa no ensino médio deve ir além das questões linguísticas, buscando ampliar as perspectivas de vida do estudante. A proposta é estimular a exploração e utilização da língua no contexto digital e globalizado, promovendo a interculturalidade e integrando aspectos linguísticos com a multimodalidade e a multidisciplinaridade. Essa abordagem visa não apenas o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também a formação de estudantes com maior consciência social e capacidade de reflexão crítica. Tal formação é promovida por meio da compreensão abrangente das funções comunicativas do inglês na sociedade, fomentando a cooperação e o compartilhamento de informações.

Para guiar esse processo, a BNCC estabelece cinco campos de atuação social como eixos norteadores e organizadores do aprendizado da língua estrangeira, os quais serão abordados simultaneamente ao longo desta sequência didática:

- O campo pessoal, no qual o estudante pode refletir sobre suas experiências pessoais, seus interesses e vivências, estimulando-se a elaboração de um projeto de vida que leve em conta seu papel de sujeito agente no mundo contemporâneo e permitindo que eles façam escolhas conscientes e possam se engajar e participar de questões de interesse coletivo;
- O campo das práticas de estudo e pesquisa, que abrange a inovação, a pesquisa e a produção de discursos argumentativos;

- O campo jornalístico-midiático, cujo objetivo é analisar textos veiculados na mídia informativa/ publicitária, permitindo que o estudante desenvolva posicionamentos críticos em relação a temas de relevância mundial e social;
- O campo de atuação na vida pública, que visa à inserção do estudante no convívio ético em sociedade, participando, assim das ações da vida pública e
- O campo artístico, que promove a apreciação e valorização das diversas manifestações artísticas necessárias para a construção da identidade cultural dos povos.

Dentro da BNCC, as cinco competências abrangem habilidades específicas. Na presente sequência didática, todas essas competências e habilidades são abordadas, mesmo que haja uma ênfase em algumas delas. Essa abordagem visa contribuir para a formação holística dos indivíduos no contexto da língua inglesa. Assim, cada plano de aula direciona-se a competências e habilidades específicas identificadas por seus respectivos códigos.

Aula 1

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS 3 E 7

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

O professor inicia a abordagem do tema por meio de uma série de estratégias que visam não apenas despertar o interesse dos estudantes, mas também aprofundar o entendimento sobre *editorial cartoons*. Esse processo começa com o levantamento prévio de conhecimento, no qual o professor apresenta questões provocativas:

- Are you used to reading editorial cartoons online?
- What would be the difference between cartoons, editorial cartoons, and political cartoons?
- How can editorial cartoons imply political views?
- What do you know about the structure of such cartoons? Is it composed only by verbal language?
- How do visual and verbal language interact and complement each other in forming a coherent whole?
- Do you think it is difficult to understand speeches in this genre? Why?
- Do you know any reliable sources to read editorial cartoons?

Em seguida, o professor enriquece a compreensão dos alunos exibindo o vídeo “The Power of Cartoons⁸”, uma TED Talk apresentada pelo jornalista e cartunista Patrick Chappatte.

⁸ Disponível em: https://www.ted.com/talks/patrick_chappatte_the_power_of_cartoons

Essa apresentação não apenas aborda de maneira envolvente o poder das charges editoriais, mas também promove uma análise crítica e engajada.

Após a visualização, o professor conduz os alunos ao laboratório de informática, propondo a elaboração de um *brainstorming* ou *wordcloud* em inglês sobre o tema "Editorial Cartoons". Durante essa atividade, os alunos são encorajados a realizar pesquisas online, enquanto o professor direciona e orienta suas buscas.

Essa atividade prática pode ser conduzida nas plataformas online Canva⁹ e Wordart¹⁰ ou ser realizada na sala de aula, com os alunos criando seu próprio *brainstorming* em folhas sulfite.

A conclusão da atividade inclui a socialização dos resultados, destacando os *insights* coletados durante o processo, por meio da exposição do *brainstorming* ou *wordcloud* elaborado pelos alunos. Essa abordagem interativa proporciona uma compreensão mais profunda do tema, combinando pesquisa autônoma, análise crítica e expressão criativa.

Aula 2

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS 1, 2 E 6

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

O professor inicia a aula retomando as características do *Editorial Cartoon*, discutidas anteriormente, por meio da projeção dos *cartoons* selecionados. Este momento visa estimular a pesquisa e comparação entre as obras. Durante a projeção, o professor lança perguntas instigantes:

- How would you define “editorial/ political cartoons”?
- Can you identify key elements that are typically present in editorial/political cartoons?
- How do editorial cartoons contribute to public discourse and awareness of important social and political issues?
- Where do we usually find this type of text?
- How can we draw connections between the Umbrella Movement (2014, Hong Kong) and the Black Lives Matter movement (2020, USA)?

⁹ Canva: <https://www.canva.com/>

¹⁰ WordArt: <https://wordart.com/>

- What common elements do these editorial cartoons share?

Os estudantes são incentivados a pesquisar sobre esses movimentos até estabelecerem uma conexão significativa. Espera-se que eles levantem questões sobre ameaças democráticas, direitos civis e o uso da violência em repressão/opressão de movimentos democráticos.

Após essa etapa inicial, o professor conduz um debate sobre a necessidade de manter o sistema democrático, a luta contra o preconceito racial e a legitimidade dos protestos pelos direitos civis.

Os alunos são orientados a acessar sites sugeridos onde as charges foram publicadas¹¹, enquanto o professor questiona sobre o contexto das publicações:

- When and where were these editorial cartoons published, and how does this context affect their message?
- Do the cartoons reference a particular time and location? How can you discern the historical or geographic context in these cartoons?
- Is the timing of editorial cartoons crucial for their effectiveness? Why or why not?
- What visual and rhetorical tools do editorial cartoonists use to convey powerful messages to readers?
- How is the message conveyed in these cartoons? Do they rely primarily on visual elements, or is the verbal component equally important for conveying meaning effectively?

Nesta fase da aula, o professor guia os alunos na identificação e compreensão dos elementos essenciais presentes no gênero discursivo dos cartoons em análise, solicitando uma análise mais aprofundada de cada um dos seguintes componentes:

- *Caricaturas (Caricatures)*: Explorar as representações exageradas de características físicas ou traços específicos em uma figura contribui para a mensagem geral. Perguntar como essas caricaturas são utilizadas para ressaltar aspectos específicos do tema abordado nos cartoons.
- *Estereótipos (Stereotypes)*: Incentivar a reflexão sobre o uso de generalizações simplificadas e muitas vezes exageradas que podem surgir nos cartoons. Analisar como esses estereótipos são empregados para transmitir uma mensagem ou destacar determinados temas. Examinar se há críticas ou reforços aos estereótipos culturais ou sociais.
- *Símbolos (Symbols)*: Pedir aos alunos que identifiquem e interpretem os símbolos utilizados nos cartoons. Analisar como esses símbolos adicionam camadas de significado à mensagem, representando conceitos específicos, instituições ou valores.
- *Analogias (Analogies)*: Explorar de que maneira as comparações entre situações diferentes são utilizadas para esclarecer ou reforçar argumentos. Analisar como as analogias contribuem para a compreensão do tema em discussão e como podem adicionar profundidade ao significado.

¹¹ The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2020/06/02/cartoons-trump-protests-response/>
York Times. <https://www.nytimes.com/2014/10/01/opinion/patrick-chappatte-protests-in-hong-kong.html>

- Humor (*Humor*): Incentivar uma análise detalhada do uso do humor nos cartoons. Perguntar como o humor é empregado para transmitir críticas ou sátiras e de que maneira pode influenciar a percepção do público em relação ao tema. Avaliar se o humor é utilizado como uma ferramenta persuasiva ou reflexiva.

Essas orientações proporcionarão aos alunos uma abordagem mais detalhada e crítica ao analisar os elementos característicos dos *cartoons*, estimulando uma compreensão mais profunda do gênero discursivo em questão.

Segue-se uma análise dos espaços-tempos de produção e recepção desses *cartoons*, incentivando os alunos a compreenderem que o efeito dessas obras depende da leitura/interpretação durante a publicação e recepção pelos leitores. Diversas instâncias espaço-temporais estão envolvidas na circulação desses *cartoons*, e é importante que os alunos conectem esses espaços-tempos com sua realidade, relacionando eventos a algo semelhante em seu país ou comunidade.

- When analyzing these cartoons, what critical approaches can you use to understand their intended meanings and effects?
- Do editorial cartoons have a universal meaning, or do they vary in interpretation across different audiences and cultures? Why?
- Why does the medium and publication date matter when it comes to editorial cartoons?
- In what ways does the concept of time and space influence the way we perceive and interpret political cartoons?
- How can you relate the concepts discussed in these cartoons to a relevant event or issue in Brazil?
- Can you draw connections between the ideas presented in these cartoons and the reality of your local community?

O debate pode se estender para abordar atitudes racistas e movimentos antirracistas no Brasil, como a morte de Miguel Otávio (2020), a execução de Marielle Franco (2018), o caso João Alberto Silveira Freitas (2020), entre outros. Também pode-se explorar o Dia da Consciência Negra (20 de novembro) como uma forma de celebração e conscientização sobre o sofrimento e a resistência da população negra no Brasil. Os alunos são incentivados a pesquisar e propor formas significativas de celebração, ampliando o debate sobre o tema.

Aula 3

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS 3 E 4

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e

coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

A aula pode ser introduzida com a reprodução da música "I Can't Breathe" da cantora e compositora americana H.E.R. Neste contexto, os alunos são questionados sobre o que sabem do movimento Black Lives Matter, com o professor direcionando a atenção para o *editorial cartoon* de David Fitzsimmons.

Os alunos são então desafiados a estabelecer conexões entre a música e o *cartoon*, sendo solicitada uma pesquisa aprofundada sobre os momentos históricos referenciados no *cartoon*. A ênfase está na análise de como esses eventos históricos estão interconectados e expressos na imagem. Além disso, os alunos são encorajados a criar uma linha do tempo (*timeline*) que ilustre esses eventos.

Durante a investigação online, os alunos acessam a página do *Black Lives Matter Movement*¹² no Twitter para identificar temas e discussões em inglês. O professor orienta a produção de um *tweet* que expresse a posição do estudante sobre o tema, enfatizando a importância de evitar linguagem ofensiva e incentivando o uso de analogias e humor. As seguintes perguntas são propostas:

- What do you know about the Black Lives Matter movement, and how does it relate to the editorial cartoon by David Fitzsimmons?
- Can you identify the historical events referenced in the cartoon, and how are they connected and expressed within the cartoon?
- Can you create a timeline that illustrates the historical moments depicted in the cartoon?
- As you access the Black Lives Matter Movement's page on Twitter, what are the key themes and discussions you encounter in English?
- How would you summarize your own perspective on the topic in a tweet that avoids offensive language, utilizes analogies, and incorporates humor?
- How does the use of Twitter (or similar platforms) play a role in disseminating brief but impactful information, and how can it be employed in combating the spread of fake news?
- Can you use the same tweet to create an editorial cartoon, either digitally or on paper? Would you be willing to share your work with your peers, either virtually or in a school-based exhibition?

Após essa etapa, o professor destaca a relevância do uso de *hashtags* (#) para categorizar os conteúdos nas redes sociais e do símbolo "@" (*at*) para marcar usuários. Adicionalmente, solicita que os alunos utilizem a mesma frase do *tweet* para produzir um *editorial cartoon*, permitindo que essa atividade seja realizada tanto online quanto em folha sulfite. A proposta inclui a possibilidade de fazer uma exposição com os trabalhos produzidos, seja virtualmente ou nas dependências da escola. Essa atividade cria um espaço para compartilhar diversas perspectivas e incentivar a expressão criativa dos alunos.

¹² Canal do movimento no Twitter (X): <https://twitter.com/blklivesmatter>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino de língua estrangeira, a análise de charges é um meio de gerar debates, suscitar o pensamento crítico, expandir a consciência sociocultural e auxiliar a elaboração de argumentos, estimulando a participação social, política e econômica dos estudantes. Consequentemente, a aplicação da charge em sala de aula promove a cidadania e a inserção do jovem no mundo globalizado, alinhando-se com as proposições dos principais documentos norteadores para a educação no país.

As charges analisadas e apresentadas no plano de aula são excelentes ferramentas de reflexão sobre a necessidade de manutenção dos sistemas democráticos para garantir a liberdade de expressão. Desse modo, o estudante identifica situações que podem ser contrárias a esse regime, analisa a importância e a força dos movimentos não-violentos e de outros tipos de manifestações que questionam a organização política, econômica e social e se conscientiza de seu papel social global.

Embora seja um gênero discursivo que possui grande apelo à faixa etária dos estudantes de ensino médio, há escassez de estudos e de materiais bem como de recursos didáticos voltados à inserção da charge em planos de ensino ou de aula de língua inglesa, ainda que se observem resultados positivos que esse tipo de atividade pode trazer para as aulas de língua estrangeira.

Assim, o plano de aula incluído neste estudo encoraja o desenvolvimento de mais pesquisas a respeito da atuação argumentativa da charge e da contribuição do gênero para o entendimento das relações de espaço-tempo e ideologia que nela se manifestam. Além disso, há a possibilidade de outras abordagens e estudos dentro desse planejamento, explorando expressões para concordar e discordar em inglês, propondo debates, rodas de conversa, pesquisa do panorama histórico-social, dentre diversas outras atividades que despertem a criticidade e a autonomia do estudante.

Portanto, a observação, o estudo e a interpretação das charges, por meio da análise das diversas instâncias de espaços e tempos nos quais seus discursos se concretizam, apoiado na Teoria do Cronotopo de Bakhtin, são ferramentas de aprendizagem extremamente significativas, levando o estudante a questionar a realidade política, sociocultural e econômica e expandindo sua visão de mundo.

Utilizar recursos que fomentem a formação cidadã em língua estrangeira e que, concomitantemente, trabalhem a efetiva aquisição das habilidades linguísticas, contextualizadas e inseridas no ato comunicativo, é uma tendência nos processos de aprendizagem e que mostra a importância do ensino holístico e articulado para a ampliação dos espaços de participação na escola e na sociedade.

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo/SP: Contexto, 2016, p. 95-115.
- ARBACH, J. M. I. **O fato gráfico: o humor gráfico como gênero jornalístico**. 249f. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Jornalismo e Linguagem. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde22072009-182433/publico/4846686.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance (ensaios de poética histórica). *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora F. Bernadini et al. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002, p.211-362.
- BAKHTIN, M.; Volochinov, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAVNA, M. The powerful cartoons mocking Trump's response to the protests. **The Washington Post**, 2 jun, 2020. Disponível em <https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2020/06/02/cartoons-trump-protests-response/>. Acesso em 10 março, 2023.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- KARLO-GOMES, G.; BELARMINO, A. P. V. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 281-289, jan./jul. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/75513>. Acesso em 10 fev., 2023.
- MAIA, J. V.; MATIAS, A. F. A História da Charge e seu uso no Pós-64. *In*: XIII **Encontro Cearense de Historiadores da Educação** – ECHE III Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação – ENHIME III Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais – SINECGEO. Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/41525/1/2014_eve_afmatiasjvmaia.pdf. Acesso em 3 agosto, 2022.
- MENEZES, T. S.; LEAL, V. C. Charge em foco: uma proposta multimodal para o ensino de línguas. *In*: Seminário de formação de professores e ensino de língua inglesa, 5., 2019, São Cristóvão, SE. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 243-257. Disponível em <https://ri.ufs.br/handle/riufs/12702>. Acesso em 10 fev. 2023.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. L. S.; TENO, N. A. C. Leitura e letramento crítico a partir das histórias em quadrinhos: a charge. **Revista Philologus**, Ano27, n. 79 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2021. Disponível em <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/82>. Acesso em 10 fev. 2023.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

PILLA, A.; DE QUADROS, C. B. Charges: Uma Leitura Orientada Pela Análise Do Discurso De Linha Francesa. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 226-239, out. 2010. ISSN 1981-9943. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/1497>>. Acesso em: 16 out. 2022.

VASCONCELOS, C. M. A. et al. O ensino de língua inglesa em turmas da EJA: a utilização de charges como recurso didático no ensino de inglês como uma língua estrangeira. *In: Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB...* Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/11743> . Acesso em: 10 fev. 2023.

Gêneros textuais e morfossintaxe: reflexões sobre o ensino de gramática

Textual genres and morphosyntax: reflections on grammar teaching

Suelen Sales da Silva

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Nilópolis
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-2758-8508>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2543310989445957>
E-mail: suelen.silva@ifrj.edu.br

Erica Sousa de Almeida

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Rio de Janeiro
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5585-5992>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7355291747232496>
E-mail: erica.almeida@ifrj.edu.br

Resumo

O ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes, não produz o efeito desejado de formação de leitores críticos. Com isso, elucidam-se lacunas que deveriam ser preenchidas a partir de um trabalho que não só priorize a análise sintática, mas também instrumentalize o aluno na aplicabilidade da língua nas mais diversas situações sociocomunicativas. Em muitos casos, a análise metalinguística sobressai em relação às atividades de leitura, de interpretação e de produção de textos, sem que se observe a sua importância nessas práticas. Pretende-se, neste artigo, apresentar modelos de análise de textos pertencentes a diferentes gêneros (KOCH; ELIAS, 2008), a fim de que, a partir das aulas, se possa ter o domínio de usos linguísticos em contextos sociocomunicativos. Foram selecionados textos pertencentes aos gêneros propaganda, manchete, notícia e poema, com o propósito de evidenciar que as escolhas morfossintáticas podem auxiliar na orientação argumentativa intencionalmente elaborada pelo locutor. Busca-se refletir, com base na análise desses textos, sobre estratégias que podem ser utilizadas a serviço da construção de sentido do texto.

Palavras-chave: Morfossintaxe, gêneros textuais, ensino.

Abstract

Portuguese language teaching often does not produce the desired effect of training critical readers. With this, gaps are elucidated that should be filled from a work that not only prioritizes syntactic analysis, but also equips the student in the applicability of the language in the most diverse socio-communicative situations. In many cases, metalinguistic analysis stands out in relation to reading, interpretation and text production activities, without observing its importance in these practices. It is intended, in this article, to present models of analysis of texts belonging to different genres (KOCH; ELIAS, 2008), so that, from classes, one can have mastery of linguistic use in socio-communicative contexts. Texts belonging to the genres advertisement, headline, news and poem were selected, with the purpose of showing that the morphosyntactic choices can help in the argumentative orientation intentionally elaborated by the speaker. The aim is to reflect, based on the analysis of these texts, on strategies that can be used in the service of constructing the meaning of the text.

Keywords: Morphosyntax, Textual genres, teaching.

Data de submissão: 16/03/2023 | Data de aprovação: 13/09/2023

1 Introdução

Segundo Travaglia (2005), existem três concepções de gramática, a saber: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. A primeira diz respeito às regras de

bom uso da língua a serem seguidas pelos falantes, o que privilegia o domínio da variedade dita “padrão” ou culta e que nega outras formas que fujam dessa variedade. Nesse sentido, torna-se um tipo de abordagem reducionista ao promover o estudo da língua de forma descontextualizada, reduzindo as aulas de português a atividades metalinguísticas. Na segunda concepção, a gramática descritiva, de acordo com o autor, centra-se na preocupação da descrição dos fatos da língua, compreendendo a análise linguística como um processo reflexivo no contexto de leitura e produção textual. Nesse caso, não se privilegia apenas a variedade “padrão” da língua, apesar de os critérios de avaliação serem essencialmente linguísticos. Já a terceira concepção, a gramática internalizada, corresponde ao conhecimento inato que o falante possui e que deve ser desenvolvido a fim de habilitá-lo a usar a língua de forma adequada às necessidades das diferentes situações comunicativas.

Com base nessas concepções, Travaglia (2005) discute sobre três tipos de ensino da língua: prescritivo, descritivo e produtivo. O primeiro tipo, atrelado à concepção de gramática normativa, busca levar o aluno a dominar os padrões de uso da norma culta, desprestigiando todas as demais variedades linguísticas. O segundo tipo tem como propósito mostrar o funcionamento da língua, que se constitui a partir da observação das gramáticas descritivas e normativas. O terceiro tipo pretende auxiliar o aluno a fazer uso dos recursos linguísticos disponíveis para as diferentes situações comunicativas.

Apesar das discussões amplamente divulgadas em torno do ensino de gramática, o modelo prescritivo ainda perdura em alguns contextos de sala de aula, baseando-se em extensas listas de classificações cujo objetivo principal se centra no domínio da nomenclatura gramatical brasileira. Como consequência desse processo, observam-se lacunas em relação a um ensino que pouco contribui para a formação integral de leitores e de produtores de textos. Nesse contexto, os alunos tornam-se espectadores, com frequência, de aulas distanciadas das práticas sociais em que se inserem.

No presente artigo, defende-se a ideia de que deve haver um ensino de gramática produtivo, de modo a levar os estudantes a ter o domínio dos mecanismos linguísticos que possam ser utilizados nos mais diversos contextos comunicativos. Nesse sentido, é importante que, em um ensino reflexivo de língua portuguesa, se apresentem variados textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, correspondentes a práticas sociocomunicativas para cumprir funções sociais.

Serão propostos, na discussão, modelos de análise de gêneros textuais que poderiam constituir propostas de atividades em que os elementos linguísticos se tornem ferramentas para a construção de sentidos do texto. Em outras palavras, acredita-se que as escolhas morfosintáticas, por exemplo, auxiliam na orientação argumentativa intencionalmente elaborada pelo locutor. Foram selecionados, no escopo do trabalho, os gêneros *propaganda*, *manchete*, *notícia* e *poema* com o propósito de apresentar textos, construídos a partir de estruturas composicionais, conteúdos e estilos, com propósitos comunicativos específicos (KOCH; ELIAS, 2008).

No que concerne ao ensino da gramática, optou-se por focar na análise morfosintática a serviço da construção do texto. Em síntese, essa escolha se deve ao fato de que a forma

como as estruturas são combinadas em um texto não é aleatória, já que a presença/ausência e a ordem dos constituintes podem acarretar determinados efeitos de sentido.

2 Gêneros textuais e Ensino

O uso da linguagem constitui uma das maneiras pelas quais o indivíduo se projeta na sociedade. Os gêneros textuais, por sua vez, caracterizam-se como instrumentos para legitimar esse lugar nos contextos de que o usuário de uma língua participa. Dessa forma, o domínio dos gêneros amplia o seu poder de inserção social.

Assim como Bakhtin (2003), Marcuschi (2002) defende que a comunicação verbal ocorre a partir de um gênero textual, que se caracteriza por sua função comunicativa, sem que necessariamente esteja centrado em suas propriedades linguísticas e estruturais. Privilegia-se, portanto, a natureza funcional e interativa da língua em detrimento dos aspectos formais. No entanto, na construção dos gêneros, algumas estruturas linguísticas se tornam recorrentes, a depender do seu propósito comunicativo:

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero [...]. (MARCUSCHI, 2002, p. 22)

Também baseadas em Bakhtin, Koch e Elias (2008) afirmam que os gêneros textuais são práticas sociocomunicativas constituídas de um determinado modo, com certa função em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los sempre que necessário. No caso, um dos objetivos efetivos de uma aula em língua materna é oferecer autonomia necessária para que os estudantes se tornem leitores e produtores de textos, sabendo se posicionar ativamente na sociedade. As autoras defendem ainda que os indivíduos devem desenvolver uma competência metagenérica, à medida em que se expõem aos mais variados contextos sociais. Diante desse cenário, as práticas de leitura possibilitam o contato com diferentes gêneros textuais.

Apesar de os gêneros serem determinados por seu propósito comunicativo, podem se caracterizar, segundo as autoras, por sua composição, seu conteúdo e estilo. Do ponto de vista composicional, devem-se considerar tanto a organização quanto a distribuição dos elementos verbais e não verbais. Quanto ao conteúdo, considera-se a maneira como o tema pode ser apresentado a depender da função do próprio gênero. No que se refere ao estilo do gênero, são feitas escolhas linguísticas que podem sustentar a força argumentativa em alguns textos. É importante destacar, portanto, que o autor não deve ignorar as peculiaridades do gênero, podendo imprimir sua marca individual em textos que possibilitam maior carga de subjetividade.

Os elementos linguísticos selecionados pelo locutor - no nível fonológico, morfológico, sintático, semântico - determinam a construção de sentido do texto. Especificamente em

relação à análise morfossintática, acredita-se que a combinação dos elementos linguísticos cumpre um papel crucial na orientação argumentativa de um texto.

3 O Ensino de Morfossintaxe

O ensino de gramática tem sido tema recorrente em estudos linguísticos que apontam fragilidades não só quanto à metodologia como também aos objetivos que dizem respeito às aulas de língua portuguesa. Essa discussão foi amplamente explorada por Perini (1985), que trouxe a pauta de “que gramática ensinar na escola” e “qual metodologia utilizar”. Outros autores, como Koch e Elias (2008), defendem a necessidade de atrelar a análise linguística à leitura, interpretação e produção de textos. Dessa forma, acreditamos que o ensino de gramática deve oferecer condições ao aluno de dominar mecanismos linguísticos para serem utilizados nas diferentes situações de comunicação.

Aulas de língua portuguesa costumam ser questionadas por promover distanciamento entre teorias gramaticais e sua aplicabilidade na formação de leitores e produtores de textos. São observadas metodologias ineficientes quanto ao ensino de gramática por se centrar na identificação de classes e funções. Em **Morfossintaxe do período simples**: uma nova metodologia de ensino (SALES; ALMEIDA, 2020), mostramos que a análise morfossintática pode ser utilizada como ferramenta para leitura, interpretação e produção de textos. Nessa análise, propusemos o ensino de morfossintaxe a partir da análise da forma dos diferentes sintagmas e suas respectivas funções no contexto em que se inserem. Em síntese, acreditamos que as escolhas das estruturas morfossintáticas são essenciais para a orientação de um texto.

Propõe-se, neste artigo, apresentar caminhos para a produção de atividades que se apropriem de estruturas morfossintáticas como instrumento para ratificar as hipóteses interpretativas de um texto. Nosso objetivo é refletir sobre alguns princípios morfossintáticos em textos de diferentes gêneros, de modo a fornecer subsídios para que os estudantes possam desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Na análise dos textos, buscamos trazer reflexões que perpassam a análise morfossintática. Com o objetivo de esse tipo de análise à leitura, à interpretação e à produção de textos, sugerimos caminhos para a produção de questões em que as estruturas morfossintáticas cooperam para compreensão de diferentes gêneros textuais.

4 Análise de textos

O (re)conhecimento de diferentes gêneros textuais permite que se tenha contato com textos que fazem parte do convívio social. Nesse sentido, o objetivo do ensino de gramática deve estar atrelado à análise de estruturas que possam desenvolver as competências e as habilidades de leitura, de interpretação e de produção de textos.

No caso específico da Morfossintaxe, é importante destacar que as escolhas sintáticas não são aleatórias e estão a serviço da construção dos sentidos que se pretendem alcançar a depender do gênero textual em uso. Em outras palavras, a seleção de determinado sintagma acarreta tanto a organização dos constituintes na estrutura frasal quanto a orientação argumentativa que se busca conduzir em um texto. Assim, pode-se dizer que o uso de uma gramática que proporcione o domínio de recursos que auxiliem na construção de textos cumpre um papel que perpassa a análise linguística ao contribuir para práticas sociocomunicativas.

Como já foi dito anteriormente, nosso objetivo é apresentar propostas de ensino da Morfossintaxe a partir da análise de gêneros textuais, que são práticas sociocomunicativas relativamente estáveis para cumprir funções sociais. A seguir, seleciona-se uma propaganda da “Isto é gente”, cuja intenção é divulgar o perfil do veículo de comunicação para que as pessoas tenham interesse em adquirir a revista.

Figura 1 - Divulgação da revista *Isto É Gente*.



Fonte: Isto É Gente. Disponível em <https://brainly.com.br/tarefa/3030407>. Acesso em: 28.Set.20

O primeiro momento de análise com os alunos pode ser a discussão sobre o gênero propaganda, ressaltando a sua finalidade persuasiva na sociedade. Para tanto, o locutor se apropria de recursos linguísticos que sustentam suas intenções comunicativas. Nesse caso, a revista busca camuflar a parcialidade geralmente associada aos canais midiáticos ao defender que veicula conteúdos de personalidades que vivem tanto em “castelos” (pessoas de origem nobre) quanto em “palácios” (políticos ou chefes de estado) sem, portanto, privilegiar grupos de poder no Brasil. Do ponto de vista morfossintático, os sintagmas preposicionais [em castelo] e [em palácios], com função de adjuntos adverbiais de lugar, são constituídos por elementos lexicais que contribuem para a interpretação do texto.

Em um segundo momento, é possível identificar outros elementos morfossintáticos necessários para a construção de sentido dos enunciados. A revista parte do uso de um prefixo “in”, elemento morfológico, que, no contexto, se apresenta como uma palavra, cumprindo papel lexical. Vale ressaltar que o ensino de gramática deve considerar a língua em uso e não estar estritamente ligada à norma prescrita pela gramática padrão.

No texto em questão, pode-se observar a presença do “in” figurando como prefixo nos sintagmas adjetivais [investigativa], [indiscreta], [instigante] e como modificador (adjetivo) do núcleo do sintagma nominal [uma revista in]. Uma forma de confirmar que o “in” cumpre a

função de um adjetivo é a possibilidade de substituição por outro adjetivo correspondente. Outro aspecto a destacar é a restrição quanto à mobilidade desse modificador no sintagma nominal [uma revista **in**]. Nesse caso, não seria possível essa mobilidade (como “uma in revista”), já que esse é um caso atípico: em português, “in” não costuma funcionar como adjetivo, mas sim como um elemento constituinte de uma palavra (prefixo).

O segundo gênero textual sugerido para discussão é a notícia de jornal, que tem como propósito trazer informações sobre as rotinas sociais. Vale destacar a importância de análise desse gênero pelo fato de ser um texto recorrente por trazer referências do mundo real, mas que pode ser manipulado a depender da intencionalidade do locutor/jornal, ou até mesmo, das construções sociais historicamente enraizadas no imaginário coletivo.

Observe, atentamente, a notícia a seguir, veiculada no **Portal G1**:

Mulher é morta e marido morre atropelado por caminhão na Grande Florianópolis

Uma mulher de 27 anos foi encontrada morta na noite de segunda-feira (26), em São João Batista, na Grande Florianópolis. Conforme a Polícia Militar, a suspeita é que o marido de 30 anos tenha a asfixiado e depois cometido suicídio, atropelado por um caminhão.

A PM foi acionada às 23h55 no Centro. Daiane da Silva Martins foi encontrada em casa, trancada no quarto do casal. Ela estava nua e com marcas no pescoço.

Conforme a PM, a mãe de Daiane encontrou a filha e acionou a polícia. Na casa, três filhos da vítima dormiam e ficaram sob custódia da avó.

Ainda segundo a PM, a suspeita é que o casal tenha brigado e o homem cometido o crime. No quarto, também foi encontrado um bilhete escrito a mão, assinado pelo marido, Cleber Machado Camargo.

A reportagem procurou a Polícia Civil e o Instituto Geral de Perícias (IGP) para mais informações sobre a investigação, sem resposta até a publicação desta notícia.

Atropelamento

O homem foi atropelado por um caminhão na SC-410, na altura no km 23, no bairro Krequer, por volta das 22h. O caminhoneiro aguardou a chegada da PM a cerca de 100 metros do corpo. Segundo o caminhoneiro, o homem teria se atirado nas rodas traseiras do caminhão. O condutor informou que não houve tempo de parar o caminhão. Cleber morreu no local do atropelamento.

(Mulher é morta e marido morre atropelado por caminhão na Grande Florianópolis. **Portal G1**, 2018. Fonte: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2018/11/27/mulher-e-morta-e-marido-morre-atropelado-por-caminhao-na-grande-florianopolis.ghtml> . Acesso em 25 jul.22)

Como se pode verificar, em uma notícia, há, além do escopo do texto, o que denominamos por manchete, que, apesar de fazer parte da estrutura composicional do gênero, pode ser considerado mais do que um simples recorte do assunto a ser abordado na notícia, de modo a configurar um gênero textual independente.

O gênero manchete corresponde a um título de uma notícia, geralmente em destaque, para chamar a atenção dos leitores. Uma estratégia interessante no processo de leitura e interpretação de um texto seria a análise dessa manchete, que cumpre o propósito de sintetizar as informações que aparecerão posteriormente. É possível, então, notar que as estruturas morfossintáticas selecionadas podem promover a orientação argumentativa do texto. Por exemplo, na manchete, há duas orações que estão em vozes verbais distintas:

[Mulher é morta] e [marido morre atropelado por caminhão na Grande Florianópolis]

No caso da primeira oração, em voz passiva, há a ausência do sintagma que representaria o agente da passiva. A omissão dessa estrutura na manchete impede que o leitor tenha a informação de quem teria sido o algoz da mulher, o que comprova o fato de as escolhas morfossintáticas poderem orientar a interpretação de um texto.

Após a análise independente dessa manchete, o leitor pode levantar hipóteses sobre o caso noticiado antes da leitura do texto. Em seguida, pode-se verificar se a interpretação da notícia corresponde às expectativas criadas a partir da manchete, pois, somente após a análise do texto integral, é que entendemos que a mulher provavelmente foi morta pelo marido e ele se suicidou depois, jogando-se na frente de um caminhão.

Como se pode notar, o uso de manchetes é bastante interessante para a análise de estruturas morfossintáticas. Como se observa frequentemente na mídia, alguns canais exibem eventos e assuntos de maneira exagerada para aumentar a audiência dos telespectadores e de leitores. Nesse caso, as escolhas linguísticas são utilizadas para a manipulação dos interlocutores, trazendo informações tendenciosas com, algumas vezes, abordagens polêmicas e/ou com fatos que podem ser intencionalmente omitidos.

A fim de discutir a intencionalidade dos diferentes veículos de comunicação, optou-se por selecionar outras manchetes do mesmo fato social apresentado anteriormente:

(A)

**Mulher é morta pelo marido que morre atropelado
por caminhão logo após**

(Mulher é morta pelo marido que morre atropelado por caminhão logo após. **Notícias Chapecó**, 2018. Disponível em <https://www.chapeco.org/noticias/21009/mulher-e-morta-pelo-marido-que-morre-atropelado-por-caminhao-logo-apos/>. Acesso em 25 jul.22)

(B)

Marido mata mulher e morre atropelado por caminhão em SC

(Fonte: Marido mata mulher e morre atropelado por caminhão em SC. **Correio**, 2018. Disponível em <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/marido-mata-mulher-e-morre-atropelado-por-caminhao-em-sc/>. Acesso em 25 jul.22)

Ao fazer uma comparação entre essas duas últimas manchetes e a primeira, percebe-se que a escolha das vozes verbais e a construção de sintagmas promovem uma interpretação mais condizente com os fatos apresentados na notícia integral. Na manchete A, a voz passiva está marcada também pela presença do agente da passiva [pelo marido]. Na manchete B, a oração está na voz ativa: [Marido] mata [mulher]. Essas construções deixam claro quem foi o autor do crime, diferentemente do que vimos na primeira manchete, em que a supressão do sintagma com função de agente da passiva provocou, de forma intencional, a omissão de uma informação crucial para a interpretação do texto.

Nas três manchetes dos distintos jornais, pode-se considerar o caminhão como o único agente da morte do marido. Mais uma vez, reforça-se a necessidade de lermos a notícia por completo, entendendo que a sua verdadeira *causa mortis* não pode ser atribuída especificamente ao veículo, já que o homem foi o agente da ação do atropelamento ao cometer suicídio, jogando-se na frente do caminhão.

Percebe-se, portanto, que o gênero manchete busca seduzir o leitor para a leitura do texto, mas nem sempre reproduz informações fidedignas à notícia veiculada. Com isso, o trabalho com a análise desse gênero se torna de suma importância para a formação de leitores críticos, ao passo que é possível se apropriar de conhecimentos linguísticos com propósito de aprofundar sua competência comunicativa.

A fim de diversificar a análise de gêneros textuais, propõe-se a análise de um poema, que tem como objetivo evocar sentimentos e emoções. Em alguns casos, pode promover reflexões de cunho político-social e filosófico. Formalmente, pode ser escrito em versos e em estrofes e apresentar recursos de natureza rítmica. Para a discussão, foi selecionado o poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar:

NÃO HÁ VAGAS

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão

O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada
em arquivos.
Como não cabe no poema
o operário
que esmerila seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras

- porque o poema, senhores,
está fechado:
“não há vagas”

Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço

O poema, senhores,
não fede
nem cheira

(GULLAR, F. Não há vagas. **PROPESD**, 2021. Disponível em <https://prosped.com.br/arte/poema-nao-ha-vagas-de-ferreira-gullar/>. Acesso em: 21 nov.21).

Observa-se que o texto “Não há Vagas” é dividido em duas partes: elementos que não cabem e que cabem no poema. É relevante destacar como o uso dos recursos morfossintáticos, assim como nos gêneros textuais anteriores, contribui para a interpretação do texto. Os sintagmas nominais relacionados à primeira parte estão coordenados em uma espécie de lista grande de elementos que não são contemplados na poesia não engajada: [O preço do feijão], [O preço do arroz], [O gás], [A luz], [O telefone], [A sonegação do leite, da carne, do açúcar, do pão], [O funcionário público], [O operário]. Por outro lado, os sintagmas nominais relacionados à segunda parte trazem uma pequena lista de elementos que podem estar presentes na poesia engajada: [O homem sem estômago], [A mulher de nuvens], [A fruta sem preço].

Na análise do poema, é possível identificar o processo sintático da coordenação dos sintagmas, o que reforça a autonomia de cada elemento que, quando colocados em uma sequência enumerativa, trazem robustez à crítica veiculada pelo poema. No caso, afirma-se a ideia de que a poesia não contempla muitos elementos ligados à sobrevivência e à existência humana.

Outro aspecto morfossintático relevante no poema “Não há Vagas” seria a ordenação dos constituintes da sequência. De acordo com a ordem canônica do português, primeiro há a presença do sujeito (S), depois do verbo (V) e só, logo após, dos eventuais complementos e adjuntos adverbiais (C), respectivamente (SVC). Nesse caso, o sujeito aparece depois de o verbo caber: o gás, a luz, o telefone, a sonegação do leite, da carne, do açúcar, do pão. Essa inversão se dá pela natureza morfossintática do verbo caber, que costuma projetar sujeito posposto, o que pode levar a desvios de concordância. Além disso, pode atender ao propósito de destacar o sintagma verbal [não cabem no poema], que foi apresentado no verso anterior, reforçando essa informação a que se quer dar ênfase.

Ainda sobre a primeira estrofe, percebe-se que, apesar de haver uma coordenação entre sintagmas nominais, não há intencionalmente o uso de vírgula. Essa ausência pode estar relacionada à falta de condições essenciais para uma vida digna.

Como crítico de alguns de seus contemporâneos, Gullar resgata uma discussão sobre o papel do poeta e da poesia na sociedade. Para tanto, finaliza seu texto da seguinte maneira: “O poema, senhores,/não fede/nem cheira.”. Questiona-se o fato de muitos poetas estarem mais preocupados em apresentar um mundo idealizado (pessoas como um “homem sem estômago”, uma “mulher nas nuvens” e natureza como “fruta sem preço”) do que os problemas sociais, tais como o preço dos produtos e as relações trabalhistas. Fica claro no poema que, segundo o eu lírico, a poesia deve cumprir a função de protesto às condições marginais presentes na sociedade.

Por fim, é interessante destacar a relação entre o título do poema e o contexto em que se encontra esse tipo de frase. É comum encontrar o enunciado “não há vagas” quando se busca um emprego. A presença dessa estrutura suscita a reflexão sobre os problemas sociais enfrentados pelos trabalhadores brasileiros, que costumam ter dificuldades de se alocar no mercado de trabalho.

5 Considerações finais

A partir da discussão sobre caminhos possíveis para ensino de gramática, podemos refletir acerca dos desafios para que aulas de língua portuguesa se utilizem do conhecimento linguístico a serviço da formação de leitores e produtores de textos. Na nossa proposta, partimos de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais a fim de que os estudantes possam reconhecer e produzir textos de acordo com as mais diversas necessidades comunicativas.

A opção pela análise de estruturas morfossintáticas deve-se ao entendimento de que a organização dos elementos em uma sentença cumpre uma orientação argumentativa desejada pelo locutor. Como vimos, a ordenação dos elementos, bem como a sua presença e ausência, por exemplo, são determinantes para o efeito de sentido do texto. Em suma, defendemos que a análise linguística não seja feita de maneira descontextualizada a partir da classificação de termos e sentenças, mas que possa fornecer os mecanismos linguístico-textuais necessários para a comunicação.

Vale ressaltar que nossa proposta de análise não apresenta a pretensão de esgotar o tema. Mesmo que há algumas décadas já se tenha refletido sobre o ensino de gramática e sua eficácia, acreditamos que ainda são necessárias discussões sobre “que gramática ensinar na escola” e, principalmente, “qual metodologia utilizar” (PERINI, 1985 e 2000).

Referências

- ALMEIDA, Erica; SALES, Suelen. **Práticas de ensino na morfossintaxe**: propostas de atividades. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FIORIN, José L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais x ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.
- PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.

SALES, Suelen; ALMEIDA, Erica S. Morfossintaxe do período simples: uma nova metodologia de ensino. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 209-221, jul./dez. 2020.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

As espadas, o lápis e a sala de aula: proposta de atividade pedagógica com a obra *O espadachim de carvão*, de Affonso Solano, no Ensino Médio

The swords, the pencil and the classroom: proposition of pedagogical activity with the novel O espadachim de carvão, by Affonso Solano, for High School

Bárbara Nascimento Ribeiro

Graduada em Letras - Português e Literaturas pelo Instituto Federal Fluminense (IFF)

Docente na rede privada de ensino

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5095-7144>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0811365026146537>

E-mail: babnribeiro@gmail.com

Felipe Gonçalves Figueira

Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Docente do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0412-6001>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8724120392506092>

E-mail: felipe@ines.gov.br

Resumo

Este trabalho objetiva análise do romance *O espadachim de carvão* (2013), de Affonso Solano, e posterior proposição de atividade pedagógica. A obra em questão foi indicada para o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático Literário 2018, sendo, portanto, atividades de pesquisa envolvendo o livro de Solano necessárias para melhor recepção do texto em sala de aula e desenvolvimento pedagógico. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir da análise do livro, tendo como embasamento teórico as reflexões apresentadas por Mikhail Bakhtin (2013) a respeito da relação da estilística e o ensino de língua. Adota-se, para tanto, a pesquisa bibliográfica como metodologia.

Palavras-chave: O Espadachim de Carvão. Efeitos de Sentido. Ensino de Língua.

Abstract

This work aims to analyze the novel O espadachim de carvão (2013), by Affonso Solano, and subsequent proposition of pedagogical activity. The novel in question was indicated for High School by the 2018 Literary Textbook National Program, therefore, research activities involving Solano's book are necessary for better reception of the text in the classroom and pedagogical development. The research work was developed from the analysis of the book, having as a theoretical basis the reflections presented by Mikhail Bakhtin (2013) regarding the connection between stylistics and language teaching. Therefore, bibliographical research is adopted as the methodology.

Keywords: O Espadachim de Carvão. Meaning Effects. Language Teaching.

Data de submissão: 25/05/2023 | Data de aprovação: 04/12/2023

1 Considerações iniciais

Em uma era intensamente ligada à tecnologia e à cultura pop, a literatura acaba influenciada por esse contexto de grande circulação de materiais audiovisuais como *games*, vídeos e *podcasts*. Não diferente dessa característica, enquadra-se a obra *O espadachim de carvão*. O referido romance surge em 2013 como fruto do trabalho do escritor Affonso Solano, *podcaster*, *youtuber* e colunista reconhecido pela comunidade *geek*.

O termo *geek* é definido pela pesquisa “Dia do Orgulho *Geek* 2018” (MATHEUS, 2018) como jovens consumidores de diversas mídias. Dentre os resultados apresentados pela pesquisa que analisou o perfil das pessoas consideradas pertencentes ao grupo, observa-se que 58% desse público são jovens que têm entre 16 e 24 anos, faixa etária que abrange os alunos do Ensino Médio (*op. cit.*). Outro dado pertinente para reflexão é que os livros de ficção aparecem em terceiro lugar em relação à fonte de aprendizado desse grupo social, precedidos apenas por portais de notícias e livros acadêmicos, respectivamente (*op. cit.*).

Nesse mesmo ano de 2018, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apresenta novo mecanismo de distribuição para as escolas públicas de livros literários: o Programa Nacional do Livro Didático Literário 2018 (PNLD Literário 2018). Professores, diretores e coordenadores pedagógicos foram apresentados às informações e às resenhas sobre as obras selecionadas como adequadas a cada segmento educacional. De acordo com o Guia (BRASIL, 2018, p. 13), a seleção dos livros, por meio de edital, obedeceu aos critérios de qualidade do texto verbal e do texto visual; adequação de categoria, de tema e de gênero literário; projeto gráfico-editorial e qualidade do material de apoio para o professor, sendo este último item não obrigatório.

Observa-se crescente acesso dos jovens aos produtos audiovisuais e às obras literárias provenientes de um contexto em que essas produções se relacionam na internet. Assim, ao lado da necessidade de inserção desses elementos do cotidiano dos alunos no ambiente escolar e da indicação de *O espadachim de carvão* pelo PNLD Literário 2018, entende-se a importância da reflexão acerca de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de iniciativas educacionais para o trabalho em sala de aula com o livro.

O caminho a ser percorrido por este estudo apresenta como norteadora a seguinte pergunta: como a obra *O espadachim de carvão* pode contribuir para a reflexão sobre aspectos linguísticos em sala de aula na educação formal?

A hipótese é de que o texto literário contemporâneo, ligado à cultura *geek* e ao contexto de intensa produção de livros e produtos audiovisuais que auxiliam na divulgação dessas obras, pode ser objeto de estudo em sala de aula da educação formal, contribuindo para o aprendizado significativo do uso expressivo da língua.

Para a verificação da hipótese, os efeitos estilísticos das escolhas linguísticas do autor de *O espadachim de carvão* para a construção dos sentidos da narrativa serão analisados a partir das reflexões apresentadas por Mikhail Bakhtin (2019) no texto *Questões de estilística no ensino da língua*.

Nesse sentido, a pesquisa busca refletir sobre o potencial educacional da obra literária supracitada e propor estratégias de intervenção pedagógica, visando a articulação entre a perspectiva educacional proposta pelos documentos oficiais e ações realizadas na escola.

A justificativa acadêmico-social da pesquisa está relacionada ao fato de que este trabalho visa à elaboração de um recurso para a inserção de *O espadachim de carvão* na sala de aula do Ensino Médio. Com a participação dos professores, a partir do PNLD Literário 2018, no processo de escolha não só dos livros didáticos, mas também das obras literárias

destinadas às escolas, compreende-se a relevância da elaboração de ações para que isso ocorra.

Segundo o Guia Digital do PNL D 2018 (BRASIL, p. 16), “as obras aprovadas oferecem excelentes possibilidades e alternativas metodológicas de leitura e outros trabalhos didáticos”, o que corrobora para a legitimação quanto à autonomia dos docentes em relação ao modo como esses livros serão abordados.

Quanto à natureza, esta pesquisa caracteriza-se, de acordo com Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (2009, p. 36), como bibliográfica, visto que sua principal característica é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto pretendido para investigação ser “[...] o campo onde será feita a coleta dos dados. [...] Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido”. Tozoni-Reis propõe os passos para a realização desse tipo de trabalho: delineamento da pesquisa, em que há o desenvolvimento do projeto de pesquisa; revisão bibliográfica; coleta de dados; organização dos dados; análise e interpretação dos dados e a redação final.

A proposta de aplicação será estruturada segundo o que apresenta Antoni Zabala (1998) em *A prática educativa: como ensinar*, com o desenvolvimento dos exercícios de reflexão linguística e, posteriormente, com o direcionamento para a intelecção das atividades desenvolvidas.

2 Do isolamento com os livros ao convívio com o mundo

Na obra de ficção *O espadachim de carvão* vemos narrada, em capítulos alternados entre passado e presente, a aventura do protagonista Adapak no universo em que está inserido: Kurgala. O “jovem de pele cor de carvão” cresceu em uma ilha, em companhia de seu pai, Enki’ Nār, um dos deuses que governam este mundo, até que começa a ser perseguido por criaturas que o querem morto.

Não posso ficar sem dormir, concluiu, ainda sentindo o corpo tremer. Ele sabia que tivera sorte de escapar vivo. [...] Adapak se serviu de mais água, deixando o corpo esfriar. Sentiu a brisa gelada soprar contra a pele absolutamente negra enquanto passava a mão sobre a cabeça calva para enxugar o suor. Seus olhos brancos vislumbraram a lua de Sinanna, brilhando vigilante na madrugada e única testemunha do sangue derramado sob sua luz. Fechou-os por um breve instante e pensou em Enki’ Nār e no Lago Sem Ilha. E então chorou compulsivamente. Sentia falta de seu pai e de sua Casa (SOLANO, 2013, p. 17).

Dotado de conhecimento adquirido enquanto vivia isolado, Adapak embarca em uma trajetória de aprendizado permeada por cenas de ação. Descobre, nesse ínterim, que as relações sociais na realidade são muito mais complexas se comparadas àquelas que ele tinha acesso por meio de livros e oferendas deixadas pelos mortais durante seu período de isolamento no Lago Sem Ilha.

Pedidos, símbolos de gratidão, barganhas. Pequenas cápsulas de esperança deixadas pelo mundo exterior que Adapak nunca visitaria. O que a fauna ao redor do lago não

podia consumir, o pai de Apadak ordenava que seus mellat trouxessem para a Casa, para que o rapaz aprendesse por meio deles como os mortais se comportavam (*op. cit.*, p. 20).

Neste sentido, a história do protagonista pode se aproximar bastante daquele mito da caverna platônico. Na obra de Platão, os homens conheciam o mundo através das sombras projetadas ao fundo da caverna e acreditavam que aquelas imagens negras eram, em si, a realidade completa do mundo. Embora Adapak tivesse acesso a mais recursos que os sujeitos da narrativa platônica, o acesso exclusivo ao mundo através de textos escritos reduz a realidade à estática da folha impressa. A dinâmica humana, a pulsão vital, o encontro inesperado com o outro são elementos que, embora descritos no papel, só são recepcionados em seus sentidos potenciais pelo leitor quando outras experiências forem previamente vivenciadas.

Após ser forçado a abandonar sua casa, o espadachim começa a sofrer as consequências desse isolamento em situações nas quais estabelece um primeiro contato com as diferentes criaturas que compõem o universo em que vive e sobre as quais apenas havia estudado: “[...] Era a primeira vez que Adapak se deparava com aquela espécie ao vivo, mas pelas ilustrações das enciclopédias ele se acostumara a chamá-los ‘cabeças de arco’” (*op. cit.*, p. 21). Há, portanto, uma distância entre aquilo estudado, parado e descrito nos livros e a experiência vivida. A questão aponta para a dialética entre a teoria e a prática. A teoria é uma construção intelectual sobre a prática, mas não a substitui. A prática é o fazer humano que, sem uma reflexão, perde a compreensão do próprio fazer. A leitura não substitui a vida. A vida sem a leitura é alijada de múltiplas possibilidades. Dos perigos da leitura e da alienação da vida, já nos apontaram, entre outros, Cervantes em *Dom Quixote* e Cortazar no conto “A continuidade dos parques”.

Apesar de não se tratar de um ser humano propriamente dito, as ações de Adapak ao longo da história estão relacionadas à experiência subjetiva humana que o autor – Affonso Solano – transforma em objeto estético: romance. Neste sentido, embora a narrativa se passe em um mundo de seres diferentes e acontecimentos maravilhosos, a ação das personagens tem lastro na ação e nos sentimentos humanos corriqueiros. O autor não inventa completamente a dimensão humana das suas personagens ou suas ações, mas transpõe para dentro do romance – em seus parâmetros estéticos específicos – dimensões humanas e ações que “pré-encontra” no mundo. O escritor fabula sua história a partir da experiência subjetiva extraliterária.

3 Estilística e a importância para o ensino de línguas

Sobre o que se pretende estudar dos aspectos linguísticos, a apresentação escrita por Beth Brait para o artigo *Questões de estilística no ensino da língua*, de Mikhail Bakhtin, esclarece o porquê de um trabalho escrito no século XX ainda permanecer atual. Para a autora, as dificuldades enfrentadas até hoje nas escolas em relação ao ensino de língua são abordadas por Bakhtin em uma proposição metodológica baseada em suas próprias experiências como

professor, estabelecendo um vínculo com “[...] a perspectiva dialógica da linguagem oferecida pelo Círculo de Bakhtin - o grupo de teóricos liderados pelo autor nos anos 1920 -, interligando gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria” (BRAIT, 2019, p. 8).

O teórico russo já reconhecia a necessidade de repensar o ensino de gramática, relacionando-o à estilística como um auxílio aos professores para que estes guiassem os alunos a um conhecimento ativo da língua, tanto em sua vertente literária quanto do uso, do cotidiano. Brait reforça a atualidade do artigo e da análise realizada pelos editores russos ao longo da edição, afirmando que apresenta não exclusivamente, mas de forma expressiva, as dificuldades atuais no ensino de língua materna.

[...] As mudanças nas políticas de ensino, somadas às mudanças nas concepções científico-metodológicas e à sofisticação dos materiais didáticos, especialmente os livros que concorrem hoje aos programas oficiais do governo, não correspondem, enquanto volume de investimento público e privado, a índices de melhora na leitura e produção escrita e oral dos alunos (BRAIT, 2019, p. 13).

Para Brait (*idem*, p. 14), Bakhtin realizava uma tentativa de articular o que era exigido pelo programa oficial para o ensino de gramática e a dialogia da linguagem, moldando suas ações de acordo com o comportamento linguístico dos alunos em sala de aula, assim como deveria ser a linha de raciocínio de um professor que também é pesquisador.

Há uma ênfase também no papel do docente ao acompanhar as produções dos estudantes a fim de verificar a adequação da metodologia ao ambiente escolar. Nas palavras de Beth Brait (*idem*, p. 16), “[...] o principal objetivo de quem ensina língua é levar o aluno a ler e escrever com autonomia, tornando-se sujeito dessas duas atividades interligadas para a constituição de sua condição de cidadão”. O efetivo aprendizado de competências de leitura e de escrita está, portanto, relacionado a condições básicas para a formação de sujeitos visando ao exercício da cidadania. Leitura, escrita, autonomia intelectual são elementos que recortam transversalmente essa reflexão bakhtiniana e afeiçoam-se a verdadeiras condições objetivas para a construção de sociedades democráticas e socialmente justas. É, dessa forma, um pensamento mais do que pertinente no contexto brasileiro atual.

Aplicando tal metodologia, o autor russo percebeu que, além de melhorarem do ponto de vista sintático, os estudantes também melhoraram o próprio estilo, ao tornar realmente individual a maneira com que escreviam e se expressavam, de forma que fosse possível entoar suas vozes de maneira autônoma.

Ao finalizar a apresentação da referida obra, Brait mostra que os estudos de Bakhtin e sua experiência como docente estão para além da relação entre gramática e estilística e da relação professor-aluno,

[...] embora esses dois aspectos sejam componentes do todo e estejam contemplados pela teoria e pela metodologia por ele proposta. É antes de tudo um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo *professor*, coloca em movimento aspectos constituintes da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria (BRAIT, 2019, p. 17. Grifos da autora).

Esse panorama é essencial para que a percepção do ensino seja norteadada pelo pensamento de que o conhecimento deve ser construído em uma via de mão dupla, em que há diálogo entre educador e educando – o que é imprescindível para o desenvolvimento de pessoas que atuem em todos os aspectos da sociedade como cidadãos críticos. Essa atuação crítica abrange, inclusive, o que diz respeito à própria língua que, ao contrário do que, muitas vezes, é vivenciado nas escolas até hoje como algo tão estanque, precisa ser vista, assim como o demonstrado por Bakhtin: um mecanismo dinâmico que permite inúmeras possibilidades de uso.

No início do artigo propriamente dito, o estudioso afirma que é raro um professor conseguir explicar as formas gramaticais a partir da estilística. O que acontece é que as aulas que contam com essas explicações normalmente são as de literatura, mesmo que de forma superficial, e as de língua materna se restringem à gramática puramente. Bakhtin justifica essa necessidade de análise ao dizer que

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Ao longo do seu texto, Bakhtin utiliza os períodos compostos por subordinação sem conjunção para explicitar que

sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. Entretanto, isso já é escolástico (BAKHTIN, 2013, p. 28).

A necessidade de reforçar essa criatividade e fazer com que os alunos participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem está relacionada ao fato de que, na visão do autor, à medida que os estudantes avançam para as séries finais do ensino, transformam sua escrita, antes mais livre e expressiva, em produções com uma linguagem mais correta, em relação ao aspecto gramatical, porém “privada de personalidade, de cor e de expressividade” (BAKHTIN, 2013, p. 41).

4 Escolhas linguísticas e estilo

A seguir, será apresentado trecho selecionado do romance em estudo para reflexão sobre como as escolhas linguísticas do autor compõem um estilo de escrita. Trata-se de um exemplo dentre outros tantos possíveis de recorte durante toda a narrativa. Essa reflexão prévia é fundamental para a apresentação do texto de Solano em sala de aula. Segundo Bakhtin, aquele ou aquela que exerce o magistério precisa ter a postura de estudioso, pesquisador crítico e conhecedor dos textos que leva a compartilhar com estudantes. A

matéria da literatura é a palavra viva organizada em discurso. E o docente de língua e literatura precisa conhecer seus instrumentos profissionais para acessar seu objeto de estudo. Trabalhar com o idioma apenas com frases feitas, exemplos vetustos, é, para o estudo da língua, o que seria estudar a vida animal a partir de exemplares empalhados para a biologia.

A professora e o professor devem atentar em sala de aula a aspectos do romance que permitam a reflexão linguística das estudantes e dos estudantes. O trabalho realizado nessa perspectiva favorece, de um lado, o contato das jovens e dos jovens com a língua viva, em usos autênticos e de circulação social real. Por outro lado, a reflexão ativa de todos os envolvidos sobre as escolhas sintáticas tem implicações na compreensão, na semântica do discurso. Ou seja, da percepção da indissociabilidade entre forma e conteúdo do que é dito. Para além da mera memorização de regras ou de fórmulas de gramática normativa que circulam apenas no ambiente escolar, a síntese dessas preocupações é trazer para a sala de aula a língua viva e autêntica em um de seus registros mais expressivos: a literatura.

Nesse sentido, por exemplo, veremos um trecho do capítulo inicial cuja análise em sala de aula pode ser muito relevante:

Pense.

Atrás do espadachim os ataques às paredes recomeçaram. Seu coração ecoava a contagem regressiva do confronto.

Rápido. (SOLANO, 2013, p. 9. Grifos do autor).

O uso do itálico expressa, a partir do discurso do narrador, a voz internalizada da consciência da personagem, seja em discurso direto ou indireto livre. Esse estratagem de cruzamento dos discursos faz com que o leitor se aproxime da consciência do espadachim. Nesse fragmento em específico, isso ocorre em um momento de apuros.

Ao apresentar o trecho aos estudantes, é possível partir dos sentidos literários: o que está acontecendo? É um momento de luta, de tensão. E como essa experiência se expressa linguisticamente, ou seja, na construção sintática do enunciado? Espera-se que possam observar que o autor constrói períodos curtos, de rápida leitura, fazendo referência ao intenso movimento da cena narrada. Como se emulasse pela língua a situação de aperto vivida pelo espadachim.

Quanto à primeira oração do trecho em destaque, as estudantes e os estudantes podem ser estimulados a pensar formas alongadas de expressar a mesma ideia. Por exemplo: “O espadachim incentivou a si próprio para que pensasse”. Qual o efeito da troca do período curto “Pense” por esse outro ou por outros imaginados pela turma? A resposta é simples: a narrativa, de ligeira, torna-se morosa.

Na mesma citação do romance, após o parágrafo “Pense” – que expressa a voz da consciência do espadachim em camuflagem com a instância estruturante do narrador – o docente ou a docente pode comparar suas estruturas sintáticas com a turma. É evidente uma diferença entre os tamanhos dos períodos, que o grupo de estudantes possivelmente deve apontar. Além disso, há a diferença no foco, ou seja, no tópico dos enunciados. No segundo parágrafo, o tópico são as batidas na parede e, no terceiro, é o coração do herói. Há uma tensão e, em seguida, uma distensão temporal articulada por parágrafos um pouco maiores.

O quarto parágrafo também é composto apenas por uma palavra e em itálico: o vocábulo “rápido”. Embora esteja dicionarizado como adjetivo, “rápido” funciona como um advérbio que retoma “pense”, já que, em sequência, são falas internalizadas da consciência do herói a que temos acesso pelo narrador: “Pense rápido”. A partir daí, é possível oferecer à turma questionamentos sobre como essas escolhas sintáticas que recorrem ao verbo como elemento central do discurso se relacionam com o gênero do romance de formação do herói. A ação expressa com foco no verbo – intransitivo ou transitivo – favorece a ênfase no fazer e na dinamicidade da narrativa.

É relevante observar como o autor justapõe períodos “empilhando” parágrafos. No caso do trecho citado, os parágrafos segundo e terceiro poderiam ser um período composto: “Atrás do espadachim os ataques às paredes recomeçaram e seu coração ecoava a contagem regressiva do confronto”. A proposta de reflexão feita junto aos estudantes recai, novamente, no sentido estético da escolha de períodos simples feita pelo escritor em detrimento de coordenar ou de subordinar essas orações. Espera-se que os jovens percebam que os períodos simples imprimem maior velocidade na leitura. O momento de preocupação vivido pelo herói está transposto nessas opções sintáticas e sintéticas. Aqui, cabe ainda convidar a turma a recriar as orações em períodos compostos com relações sintáticas e valores semânticos diferentes. Um exercício de reflexão sobre a língua e seus caminhos de produção de sentido, sobre adequação ao público a que se destina, e, ainda, sobre as interdições sintáticas ou semânticas dessa ou daquela escolha. Relações de coordenação das ações, de causalidade, de consequência, de explicação etc. podem surgir das construções dos estudantes. A análise dessas escolhas no contexto da narrativa fatalmente aponta para uma quebra de tensão da luta iminente. Sendo assim, a conclusão é que o autor acerta ao estruturar seu texto como publicado, já que há uma correlação entre forma linguística e conteúdo artístico.

5 De Kurgala à escola: *O espadachim de carvão* na sala de aula

Nesta seção será descrita uma proposta para utilizar o livro analisado na sala de aula do Ensino Médio a fim de apresentar uma possibilidade de aplicação no itinerário formativo do núcleo de linguagens e ciências humanas de forma a integrar os aspectos linguísticos .

Inicialmente será apresentada a estrutura da sequência didática, a forma de organização das ações a fim de facilitar a aprendizagem e, em seguida, a proposta de atividade de fato.

Segundo Antoni Zabala (1998), a organização do conteúdo e do conhecimento a serem desenvolvidos pelos alunos deve contar com a reflexão acerca das atividades planejadas.

[...] é imprescindível poder conhecer as chaves do conteúdo para poder melhorar sua utilização. [...] Para melhorar nossa habilidade de escrever, não basta escrever muito, embora seja uma condição imprescindível; possuir um instrumento de análise e reflexão – a morfossintaxe – ajudará muito a melhorar nossas capacidades como escritores, sempre que saibamos, quer dizer, que tenhamos aprendido a utilizar esses recursos em nosso processo de escrita (ZABALA, 1998, p. 45).

As etapas que comporão a sequência didática ocorrerão segundo a estrutura: contextualização inicial; objetivos (geral e específicos); procedimentos metodológicos; avaliação; e referências.

Para esta proposta, podemos estabelecer o seguinte objetivo geral: correlacionar literatura, gramática e produção textual a partir da obra *O espadachim de carvão*, de Affonso Solano. Considerando os tempos de aula de Ensino Médio dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, os objetivos específicos dos encontros são: 1) situar a obra no contexto atual de produção de literatura brasileira; 2) reconhecer os elementos básicos da narrativa em *O espadachim de carvão*; 3) conhecer as características do gênero textual *fanfic* para a expansão de mundos ficcionais; 4) produzir *fanfics* baseando-se na narrativa analisada ao longo das aulas anteriores; 5) revisar as produções obtidas a fim de aprimorar a escrita; 6) analisar o processo de produção das *fanfics* e a experiência de escrita.

Para a aula 1, haverá a contextualização inicial sobre a obra analisada, apresentando o mundo de Kurgala e as personagens que o habitam. A exibição do vídeo “Série animada do Espadachim de Carvão – trailer CCXP 2019” do canal do Affonso Solano (ANIMAÇÃO, 2019), será o ponto de partida para o diálogo.

Com o início da contextualização apresentada por meio do vídeo, estabelecer-se-á uma interlocução, com o auxílio de *slides*, sobre a produção de literatura nacional atual, além da relação entre leitura e produção textual.

Haverá perguntas norteadoras para guiar a conversa, tais como “qual a importância de acessarmos obras nacionais contemporâneas?”; “que obras de literatura nacional foram marcantes na sua trajetória como leitor?”; “quais elementos chamaram mais a atenção durante a exibição do trailer?” e tantas mais quanto o professor julgar convenientes para o momento. Ao final desta primeira aula, os estudantes terão acesso ao capítulo 1 da obra, que está disponível gratuitamente na página do Google Livros¹ e, anteriormente, esteve na página da própria editora Leya Casa da Palavra, podendo ser acessado livremente a partir da rede mundial de computadores.

Na aula 2, serão elencados os elementos básicos da narrativa presentes em *O espadachim de carvão*, a partir da análise em conjunto do primeiro capítulo.

As aulas introdutórias serão focadas na apresentação da história e na explanação sobre a importância de apreciarmos obras de autores brasileiros. A partir da aula 3, os alunos aprenderão a manusear o site escolhido para a etapa de produção textual. Existem diversos recursos digitais que permitem a escrita de textos, como os sugeridos para a execução deste trabalho: Wattpad e Fanfiction.

Ao longo da terceira aula, os discentes criarão seu cadastro no endereço *online* escolhido e aprenderão a utilizar as ferramentas gratuitas disponíveis para criação e publicação de histórias. A atividade tem potencial interdisciplinar, podendo ser realizado junto aos docentes de informática educativa.

¹ https://www.google.com.br/books/edition/O_espadachim_de_carv%C3%A3o/l8scXZKMn7MC?hl=pt-BR&gbpv=0

Para as aulas 4 e 5, a proposta é que, após as etapas de apreensão e compreensão, os discentes retornem ao início do livro e aos elementos apresentados para criarem uma continuação para a narrativa de Solano. Para aqueles que só tiveram acesso ao material distribuído pela rede mundial de computadores, é possível dar continuidade à narrativa a partir da leitura do capítulo primeiro. No entanto, para aquelas escolas que receberam exemplares oriundos do Plano Nacional do Livro Didático 2018, a atividade pode envolver mais amplamente a reescrita de trechos ou, até mesmo, ampliação livre do universo fantasioso do autor.

O objetivo é que sejam construídas *fanfics*: histórias criadas por fãs ou leitores de determinado conteúdo, que se apropriam das personagens e dos universos dos autores para criarem seus próprios enredos. Para isso, é relevante que sejam apresentados os elementos básicos dessas histórias criadas por fãs. Há diversos repositórios na internet que podem ser consultados pelos docentes e pelos discentes com esse intuito. Espera-se que seja entendido que as *fanfics* não são mero plágio ou aproveitamento criativo, mas uma atividade que envolve comunidades compostas por pessoas com gostos em comum e que buscam com suas produções tanto homenagear as obras das quais são admiradores, quanto expandir os universos criativos, experimentando não só a recepção, mas também a produção artística.

A aula 6 será destinada à revisão do texto para que os ajustes necessários sejam propostos antes do compartilhamento das criações. Neste momento, será permitido que os educandos leiam os textos dos colegas de classe para realizarem a função de revisores textuais.

A culminância da sequência didática e a apresentação dos resultados ocorrerão nos encontros seguintes, em que serão organizadas rodas de conversa para que as histórias criadas sejam lidas para a turma. Além disso, é importante que haja a percepção de que é possível expressar diferentes sentidos por meio escolhas linguísticas, demonstrando essa pluralidade na escrita das narrativas.

A avaliação desenvolver-se-á ao longo do processo de escrita, verbal e não-verbal, e compartilhamento das versões finais dos textos. Deve ter por objeto não só o engajamento e o desempenho dos estudantes e das estudantes, mas recair também sobre o projeto de ensino em si, sua pertinência, erros e acertos de desenvolvimento.

Para que os demais componentes da comunidade escolar tenham acesso às produções, é possível que os links das publicações sejam disponibilizados em aplicativos como Instagram ou Padlet. Outra possibilidade, objetivando o diálogo com recursos materiais e físicos, seria a apresentação das produções em murais ou cartolinas no ambiente acadêmico, podendo, inclusive, ser objeto para uma feira temática de autores ou seminário.

6 Considerações finais

A aproximação dos alunos com um gênero literário popular pode ser um importante incentivo ao gosto pela literatura. Atualmente, com o acesso a tantos meios de comunicação

e informação, a literatura tem concorrentes muito mais acintosos pelo tempo dos jovens, podendo ser preterida por outras atividades. Além disso, a possibilidade de acesso à obra em bibliotecas escolares a partir da distribuição pelo PNLD Literário 2018 aponta para a pertinência da realização desse trabalho.

A relação direta entre *O Espadachim de Carvão* e o ambiente da internet, povoado pelos mesmos jovens que frequentam as salas de aula, permite o surgimento de diferentes possibilidades de trabalho com a obra e com o idioma.

Apropriar-se do texto original para a produção de um novo texto, como é o caso das *fanfics*, é uma oportunidade de também apropriar-se de variados usos possíveis da língua e exercitar a criatividade para testar as inúmeras possibilidades de uso, sentidos e significados que ela pode assumir.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir tanto com a divulgação da produção atual de autores nacionais, quanto mostrar aos docentes uma das diversas possibilidades de aplicação do livro *O espadachim de carvão* na sala de aula do Ensino Médio.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRAIT, B. Lições de gramática do professor Mikhail M. Bakhtin. In: Bakhtin, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkiva Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2018 - Literário**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

MATHIAS, Lucas. Dia do Orgulho Geek 2018. **Mindminers**. s/c, 24 mai. 2018. Disponível em <https://mindminers.com/blog/dia-do-orgulho-geek-2018/>. Acesso em 23 mai. 2023.

ANIMAÇÃO Espadachim de Carvão - trailer CCXP 2019. São Paulo, 2019. 1 vídeo (4:14). Publicado pelo Canal Affonso Solano. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dmU_G0hKqzY. Acesso em: 5 jan. 2020.

SOLANO, A. **O Espadachim de Carvão**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

TOZONI-REIS, M. Modalidades de pesquisa em Educação. In: TOZONI-REIS, Marília. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

O Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE) é uma publicação de Acesso Livre e com periodicidade semestral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Somente serão aceitos textos submetidos por meio da plataforma <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/>.

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros:

- a) **artigo científico**: texto em que se apresentam os resultados parciais ou finais de uma pesquisa ou se debatem temas relevantes para a área de Linguagens e o seu ensino.
- b) **ensaio acadêmico**: texto em que se problematiza algum tema relevante para a área científica por meio de argumentação teoricamente fundamentada.
- c) **resumo expandido**: texto em que se expõem os principais resultados de uma pesquisa ou atividade. Os resumos expandidos podem ser produzidos, por exemplo, a partir de trabalho de conclusão de curso ou ações de extensão.
- d) **resenha** (resumo crítico): texto em que se apresenta e se analisa criticamente a contribuição de uma obra publicada há, no máximo, 5 anos.
- e) **relato de experiência em docência**: texto em que se expõe alguma experiência de ensino, destacando seus resultados positivos e negativos. Para além de meramente descrever a condução da experiência, é necessário apresentar a fundamentação teórica subjacente à prática.

Pelo menos um dos autores dos artigos, ensaios e resenhas deverá ter, no mínimo, o título de Mestre. Pelo menos um dos autores dos resumos expandidos e relatos de experiência deverá ter, no mínimo, o título de Bacharel ou Licenciado.

O texto deve ser inédito e original e abordar temas relacionados a linguagens (línguas e literaturas) e/ou seu ensino e **não** deve estar sendo avaliado concomitantemente por outra revista. Serão aceitos textos redigidos em português, inglês ou espanhol. O arquivo deve ser salvo com a extensão *.doc, *.docx ou *.rtf.

A fim de garantir o anonimato durante a avaliação pelos pares, o manuscrito submetido **não** deverá conter quaisquer informações que identifiquem o(s) autor(es), como nomes, instituições de trabalho ou de pesquisa e grupos de pesquisa a que os autores estejam vinculados, orientadores, referências a textos prévios etc., que devem ser trocadas por esta expressão: [informação suprimida]. Se o manuscrito for aprovado para publicação, essas informações são inseridas após a avaliação. A revista publicará apenas um texto aprovado por autor a cada número. A revisão do texto é responsabilidade do(s) autor(es). O iD do ORCID deve ser obrigatoriamente incluído nos metadados.

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. A assinatura poderá ser manuscrita ou eletrônica (por exemplo, por meio do portal gov.br). Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da

pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas juntamente com o manuscrito durante a submissão.

A equipe editorial reserva-se o direito de solicitar ajustes no original e de recusar a submissão, caso o texto não atenda ao padrão (de tema, formato e estilo linguístico) requisitado por esta revista. A revista utiliza a licença Creative Commons Não-Comercial 4.0, que permite a reprodução parcial, o compartilhamento e a adaptação dos textos, sem fins lucrativos, desde que citada a autoria.

2 Formatação do manuscrito

O texto deve se enquadrar nos limites de quantidade de caracteres (incluindo as referências) estabelecidos na tabela abaixo:

Gêneros textuais	Quantidade de caracteres com espaço
Artigo	de 16.000 a 100.000
Ensaio	de 20.000 a 40.000
Resenha	de 9.000 a 30.000
Resumo expandido	de 9.000 a 15.000
Relato de experiência	de 15.000 a 30.000

Layout do documento: tamanho de página A4, orientação retrato, margens superior e inferior de 2,5 cm, margem esquerda de 3 cm e margem direita de 2 cm. As páginas não devem ser numeradas.

Deve-se usar a fonte Calibri em todo o documento.

3 Ordem e formatação dos elementos

Deve-se deixar uma linha em branco com espaçamento simples entre todos os elementos descritos a seguir.

Título: deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 14, negrito e centralizado. Se houver subtítulo, este deve ser separado do título por meio de dois-pontos.

Resumo: redigido entre 100 e 250 palavras, em um único parágrafo e na língua do manuscrito com alinhamento justificado, fonte tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e sem recuo na primeira linha. Recomenda-se que o resumo apresente a contextualização, objetivos, metodologia e principais resultados. O título "Resumo" deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 10, negrito e centralizado.

Palavras-chave: 3 a 5 palavras-chave, separadas e finalizadas por ponto.

Título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira: os artigos científicos e resumos expandidos devem fornecer uma tradução do título, do resumo e das palavras-chave para uma língua estrangeira. Se o manuscrito for redigido em português, esses elementos poderão ser traduzidos para o inglês (*abstract* e *keywords*) ou o espanhol (*resumen* e *palabras clave*). Se o artigo for redigido em inglês ou espanhol, deverão ser obrigatoriamente traduzidos para o português.

No caso da resenha, antes da parte textual, deve-se escrever a expressão **Resenha de:** em negrito e, após uma linha em branco, colocar a referência da obra resenhada.

Títulos das seções: todas as seções e subseções devem ser progressivamente numeradas com números arábicos. Não se deve usar qualquer símbolo (ponto, traço etc.) entre a numeração e o título. Os títulos e subtítulos das seções devem ser redigidos em caixa alta e baixa, fonte tamanho 12, negrito, alinhamento justificado, espaçamento entrelinhas simples, sem recuo.

Corpo do texto: os parágrafos devem ser redigidos com fonte tamanho 12, alinhamento justificado e com entrada de 1,25 cm na primeira linha a partir da margem esquerda. No corpo do texto, as expressões em línguas estrangeiras e os títulos de obras devem estar em itálico. O destaque de expressões deve ser feito em negrito.

Ilustrações: o material ilustrativo deve ser inserido próximo à primeira menção. Acima da ilustração deve constar o seu título, onde se indica a natureza da ilustração (“Figura” ou “Tabela”) em negrito e, após um traço, o título propriamente dito sem negrito. Abaixo da ilustração, indica-se a fonte. Se a ilustração for criação do autor, registrar “Elaboração própria” na fonte. O título da ilustração e a indicação da fonte devem ser redigidos com fonte tamanho 10 e espaçamento entrelinhas simples.

Notas: notas explicativas devem ser inseridas como nota de rodapé com texto em fonte tamanho 10, justificado e sem recuo.

Citações: as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2002) da ABNT. Na citação indireta, não se usam aspas e a indicação da página é opcional. Em citação direta com menos de três linhas, usam-se aspas duplas. Transcrições com mais de três linhas devem ser redigidas em parágrafo à parte com recuo de 4 cm, fonte tamanho 10, sem itálico e sem aspas.

Se o nome do autor citado vier fora dos parênteses, deve-se empregar apenas a letra inicial maiúscula. Dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: Silva (2019, p. 50). Se o nome do autor citado vier dentro dos parênteses, deve-se empregar caixa alta e identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: (SILVA, 2019, p. 50).

Os sobrenomes de diferentes autores de uma mesma obra devem ser separados com ponto-e-vírgula: (PEREIRA; MATOS, 2019). Na referência a diferentes obras de um mesmo autor, deve-se separar os anos com vírgulas: (SILVA, 2015, 2017, 2019). As referências a várias obras de um autor publicadas no mesmo ano devem ser diferenciadas com letras minúsculas, em ordem alfabética, após o ano: (SILVA, 2019a, 2019b). As referências a diferentes autores devem vir em ordem alfabética e separadas com ponto-e-vírgula: (BARROS, 2019; SILVA, 2015).

Se houver destaque no trecho reportado, empregam-se as expressões “grifo do autor” (se o destaque constar no original citado) ou “grifo nosso” (se o destaque for adicionado pelo autor do manuscrito): (SILVA, 2019, p. 50, grifo nosso). Caso o texto transcrito seja traduzido pelo autor do manuscrito, deve-se empregar a expressão “tradução nossa”: (BROWN, 1980, p. 35, tradução nossa). Nesse caso, recomenda-se a transcrição do texto original em nota de rodapé.

Referências: as referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT. O título

“Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

Agradecimentos: essa seção opcional expõe os agradecimentos a colaboradores e agências de fomento. O título “Agradecimentos” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

4 Registro das referências

Abaixo, são indicadas orientações para o registro apenas dos casos mais frequentes de referências:

Livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do livro:** subtítulo. Cidade de publicação: Editora, ano.

Apenas o sobrenome deve vir em caixa alta (letras maiúsculas). Apenas o título deve estar em negrito. Em livro com até três autores, separam-se os nomes com ponto-e-vírgula. Em obra com mais de três autores, cita-se apenas o primeiro e substituem-se os demais nomes pela expressão et al. Quando for o caso, emprega-se (org.), (ed.) ou (coord.) após a indicação de autoria.

Capítulo de livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do capítulo.** In: SOBRENOME, Nome do autor. Título do livro. Cidade: Editora, ano. p. X-X.

Deve-se citar a página inicial e final do capítulo.

Artigo de revista

SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista,** local de publicação, v. X (ou ano), n. X (ou edição), p. X-X, data ou período de publicação.

Deve-se citar a página inicial e final do artigo.

Dissertação ou tese

SOBRENOME, Nome do autor. **Título:** subtítulo. Ano de conclusão. Número de folhas. Tipo de trabalho (grau e curso), o local e data da defesa.

Exemplo de indicação do número de folhas do trabalho: 170 f. Exemplo de indicação do tipo de trabalho (grau e curso): Dissertação (Mestrado em Linguística)