

GÊNEROS DISCURSIVOS NA ESCOLA: ACONTECIMENTO EMANCIPATÓRIO DE LEITURA

Luciane de Paula *
Jessica de Castro Gonçalves **

Resumo: O presente trabalho se propõe a refletir acerca da contribuição dos gêneros discursivos como foco educacional multiletrado. Embora a concepção de gênero, fundamentada nas discussões propostas pelos estudos bakhtinianos, apareça em documentos oficiais como os PCN's, é necessário pensar sobre como eles têm circulado, são recebidos e produzidos na escola para se pensar acerca da efetiva importância do trabalho com gêneros em sala-de-aula e esta é a relevância deste artigo. A hipótese é a de que, reduzidos, muitas vezes, à forma material, os gêneros, em diversos contextos, são utilizados como pretexto para o ensino da gramática normativa ou de outro conteúdo pontual. Por isso, este artigo apresenta uma reflexão propositiva embrionária de trabalho com os gêneros de maneira dialógica (especialmente voltada às relações interdiscursivas e intertextuais de determinado enunciado), com vistas à formação multiletrada. O objetivo é verificar a pertinência da abordagem interativa para a efetiva formação integral, que compreende a esfera educacional como prática social. Entende-se a aula como acontecimento de um evento único, ato singular. E, para demonstrar concretamente como é possível realizar um trabalho de formação crítica emancipatório, com vistas ao exercício da cidadania, função essencial da escola, parte-se aqui de uma ilustração: um embrião prototípico dialógico, concebido com *Dom Casmurro* – o romance, a minissérie e uma história em quadrinhos –, tendo como foco a integralidade (conteúdo-forma-estilo) enunciativa situada/contextualizada nas práticas sociais, calcado em alguns processos figurativos (metafóricos e metonímicos).

Palavras-Chave: Estudos bakhtinianos. Gêneros discursivos. Multiletramentos. Acontecimento. Aula.

DISCURSIVE GENRES IN THE SCHOOL: EMANCIPATORY EVENT OF READING

Abstract: This paper proposes to reflect about the contribution of discursive genres as an educational focus in multiliteracies. Although the concept of genre, grounded in the discussions proposed by the Bakhtinian studies, appears in official documents such as the "PCNs", it is necessary to reflect on how they have been circulated, received and produced at school to think about the effective importance of working with genres in the classroom and this is the relevance of this article. The hypothesis is that, often reduced to the material form, the genres in various contexts are used as a pretext for the teaching of normative grammar or other punctual content. Therefore, this article presents a propositional embryonic reflection of work with genres in a dialogical way (especially focused on the interdiscursive and intertextual relations of a certain utterance), with a view to education in multiliteracies. The objective is to verify the relevance of the interactive approach to the effective integral formation, which includes the educational sphere as social practice. Class is understood as the occurrence of a unique event, a singular act. And to demonstrate concretely how it is possible to carry out a work of emancipatory critical education, with a view to the exercise of citizenship, an essential function of the school, we start with an illustration: a prototypical dialogical embryo conceived with *Dom Casmurro* – the novel, the miniseries and the comic book –, with focus on situated/contextualized enunciative completeness (content-form-style) in social practices, based on some figurative (metaphorical and metonymic) processes.

Keywords: Bakhtin studies. Discursive genres. Multiliteracies. Event. Class.

Introdução

O ensino-aprendizagem de língua e linguagens focado em diferentes enunciados, de diversos gêneros, tem sido estudado e, ao mesmo tempo, ainda hoje, pouco trabalhado como unidade integral. Documentos (como os PCNs, por exemplo), livros, artigos e cursos, principalmente, nas áreas da linguística e da educação, voltam-se à importância da diversidade, do uso e da funcionalidade de gêneros discursivos na sala-de-aula.

De acordo com os repositórios universitários de Programas de Pós-Graduação e de agências de fomento brasileiras, cada vez mais heterogêneos são os gêneros escolhidos como objetos de pesquisa em sala-de-aula (especificamente, na Linguística – com bastante produção nas linhas discursivas – e na Educação). Há uma gama de produção e de procura por materiais didáticos sobre essa temática no mercado, o que pode ser facilmente capturado numa busca rápida pela internet ou nos catálogos de livros e índices de revistas. A demanda se volta à diversidade de gêneros, tais como charges, poesias, tiras de humor, enunciados publicitários, canções, entre outros. Entretanto, toda essa produção não significa que o trabalho com gêneros na sala-de-aula seja assunto consensual ou trabalho fácil. Ao contrário. Ainda há questões a serem pensadas e discutidas, como nos propomos a fazer aqui.

Um dos pontos a serem questionados é o fato de os gêneros entrarem nas aulas apenas como pretexto, reduzidos a suportes para a realização de exercícios voltados à estrutura gramatical (como classificação de palavras, conjugação verbal, análise sintática, questões de ortografia e de acentuação, por exemplo). Quando a leitura aparece, isso ocorre em exercícios de decodificação. A desvinculação entre gênero, sociedade e as relações estabelecidas com a vida ainda impera. O estudo fica, então, estrutural e superficial, pois a unidade arquitetônica integral do gênero é desfeita e o enunciado se transforma em suporte para a análise sistêmica, fora do solo social, esvaziado de sentido. Por que isso ocorre? Talvez, pela maneira como o tema esteja explicitado nos documentos, com mescla epistemológica de bases teóricas e abordagens diversas. Bunzen explana sobre o aparecimento dos gêneros nos Livros Didáticos de Português (LDP's):

Nos LDPs, essa multiplicidade de objetivos, que envolve a ativação de conhecimentos diversificados sobre a prática social, sobre o

gênero, sobre a temática, entre outros, é bastante reduzida. A situação de produção do texto (quem fala, para quem, de que lugar social, em que situação, em que veículo, com que estilo) e da leitura, assim como os objetivos, são raramente explicitados. Um olhar mais atento para as atividades de leitura e compreensão de textos escritos pode mostrar que, ao lado da diversidade textual nos LDPs, há ainda um tratamento homogêneo nas atividades de leitura em relação ao gênero. Lê-se, no LDP, normalmente, para responder as atividades de compreensão de texto – seguidas, na interação em sala de aula, da correção efetuada pelo professor. Esse tratamento homogêneo dos gêneros e das práticas sociais é uma das consequências do processo de escolarização que focaliza apenas determinadas estratégias de leitura, com ênfase no vocabulário, nos elementos composicionais do texto e na localização de questões explícitas no texto. (BUNZEN, 2007, p. 56).

Segundo o autor, devido a um processo de edição voltado à didatização, não há exploração da função social do texto, que se submete às necessidades dos conteúdos programáticos a serem trabalhados, às vezes, direcionados quase que de maneira prescritiva, ao desconsiderar a situação de produção e a de leitura, o contexto, as vozes e a valoração social e, com isso, “[...] o tratamento dado aos textos, em boa parte das coleções, ainda não leva em consideração o gênero como objeto de ensino.” (BUNZEN, 2007, p. 57).

Com base nessas questões, este artigo se volta à necessidade de refletirmos sobre novas formas de tratarmos o gênero em sala-de-aula. Fundamentado nas discussões sobre multiletramentos e nas discussões bakhtinianas sobre gêneros discursivos, propomo-nos a refletir sobre um ensino com gêneros pautado na prática social. Ilustramos nossa proposição com o romance *Dom Casmurro* em diálogo com dois enunciados criados em resposta direta a ele, entendidas, as obras, como recriações: uma minissérie e uma História em Quadrinhos (HQ), em interação com memes.

Por que escolhemos tratar das recriações? Porque as recriações de textos literários (romances, em especial) em HQs, filmes e séries adentram a esfera escolar e, muitas vezes, pelo não efetivo trabalho com os gêneros em sua unidade temática, formal e estilística de maneira integral, são colocadas em segundo plano, como pretextos de leitura ou obras “facilitadoras” ou “introdutórias” para a leitura do enunciado literário. Assim, utilizadas como motivação ou substituição do romance, elas não são trabalhadas como gêneros, com foco em sua constituição arquitetônica peculiar, mas em função do texto-fonte canônico – por vezes, com atividades

calcadas no conteúdo e de forma comparativo-valorativa (que texto é melhor ou pior e por quê).

Contudo, a relevância da presença das recriações de textos canônicos na escola se pauta no contato com e ensino-aprendizagem de a pluralidade arquitetônica genérica de cada enunciado em interação (responsiva) com outra(s) obra(s). Cada um desses discursos, entendidos em sua unidade global, estudada em sua autonomia dialógica e não como “complemento” de um texto de um gênero específico (em geral, o literário), compreendido como “melhor” e “maior”, como, comumente, ocorre. Por isso, um dos critérios metodológicos de delimitação do *corpus* foi a escolha de uma obra clássica e polêmica, presente em sala-de-aula e ícone da literatura e da cultura brasileiras, como é o caso de *Dom Casmurro*, marcada por recriações as mais diversas e presentes em muitas esferas e formas de comunicação – desde o próprio romance citado diretamente até memes postados nas redes sociais, especialmente ao que tange às questões de traição, imagem de mulher e ciúmes no homem, mesmo que a temática principal do texto seja a ambiguidade acerca dessas valorações.

O intuito é estudar toda essa produção e não apenas identificar as recriações como reles classificação (esta obra nasceu daquela). Compreender cada um dos enunciados em sua singularidade, como gêneros autônomos e, ao mesmo tempo, responsivos. Encará-los, na escola, como diálogo de ensino-aprendizagem de linguagens, como enunciados únicos e elos na corrente discursiva, estimulantes de uma formação multiletrada que oportunize o desenvolvimento da criticidade pela interação.

A hipótese é a de que, ao perceberem o quanto a sociedade é relacional, os alunos atuem no mundo de maneira dialogada, ao estabelecerem relações não apenas com recriações, mas como exercício emancipatório transversal entre textos/discursos, escola e sociedade. Esse é o grande desafio e a importância formadora (crítica) da escola e do estudo das linguagens.

Antes de adentrarmos a sugestão embrionária de proposta, como todo enunciado é situado, entender o conceito de gênero discursivo bakhtiniano, na relação com os PCN's e a proposta que ensaiamos é essencial. Por isso, a estrutura do texto nas seções que seguem.

1 A concepção bakhtiniana de gênero discursivo e multiletramentos: uma abordagem de ensino-aprendizagem

Mesmo que uma abordagem de ensino-aprendizagem de língua/linguagens vise uma mera decodificação, o aluno responde ativamente a qualquer enunciado, pois vivencia o texto no mundo, em suas experiências. O aparecimento de textos na sala-de-aula e nos livros didáticos não garante uma transformação completa da abordagem de ensino, pois a simples presença nada significa. O trabalho com os enunciados como processos-produtos de interações sociais é necessário para a plena formação do aluno.

Apesar do discurso de diversidade textual/discursiva, desde os anos 80 até hoje, como foco do ensino de língua pautado nos multiletramentos, realizados por meio do estudo da função social de gêneros textuais/discursivos em sala-de-aula, nem sempre as características enunciativas e genéricas da forma composicional, do conteúdo temático e do estilo genérico e autoral, como discutidas por Bakhtin (2011) – isto é, com produção, circulação e recepção nas esferas de atividade, em uso enunciativo vivo (prática social), de maneira relativamente estável, dialogada entre o cotidiano e os acabamentos mais elaborados – são trabalhadas na escola de maneira viva, fora do dogmatismo estruturalizante, como dialética-dialógica (PAULA *et al.*, 2011).

As discussões bakhtinianas sobre gênero discursivo caracterizam sua constituição pela forma composicional, pelo conteúdo temático e pelo estilo genérico e autoral, como prática social expressa enunciativamente, de acordo com o projeto de dizer do autor-criador. O enunciado é, sempre, genérico e nasce, circula e é recebido em esferas de atividades em interação. O enunciado reflete e refrata uma (ou mais) voz(es) social(is), responde a outros enunciados e vozes, integra a corrente discursiva com sua singularidade arquitetônica e genérica, num jogo vivo dialógico com acabamento, mas sem se tornar acabado – o ponto final de um texto não fecha/encerra a interação, pois as valorações que nele existem ecoam, ressoam e reverberam outras, anteriores e prospectivas (memória de futuro).

Trabalhar o gênero demanda pensar em todo esse processo histórico e revela a construção das identidades por meio da relação (enunciativa e entre sujeitos) com outros (alteridades), nem sempre do mesmo grupo ou de axiologias semelhantes. A heterogeneidade é salutar para a constituição dos sujeitos e da sociedade. Tratar a

língua e as linguagens como discurso e entendê-lo como arena é essencial para o convívio com as diferenças. Assim, estudar os gêneros em sua variedade discursivo-dialógica significa exercer, na escola, a cidadania como formação integral, função primeira da educação, que instaura a unidade dialógica como uma outra maneira de pensar o fazer (o método) de ensino-aprendizagem: a heterociência do ato como aula. A aula como acontecimento de evento único, já que assim são as relações sociais.

Com isso, sair da zona de conforto de seguir regras sem discuti-las ou questioná-las, considerar os conhecimentos de mundo de sujeitos que nem sempre são ouvidos e colocar, lado a lado, os saberes construídos no cotidiano e no cânone, com a quebra de paradigmas e preconceitos, é fundamental, sem a ideia prescritiva, mas com foco na compreensão de um processo social desigual, com sua estrutura sistêmica e suas funções consideradas e respeitadas. Até para podermos desestruturar as bases do que discordamos e instaurar uma outra lógica, é necessário re-conhecer como o sistema se configura para poder, de dentro, reformulá-lo.

Esse é o exercício, difícil, mas urgente, da democracia. Um ensino-aprendizagem democrático demanda um esforço de todos os envolvidos, que precisam se despir e se entregar num movimento de compreensão amorosa do outro, sem deixar seu lugar de fala, mas conviver com respeito e assegurar a pluralidade de pensamentos e posturas. Esse é o papel da educação, da escola, da aula, do professor e do aluno. Uma função social cada vez mais difícil em tempos sombrios subjetivos que utilizam o tecnicismo como pretexto para arbitrariedades e manipulações. “Era” de “mitos” e de não-verdades, de denunciamentos plantados e estimulados, de legislações para premiar ou punir a partir de interesses escusos, de partidos nomeados como “sem partido” que têm o desmonte da educação como fonte dissimulada de “Future-se”. Nesse momento, mais necessário ainda pensarmos a língua e a linguagem como expressões humanas, político-histórico-sócio-culturais de posicionamentos.

No entanto, ao olharmos para a forma como os gêneros aparecem dentro da esfera escolar, observamos algumas questões que ainda nos levam a pensar o quanto, como dizíamos, o texto/discurso ainda é trabalhado calcado em sua estrutura sistêmica, apartado do solo social, de maneira artificial.

Ao nos atentarmos às noções de gênero discursivo/textual vinculadas aos documentos oficiais e aos materiais didáticos, as quais norteiam o trabalho com gêneros em sala-de-aula, observamos a recorrente referência aos estudos bakhtinianos. Dentre os objetivos dos PCN's de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, nos terceiros e quarto ciclos, por exemplo, destacamos:

[...] utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 7-8).

O uso de diferentes linguagens é, claramente expresso, um dos objetivos propostos nos PCN's. Apesar disso, ao analisarmos todo o documento, percebemos a existência de uma priorização acerca de determinadas linguagens e de determinados textos/discursos.

A partir dos objetivos expressos pelos PCN's, uma discussão acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil foi realizada. Esse debate discorre sobre a mudança de um posicionamento educacional centrado na gramática para um voltado à leitura e à escrita de textos/discursos como foco do ensino de língua.

Ainda que os PCN's tenham proposto um estudo da linguagem voltado à interação, eles também, paradoxalmente, prescrevem como a abordagem ao texto/discurso deve ser e o entendimento é problemático, pois contrário aos preceitos da episteme na qual se fundamentam, uma vez que normatizam “[...] o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.” (BRASIL, 1998, p. 18).

A linguagem é, segundo os PCN's, uma atividade discursiva e, como discurso, entendem interação: “[...] interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.” (BRASIL, 1998, p. 20-21). Em outras palavras, uma perspectiva social é explicitada num documento norteador da educação nacional e isso demanda uma reflexão acerca da prática de ensino-aprendizagem.

O texto, nos PCN's, é definido como materialização discursiva:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (BRASIL, 1998, p. 20).

A noção de prática social ligada ao uso da linguagem aparece novamente e o texto/discurso é entendido como unidade global ligada a essa prática. Além disso, encontra-se presente no conceito de texto a relação que cada unidade tem com um conjunto de outros textos, resultante da atividade discursiva. Ao falar sobre isso, o documento conceitua gênero discursivo:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: • conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; • construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; • estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (As sequências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.) A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 21-22).

Se a noção presente nos PCN's parece fundamentada na concepção bakhtiniana de gênero discursivo, ligada à noção de prática social, ao se olhar para o final da citação, quando se explicita finalmente a concepção de gênero, o

documento se refere a textos que compartilham características comuns. Quando pensamos nessas semelhanças, pensamos na estabilidade que leva à classificação. E ela está focada na forma composicional, uma vez que esse é o elemento constitutivo do gênero mais estável (o conteúdo temático e o estilo são os traços que mais permitem a instabilidade, a mudança, a alteração de um enunciado para outro – de um mesmo ou de outro gênero). Ao se afirmar que gênero se constitui como “famílias de textos” que compartilha características comuns, liga-se a sua definição à forma. Há, no documento, então, uma proposição de que trabalhar com gênero significa olhar para os traços estáveis do texto e classificá-lo, tendo como foco sua estrutura formal.

Esse possível entendimento destrói toda a proposição interativa exposta, uma vez que o reduz a um dos traços constitutivos do gênero e abre caminho para que o tratamento se assente em fórmulas prontas e acabadas, como, muitas vezes, ocorre nas atividades propostas e realizadas, assim como aparece em materiais didáticos (alguns, voltados ao próprio professor, o que tolhe, muitas vezes, sua autonomia pedagógica e desrespeita a interação única com cada turma, a partir da prática existente, singular).

Se observarmos a concepção existente na edição de 1997 desses PCN's, notamos que a definição de gênero dessa versão (modificada posteriormente) vincula fortemente o gênero à sua estrutura formal:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (BRASIL, 1997, p. 23).

Apesar da concepção se assemelhar, em muitos aspectos, à noção bakhtiniana, ao longo do texto, o documento afirma que os gêneros são “formas relativamente estáveis” ligadas a famílias de características comuns, pautadas na forma (como ‘literaridade’, “extensão” e “suporte”, por exemplo). Ademais, afirma o documento que os gêneros “dão forma aos textos”. Ao invés de dizer que a mudança de gênero altera o estilo ou que mudar o gênero altera o conteúdo, os PCN’s afirmam que o gênero estrutura (dá forma a) o texto. Com isso, estabelece foco hierárquico sobre esse elemento composicional.

Essa concepção de gênero como fórmula se encontra expressa na versão de 1997 – “[...] sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial [...]” (BRASIL, 1997, p. 23) – e é o que chega e se instala na sala-de-aula – para o tratamento de todos os gêneros, o que inclui as recriações, muitas vezes, com julgamentos hierárquicos preconceituosos e atividades classificatórias que esvaziam de sentido o estudo e a importância dos gêneros na escola, uma vez que os reduz a estruturas e sequências formais, construídas como suporte de um determinado conteúdo, sem tocar nem no estilo e menos ainda nas axiologias e nas vozes sociais.

Ao nos atentarmos para diversos materiais didáticos, encontramos uma série de exercícios cujo foco, apesar de partirem de gêneros discursivos, volta-se à análise estrutural e gramatical de sequências linguísticas. Na pesquisa realizada por Gonçalves (2015), a leitura do gênero não é o foco nem do conteúdo programático nem das atividades propostas. A tira de animação, por exemplo, aparece como pretexto para a análises estruturais. O gênero não é abordado como prática social interacional. As valorações, muitas vezes, nem são mencionadas. O gênero aparece como suporte, seja para análise gramatical seja para abordagem de um dado conteúdo programático.

Outro aspecto observado nos PCN’s se volta ao ensino-aprendizagem de diferentes linguagens, além da verbal (escrita e oral) – a musical e a visual, por exemplo. Entretanto, ao longo do texto dos PCN’s há uma priorização do gênero literário em detrimento de outros:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a

escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

A afirmação quanto à necessidade de priorização do ensino de alguns gêneros em detrimento de outros, por sua importância, confirma estereótipos e preconceitos, pois justifica sua presença no ambiente escolar e estimula comparações valorativas hierárquicas, uma vez que, ao destacar alguns gêneros, inevitavelmente, minimiza outros. Essa hierarquização de gêneros é o que observamos nos discursos que comparam o texto fonte às recriações – e nem estamos lidando com gêneros polêmicos, como o meme (cotejado por nós neste artigo), entre outros, também possíveis objetos de ensino.

No decorrer do texto dos PCN's, encontramos tópicos separados para a discussão do literário, considerado primordial dentre os gêneros. Especificamente nos PCN's voltados ao Ensino Médio há uma ideia de como trabalhar com o literário:

O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise da origem de gêneros e tempos, no campo artístico, permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. (BRASIL, 2000, p. 8).

Nessa concepção, mais recente, o ensino de gênero, de certa forma, considera sua integralidade: a esfera de produção, o estilo, os embates discursivos, o tempo-espaço e as relações dialógicas por ele estabelecidos, ainda que se volte a essas questões ao se referir ao literário. Essa é a abordagem que devemos ter com todo e qualquer gênero. Acrescentamos a relação entre enunciados de mesmo gênero e de gêneros diferentes, pois só é possível pensarmos na estabilidade e na

instabilidade, assim como no estilo (tanto genérico quanto autoral), ao trabalharmos com exemplares genéricos de mesmo tipo, de um mesmo autor e de gêneros e autores diversos.

A priorização do literário em detrimento de outros gêneros, em especial os não verbais e os sincréticos, principalmente aqueles advindos das esferas midiáticas ou cotidianas, além dos PCN, também aparece em trechos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – documento que não abordaremos aqui por falta de espaço, mas que pede estudo verticalizado.

Forma composicional, conteúdo temático e estilo não podem ser compreendidos em sua complexidade de forma separada. Um se constitui na relação com o outro. Segundo Bakhtin (1988), a forma não é simplesmente a forma dada a um simples material e o conteúdo não é simplesmente uma determinação objetual engendrada numa forma qualquer.

Bakhtin (1988) discute que a forma de uma produção não é só organização de um material qualquer (linguístico ou não) para falar de um objeto. As relações estabelecidas entre a forma e o material, bem como as relações entre ela e o conteúdo, são valorativas. A forma realizada no material é a forma de um conteúdo e se relaciona axiologicamente com ele:

A forma é a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (cocriador da forma) com o conteúdo; todos os momentos da obra, nos quais podemos sentir a nossa presença, a nossa atividade relacionada axiologicamente com o conteúdo, e que são superados na sua materialidade por essa atividade, devem ser relacionados com a forma. (BAKHTIN, 1988, p. 59).

As significações e valorações de uma produção, em qualquer gênero, não estão presentes apenas no seu conteúdo, mas também na maneira como ele aparece arquitetado em um material por meio de uma forma. Essa indissolubilidade do estilo aos outros dois elementos (conteúdo e forma), também é defendida por Bakhtin: “[...] o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento [...]” (2011, p. 266). O filósofo afirma que:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipo de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros

participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Trabalhar com o gênero discursivo significa pensar em sua unidade indissolúvel. É necessário pensarmos na relação entre seus elementos constitutivos em movimento responsivo social, formado, em circulação e recebido nas esferas de atividades. Mesmo que haja foco em um dos três elementos, como objeto de um estudo específico, cada um deles precisa ser pensado na sua relação com os outros, pois é nessa relação que os gêneros constituem sua unidade enunciativa singular global, como explica Medviédev:

A totalidade artística de qualquer tipo, isto é, de qualquer gênero se orienta na realidade de forma dupla, e as particularidades dessa dupla orientação determinam o tipo dessa totalidade, isto é, seu gênero. Em primeiro lugar a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195).

Trabalhar com gêneros significa, além das relações entre forma, conteúdo e estilo, contextualizá-lo e pensar em suas respostas a outros gêneros e enunciados, em sua produção, circulação e recepção, bem como em sua constituição valorativa, expressa pelas vozes sociais nele presentes, nutridas pelo e enraizadas no solo sócio-histórico-cultural. Afinal, o gênero nasce da vida, constitui-se nas relações sócio-ideológicas e se volta à vida, a partir de sua elaboração arquitetônica, com acabamento determinado. Essa é a importância do estudo das linguagens e de sua presença na formação integral de uma educação crítica e cidadã: percebermos o papel emancipatório de uma abordagem genérica dilatético-dialógica (PAULA *et al.*, 2011) como acontecimento social que abre possibilidades à convivência da pluralidade, com convívios respeitosos entre as diferenças, concomitantes no mundo.

A sala-de-aula deve, desse nosso ponto de vista, assumir a cronotopia da ágora grega, a praça pública carnavalesca rabelaiseana, ao invés da sala de estar de Dostoiévski. Claro que a escola é sistêmica e possui regras governamentais que cerceiam ou estimulam piores ou melhores condições, especialmente ao

considerarmos as políticas públicas educacionais que a subsidiam e isso faz total diferença no trabalho de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno. Temos consciência de que abordar o texto/discurso em sua totalidade não é tarefa simples, ainda mais nesse momento histórico de tamanha desvalorização dos estudos e de absurdos retrocessos em trânsito.

Contudo, é nossa opção, como sujeitos, decidirmos que sociedade e que escola/educação queremos: uma prática opressora, esvaziada de sentido, calcada, como já tivemos em outros momentos históricos, em estruturas e conjecturas formais e programáticas; ou uma prática libertadora, fundada em atos questionadores, que nos tiram de uma posição cômoda e nos obrigam a sair de nossa zona de conforto, junto com os alunos, levantando nossas cabeças e respirando, com todos os poros, os textos/discursos que vivemos como sujeitos de linguagem, em resposta ativa a todo e qualquer processo.

Segundo Medviédev (2012), os enunciados são constituídos em gêneros e tomá-los como unidade de ensino-aprendizagem significa considerar as particularidades sociais dos grupos que interagem; e também levar em conta a complexidade do horizonte ideológico no qual se nutrem. Essa é a relevância de uma abordagem bakhtiniana de gêneros e a importância de estudarmos língua/linguagem. Esse é o nosso ato revolucionário e resistente. Por isso, inclusive, em momentos de exceção, a educação é sempre atacada, tomada como uma inimiga muito perigosa, dado o seu caráter emancipatório (e, também por isso, a educação, nesses momentos, sofre mais: cortes de investimentos, cerceamentos de cátedra e outras tantas perseguições).

A capacidade de ler (no sentido mais amplo possível) e compreender os sentidos que compõem os textos/discursos, configurados nas mais variadas linguagens, expressas em vários gêneros, bem como usá-los na prática, em sociedade, nos diferentes campos de atuação, está ligada ao conceito de (multi)letramento(s). Rojo defende “[...] que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (ROJO, 2009, p. 11). A autora entende que o letramento

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles

valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Rojo trata ainda da importância do multiletramento e do papel da escola de explorar e desenvolver a habilidade de vivenciarmos as práticas sociais por meio dos gêneros, expressos por configurações de diferentes materialidades, produzidos, em circulação e recebidos em esferas singulares em interseção (que englobam as mídias digitais e esferas não apenas ligadas à cultura culta, mas também a popular e a de massa). Segundo ela,

[...] cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 12).

A tarefa apresentada por Rojo como própria da escola vem ao encontro da proposta de trabalho com gêneros na perspectiva bakhtiniana que propomos aqui: tratar com isonomia a variedade de enunciados elencados como objetos de ensino-aprendizado, estudados em suas singularidades arquitetônicas, em diálogo entre si, a partir de uma temática, elencada por conteúdos programáticos adequados para cada ano e também em relação ao desenvolvimento dos letramentos de cada turma. Por isso a importância de trabalhar com enunciados de mesmo gênero e de mesma autoria, assim como, concomitantemente, com enunciados de gêneros e autorias diferentes, a fim de pensar a unidade global enunciativa e genérica, bem como as relações temáticas, formais e estilísticas de um conjunto de discursos/textos.

Quanto mais atividades interativas forem realizadas com um número variado de enunciados e gêneros, tendo como foco a peculiaridade de cada um e a relação entre eles, com respeito aos conteúdos a serem trabalhados e tendo como foco a prática social e o exercício da cidadania, mais crítico e emancipatório, mais libertador o ensino-aprendizagem e, portanto, melhor cumprido o papel educativo realizado. Não pela quantidade conteudística ou formal, mas pela formação plural estimulante com desenvolvimento consciente.

O exemplo de proposição que segue, focado em *Dom Casmurro*, romance brasileiro canônico presente na escola, coloca na cena dialógica um exemplo de

leitura interativa da minissérie *Capitu* (2008) e da História em Quadrinhos *Dom Casmurro* (2012), em cotejo com memes retirados do *Facebook* (relacionados à temática da possível traição de Capitu). A proposta de leitura é trabalhar os gêneros, entendidos em suas unidades enunciativas singulares em interação, como textos/discursos ancorados nas práticas sociais, que interseccionam linguagem e vida, com o objetivo de compor uma possibilidade, focada em “[...] análises críticas das estéticas e usos das linguagens e formas em seus objetos de ensino. [...] análise dos temas e do universo de valores que eles convocam, buscando uma ética crítica na análise dos textos/enunciados.” (ROJO, 2012, p. 9), no caso das recriações aqui elencadas como objeto de estudo, nas relações interdiscursivas e intertextuais.

2 Reflexões sobre proposta dialógica com gêneros multimodais

Com a mudança do mundo, uma outra mentalidade se apresenta em curso e isso se explicita nas novas formas de interação, relacionadas ao uso das novas tecnologias. Segundo Rojo:

[...] essa nova mentalidade e maneira de funcionar tem impactos nos textos e nos gêneros discursivos em circulação: passamos de uma “ordem textual estável” para “textos em mudança”, ditados pelas “relações sociais do espaço da mídia digital”. Textos que maximizam relações, diálogos, redes, dispersões, que buscam uma cultura da “livre informação” e que instauram uma cultura do *remix* e da hibridação de textos e vozes. (ROJO, 2019, no prelo).

Além disso, a materialidade dos textos/discursos não se estrutura apenas no verbal. Na contemporaneidade, as semioses múltiplas que arquitetam a conjuntura enunciativa complexificam o trabalho com a(s) linguagem(ns) na escola, que precisa se estruturar na inter e na transdisciplinaridade, pois os sistemas possuem estrutura própria. Assim, o estudo das linguagens demanda domínio de múltiplos códigos:

[...] não bastam os professores de línguas e o conhecimento da linguagem verbal (oral ou escrita) – é preciso levar em conta conceitos e funcionamento das artes (plásticas, da imagem, musical, da performance corporal etc.), pois será preciso pensar o funcionamento de outros sistemas de signos e seus procedimentos de leitura/produção, em ambientes impressos, analógicos e digitais. (ROJO, 2019, no prelo).

Não se trata de uma mudança de objetos, mas sim de paradigma, uma vez que vivemos numa sociedade imersa numa produção cada vez mais sincrética de textos/discursos e a escola precisa dar conta dessa multimodalidade semiótica que constitui o que Rojo denomina como multitetramento¹ e o seu estudo se volta à “[...] multiplicidade de linguagens e culturas que compõem os mais variados textos contemporâneos.” (ROJO, 2019, no prelo). Para pensarmos outra nova abordagem epistêmica que dê conta da complexidade do hibridismo material dos discursos, partimos da concepção de gênero bakhtiniana anteriormente expressa, que considera a unidade enunciativa em movimento, em sua prática social e, no esteio de Rojo, pensamos que o protótipo de ensino pode ser um aliado como instrumental de apoio de ensino-aprendizagem calcado nos gêneros e nos textos/discursos.

Como protótipo, entendemos, como Rojo, um planejamento de trabalho, um projeto aberto e interativo, adaptável à situação de interação de acontecimento de sala-de-aula, única e prática. Logo, o protótipo tem estrutura

[...] **arquitetônica vazada** e não preenchida completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente. (ROJO, 2019, no prelo – grifo da autora).

Nesse sentido, “[...] um protótipo de ensino é uma espécie de ‘esqueleto’ didático composto a partir de um conjunto de princípios pedagógicos e teóricos.” (ROJO, 2019, no prelo), com vistas à formação crítica, calcada na prática sociocultural, especialmente advinda do repertório do aluno. O protótipo é aberto, mas possui a eleição de um eixo em torno do qual giram os gêneros a serem estudados, com atividades propostas a partir da realidade de cada sala:

Esse esqueleto, na medida em que tem uma arquitetônica parcialmente vazada e dialógica, sustenta ou suporta uma variedade de funcionalidades inteligentes – de objetos digitais (textos, vídeos, animações, *playlists*, *podcasts* etc.) e de ferramentas (de produção de texto, áudio, vídeo, design gráfico, busca e curadoria, agregação de conteúdo, publicação de conteúdo etc.), à escolha dos(as) professores(as). Mas é suficientemente “robusto” para sustentar uma proposta didática central que funciona como “template” para

possíveis alterações por parte do docente, de maneira a adequá-lo a suas turmas, seus objetivos didáticos, sua cultura local, podendo, assim, contribuir para formar o(a) professor(a) como didata. (ROJO, 2019, no prelo).

Os gêneros povoam os protótipos, numa abordagem distinta da de sequências didáticas ou outras possibilidades de trabalho, pois eles se centram nas práticas sociais de maneira interativa, logo, vivos, em funcionamento. Desse ponto de vista é que propomos aqui, à guisa de ilustração, dado o espaço, apenas para aguçar possibilidades e estimular uma abordagem prototípica dialógica dos gêneros, um exemplo de leitura de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis com a minissérie *Capitu*, de Luiz Fernando Carvalho e a HQ *Dom Casmurro*, de Felipe Grecco e Mario Cau. O eixo condutor da proposta é a interdiscursividade e a intertextualidade entre as obras, de gêneros variados, também em cotejo com memes retirados de páginas do *Facebook* em diálogo com canções. O exemplo não pensará quais atividades devem ou não serem realizadas, pois, como pudemos ver, o protótipo não possui caráter prescritivo, mas sim relacional e considera as práticas socioculturais, que variam, a depender da interação do grupo e, especificamente, do público-alvo.

As materialidades específicas de cada um dos gêneros com os quais nos propomos trabalhar constroem significações com valorações diferentes aos personagens, em construção específica (típica das recriações) intertextual, em resposta ao enunciado-fonte (o romance machadiano).

Apesar do Círculo não usar os termos interdiscurso e intertexto, com base em Fiorin (que, por sua vez, fundamenta-se em Kristeva²), trazemos os termos à baila por serem relações dialógicas³ específicas. Em linhas gerais, a interdiscursividade é a relação entre enunciados, não necessariamente marcada, mas dependente do repertório do sujeito-leitor (é o sujeito que entra em contato com determinado enunciado que, por algum traço – temático, formal ou estilístico – estabelece relação entre aquele dado discurso e um outro, de seu conhecimento). A interdiscursividade depende da referência, do conhecimento de mundo do leitor. Já a intertextualidade é a relação, marcada no texto, entre enunciados. Ela também depende do conhecimento do sujeito, logo, caracteriza-se, antes de tudo, como um interdiscurso (para Fiorin, todo enunciado é interdiscursivo, uma vez que é, sempre, responsivo), no entanto, nem todo interdiscurso se configura, como explica Fiorin, como intertexto (já que nem sempre as relações se encontram marcadas). A especificidade da

intertextualidade se encontra nas marcas de um enunciado dentro do outro (e esses processos podem ocorrer por meio da citação, da alusão ou da estilização). Enxergá-las, depende do repertório do sujeito-leitor.

As recriações são composições autônomas compostas por traços intertextuais. No exemplo adiante, ilustraremos apenas como a imagem de Capitu, com o recurso metonímico dos “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” (ASSIS, 1988, p. 46), é ressignificado em dois enunciados de gêneros diferentes: a minissérie e a HQ. Os processos figurativos podem ser um eixo norteador de um protótipo de trabalho multiletrado com gêneros discursivos que pode partir de enunciados de recriação em cotejo.

No discurso romanesco machadiano, a metáfora-metonímia dos “olhos de ressaca” de “cigana oblíqua e dissimulada” aparece no Capítulo XXXII, denominado “Olhos de Ressaca”. Capítulo subsequente à conversa de D. Glória com o agregado José Dias, ouvida por Bentinho, em que Dias caracteriza Capitu dessa maneira e, de acordo com a voz do narrador-personagem, para sua surpresa, ele se descobre apaixonado por Capitu.

A caracterização focada na protagonista (apesar do romance ter o título do narrador e discorrer sobre seu ponto de vista, como autor-narrador-personagem, Capitu rouba a cena porque toda a trama ambígua se volta a ela, objeto de sua escrita-memória-vida) é composta pela famosa cena do espelho (marcada nos capítulos XXXII – Olhos de Ressaca⁴ e XXXIII – O Penteado⁵), em que há a narração do primeiro beijo do casal.

O espelho é uma figura que se destaca, em diálogo com a ideia de que “os olhos são os espelhos da alma” (marca de interdiscurso). O narrador Casmurro conta que entra com cuidado no quarto, mas que é traído, não sabe se pelos pés (há tantos interdiscursos possíveis aqui, uma deles com o “Poema em Linha Reta”, de Álvaro de Campos: “Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas”) ou se pelo espelho que o condena: “Fui devagar, mas ou o pé ou o espelho traiu-me. [...] Se não foi ele, foi o pé. Um ou outro.” (ASSIS, 1988, p. 46). Em seguida, Bentinho pede para ver os olhos de Capitu e entra neles com os seus, como adentrou seu quarto. Para fechar, Casmurro, ao final do trecho “Retórica dos namorados”, agarra-se aos cabelos de Capitu e pede para que o deixe penteá-los. Ela diz que ele irá embaraçá-los e ele responde que, se o fizer, ela pode

desembaraçar depois – os cabelos ou a trama que enreda como narrador sobre ela? A construção da ambiguidade se explicita em cada figura, cena, em cada fala.

Metáforas-metonímias espaciais e corporais refletem e refratam o(s) sujeito(s) e suas relações (amorosa, no caso). Perceber o quanto a composição da cena é dialógica e o quanto espelho, olhos e cabelos interagem como Bentinho e Capitu, como narrativa e como discurso, demanda uma leitura figurativa que depreende sentidos e leva à compreensão das vozes sociais que, pouco a pouco, constroem a ambiguidade arquitetônica amorosa do romance. Ambiguidade que enreda não apenas os personagens, mas também os leitores, pela elaboração verbal de acabamento estético específico. O que se lê/vê no capítulo não é apenas uma conversa entre amigos de infância, mas o desabrochar/desvirginar de um amor. O ato de linguagem é um ato amoroso.

A cena, sedutora e sugestiva, narra, na voz de Casmurro, um ato amoroso/sexual, com a subjetividade do prazer e do suplício de Bentinho ao penetrar Capitu (quarto, olhos e ser) e assombrar (em intertexto marcado com *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri: “divino Dante”) com sua entrega e seu gozo (seus olhos de ressaca), marcado pela efemeridade do prazer e a eternidade da tormenta de se ver enredado por uma mulher (não mais uma menina, como a via). Uma mulher que nada faz, mas que é narrada como se o fizesse (“Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá ideia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro”). Os “olhos longos”, “enfiaados neles” e “a ficar crescidos, crescidos” eram de Bentinho, que não imaginava o significado de encarar uma mulher segura que, tranquila, com seus olhos, orelhas, braços e cabelos⁶, entrega-se, para o desespero de Bentinho, conforme narra Casmurro.

Diversas atividades sobre as figuras de linguagem podem ser realizadas em sala. Pedir para que alunos tragam textos/discursos para a cena, para partir de suas vivências, utilizando a infraestrutura disponível na escola (laboratório de informática, sala de leitura, quadra etc.) para estimular o interesse, trabalhar as recriações como, no caso das aqui elencadas, enunciados de gêneros diferentes, singulares e, ao mesmo tempo, intertextuais, pois ancorados na trama temática machadiana, é um exercício de construção prática: saber o que os alunos conhecem sobre Machado e sobre *Dom Casmurro*, navegar com os alunos em busca de enunciados que

dialoguem interdiscursiva e/ou intertextualmente com o romance e debater as peculiaridades de cada enunciado, de cada gênero, de cada autor, instaurar um debate sobre traição, sobre sujeitos e objetos, sobre gêneros e sexualidades, sobre feminismo e machismo, bem como propor produções diversas, a depender do contexto da sala-de-aula, sobre temáticas levantadas pelos próprios alunos como mote de ensino-aprendizagem é um caminho calcado na prática dos gêneros de maneira multiletrada. Pensar a sugestão em cotejo com a ordenação, a modalização verbal, a sedução como elemento retórico-argumentativo para a construção amorosa não apenas de uma narrativa, mas da própria interação humana, calcada na amorosidade e não no ódio disciplinar imperativo é uma valoração possível.

Pensar na dupla refração, como coloca Medviédev (2012), ao tratar do olhar pelo olhar do outro que diz sobre algo/alguém e influencia o olhar de um outro-eu sobre esse outro-outro é interessante. Por exemplo, pensar que Bentinho vê Capitu de uma maneira (como menina-amiga), mas passa a enxergá-la a partir do olhar-espelho de José Dias de outra maneira (como mulher-amante); olha em seus olhos e se espelha, como seu duplo, tentando ver, refletido neles, o que o agregado viu; assim como Capitu vê Bentinho e seus enredos, mesmo que ele ande pé ante pé, pelo espelho, enquanto ele a vê pela memória casmurra do narrador; entre outras possibilidades é uma discussão possível, com jogos, por exemplo, junto com aulas de educação física, artes e física. O distanciamento temporal faz diferença para “atar as duas pontas da vida”. Mais que reflexo, as refrações fractais entre os sujeitos e seus desdobramentos, num jogo de vozes e olhares espelhados, constrói a amorosidade ambígua do discurso romanesco e de relações humanas.

No caso da ilustração aqui escolhida, propomos, com base no que encontramos no *Facebook* e em discussões advindas dos alunos, em sala-de-aula, pensar, interdiscursiva e intertextualmente, as vozes que constroem Capitu (permeadas pela narração de Casmurro) pelas figurativizações do olhar, do cabelo e da boca (na cena do beijo, a ser analisada em seguida).

Na minissérie, numa composição metonímica, Capitu deixa de ter apenas os olhos (a parte) de cigana, pois ela passa a ser configurada inteiramente como uma cigana – o que é marcado por seu corpo [roupas, adereços, movimentos (andar, dança) e os pés descalços], num jogo dialético-dialógico entre a indissolubilidade forma-conteúdo-estilo e o diálogo com a cultura cigana. Essa Capitu se materializa

como cigana oblíqua [esse oblíquo está marcado no corte de sua vestimenta (os tecidos e os pedaços de flores) e pelos movimentos das mãos, da cabeça e dos pés, bem como pela dança]. Um elemento cigano que merece destaque é o véu.

Em geral, utilizado na cabeça, por mulheres mais velhas, como símbolo de maturidade e recato, na minissérie, ele é reconfigurado para explicitar a insubmissão de Capitu, que o usa em seus ombros, como um elemento sedutor junto ao seu corpo. A protagonista o manipula em suas mãos, move-se com ele, domina-o. Ela é a mulher indomada, que dança e seduz o protagonista (metaforizado pelo véu, colocado pelo narrador como objeto-brinquedo de Capitu) e o telespectador. Sedução que também está presente na cor vermelha do véu. Desde as primeiras aparições de Capitu até sua fase madura há sempre algum aspecto no figurino ou na iluminação em vermelho. Um vermelho que incomoda e não sai de Casmurro. Capitu está no narrador pela luz do cenário e pela caracterização do figurino ou mesmo do ambiente quente, fogo, tentador. Assim, se, no romance, os elementos figurativos são construídos exclusivamente pelo verbal, na minissérie, enunciado audiovisual, a figuração é explicitada com recursos próprios dessa outra arquitetura (luz, som, interpretação fílmico-teatral, câmeras, figurino, cenário etc.) para marcar o tom valorativo autoral do diretor acerca de sua leitura de Machado. Num trabalho com essas linguagens, é necessário que isso fique claro e que saibamos sobre as significações de cada código para ler a configuração genérica com os olhos adequados a cada texto/discurso.

Casmurro se encontra sempre em cena, corporificado como mais que uma voz, pois suas memórias se mostram em imagens e sons aos expectadores e se movem junto ao discurso narrativo, num mesmo nível. Isso “ata as duas pontas” da vida do narrador-personagem que, em Machado, separam-se como sujeito do dizer – o narrador; e sujeito do fazer/viver – o personagem. Esse jeito de retratar/reler/ressignificar a obra a recria, não mais com as mãos do autor “original”, mas sim com os olhos de Carvalho.

O narrador é caracterizado de maneira metonímica (com detalhes do figurino que remetem aos outros personagens – o que leva a pensar que os demais são parte dele, de suas memórias, sua criação), maquiado de maneira exagerada, semelhante a figuras teatrais, com fraque e cartola. A mistura da formalidade da vestimenta que elevaria o narrador a um lugar de credibilidade, em alusão ao

narrador machadiano, com a maquiagem carregada de branco em toda o rosto, leve pó vermelho nas bochechas e um bigode acentuado, falso, grande e preto, reserva-lhe o lugar da não-credibilidade, pois lhe confere ar ridículo e isso marca a valoração atribuída a Casmurro pelo autor-criador, que destrona/carnavaliza o narrador “acima de qualquer suspeita” de Machado, inclusive, com a inclusão de uma cena final, em que ele se desmascara (tira sua maquiagem), ou seja, revela-se – marca valorativa do autor-criador que, com seu estilo, produz outra obra, com sua assinatura/voz.

A mesma cena do penteado amoroso, na minissérie, configura-se de outra maneira⁷, uma vez que se trata de um outro enunciado, materializado arquitetonicamente em outro gênero. Na minissérie, Capitu é mais alta, parece mais velha/madura, possui cabelos cacheados volumosos e abaixo dos ombros, olhos verdes, grandes e é encenada como um sujeito seguro de si. Bentinho, ao contrário, parece mais novo do que o narrador o descreve, tímido, quase uma criança. O espelho possui papel fundamental e até o beijo encenado é invertido, com ângulo oblíquo. O beijo tira o personagem do chão e o vira de ponta-cabeça, deixando-o sem palavras e sem ar imagetivamente.

A minissérie é composta por elementos que transitam do século XIX ao XXI. A trilha sonora caracteriza isso, com ópera, *rock* (*Iron Maden* e *Black Sabbath*), *rap* (Marcelo D2) e música clássica realista. Da mesma maneira que mistura os tempos pela música, também o faz com elementos do cenário, com a tomada de câmeras (panorâmicas e closes de elementos típicos de tempos e espaços distintos), o figurino e a presença concomitante em cena de Casmurro (narrador) e Bentinho (personagem). O realismo também se mistura ao expressionismo, o objetivismo ao subjetivismo fabular e o romanesco ao teatral, no audiovisual. Essa, além de ser uma característica estilística autoral de Carvalho, também foi a estratégia usada pelo autor-criador para “atar as duas pontas da vida”, “restaurar na velhice a adolescência” e “fazer da casa do Engenho Novo a de Matacavalos”.

Na HQ também há alguns processos metonímicos, como na minissérie. Na mesma cena do beijo, para estabelecermos intertextualidades, a constituição de Capitu também ocorre por parte do seu corpo – o que é marcado pelo enquadramento do sujeito-personagem – que também marca a sua sedução – marcada pelo close de alguns dos quadros em sua boca, cabelos, nuca e olhos. A Capitu da HQ é caracterizada sempre muito sorridente e com um olhar sedutor. Já

Bentinho aparece sempre em posição de recuo e com um olhar amedrontado, cercado por Capitu - a mão de Capitu é que pega a de Bentinho, por exemplo. É ela que age. Ao trabalhar com esse enunciado em sala, é necessário demonstrar a lógica do projeto de dizer de cada autor e discutir que, mudado o gênero, as estratégias discursivas também são alteradas, uma vez que o verbal se constitui de maneira diferente do audiovisual (minissérie) e do verbo-visual (História em Quadrinhos). Os recursos arquitetônicos são outros e isso deve ser pensado.

O processo da parte pelo todo aparece também na introdução de cada um dos capítulos da HQ. A escolha em colocar um excerto (intertextualidade por citação) de obras canônicas como argumento de autoridade traz para dentro da obra a valoração da literatura como gênero maior.

Figura 1 – O beijo



Fonte: GRECCO e CAU, 2015, p. 37.

Figura 2 – O beijo



Fonte: GRECCO e CAU, 2015, p. 38.

Figura 3 – O beijo



Fonte: GRECCO e CAU, 2015, p. 39.

A dualidade, num processo paradoxal também aparece nos quadrinhos, marcada pela antítese claro e escuro, luz e sombra, nos traços visuais.

Destacamos que, diferente do romance, a grande metonímia da HQ se volta à boca de Capitu (e não aos seus olhos). Se os olhos são considerados metáfora da alma que se corporifica na cena dos olhos seguida da do penteado e, conseqüente beijo, no romance; a boca é metáfora do corpo e remete à sedução carnal-sexual, na HQ. Essa mudança, como a ridicularização do narrador na minissérie pela maquiagem de sua face, também marca, na HQ, o ponto de vista dos autores-criadores, que condenam Capitu pela ilustração.

Os traços marcantes do desenho centrados na boca de Capitu a caracterizam como dissimulada e explicitam o olhar desconfiado do narrador quase que sem a ambigüidade romanesca. Da mesma maneira que Bentinho, ao ser caracterizado, em muitos momentos, sem a boca (em oposição a Capitu) marca o tom axiológico dos autores-criadores que o absolvem, uma vez que esse traço representa a falta da sua voz da narrativa – o homem que não tem boca pra nada, que aceita tudo embasbacado pela mulher dominadora. Um “coitado” seduzido e vitimizado, como

nos quer fazer crer o narrador – ainda que, no verbal, a narração reflita e refrate sua voz e juízos de valor.

Na HQ, a presença do narrador é representada pelos pedaços de papel rasgados, os quais trazem as palavras de Casmurro, sua voz, sem corpo – oposto ao narrador da minissérie.

Trabalhar as três obras na escola requer que pensemos o diálogo indissolúvel interna e externamente, intra e intertextualmente. A estratégia de mescla de elementos da narrativa romanesca machadiana (a voz do narrador que aparece num plano distinto da narrativa, ainda que, no texto literário, o narrador se coloque como sujeito do texto – autor de suas memórias) em oposição à minissérie audiovisual (em que o narrador convive na narrativa como um espelho, com seu olhar refletido e refratado, presente o tempo todo, como dono do dizer, ridicularizado, mascarado que se desmascara do final, diferente do que ocorre no romance) e à HQ (que, literalmente, picota/rasga o narrador para, em sua defesa, culpabilizar Capitu).

Geraldi (2010), fundamentado nos pressupostos bakhtinianos, define a aula como acontecimento. Bakhtin (1997) compreende acontecimento como ato criador traduzido em linguagem, ou seja, o posicionamento axiológico do(s) sujeito(s). De acordo com Irene Machado, “O acontecimento é concebido como totalidade arquitetônica do inacabamento que a percepção apreende para organizar sob forma de conhecimento.” (MACHADO, 2017, p. 90). E o conhecimento é inacabado, como a aula o é. Assim, ela não deve colocar um ponto final nas leituras e produções (escritas e orais), mas estimular questionamentos, falas e escutas ativas, pois sua função é aguçar o conhecimento e deixar fluir a vida na escola. Ir da escola da vida à vida escolar não como relação imposta e unilateral, mas como interação dupla de aprendizagem.

Nesse sentido, cotejos e outros objetos de estudo podem aparecer ao longo do processo prototípico em curso. Se um determinado evento surge como acontecimento, podemos parar para auscultar um sopro que aparece em forma de grito na sala-de-aula. Deixar a-con-te-Ser. Tecer o ser de linguagens com os enunciados e os gêneros que surgirem.

Assim, se, no decorrer de um trabalho com *Dom Casmurro*, por exemplo, piadas, memes ou comentários aparecerem na aula, ao invés de reprimirmos, seja por algo que pareça indisciplinar seja pela tentativa de agradar a turma e chamar a

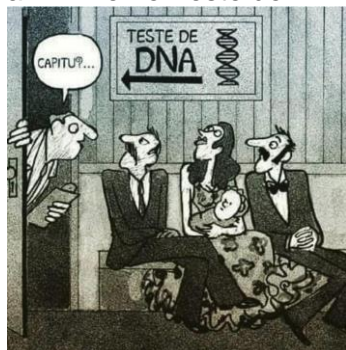
atenção de todos, por que não usar o evento em ato como o acontecimento para as discussões formativas?

Um exemplo é o trabalho com as capas, os encartes, peças publicitárias (cartazes, propagandas etc.) relacionadas a Dom Casmurro. Outro, que ilustramos a seguir, volta-se a memes dialogados, que podem ser um instrumental muito produtivo. Os enunciados sempre respondem uns aos outros. Quais valorações podemos encontrar em memes que, de alguma forma, respondem à obra machadiana? Por cotejo, separamos algumas ilustrações para mostrar o quão interessante é pensar esse gênero em sala-de-aula como acontecimento, relacionando gêneros secundários (mais elaborados, como os estéticos) e gêneros primários (cotidianos), uma vez que um se nutre do outro e, como afirma Bakhtin,

Em cada época de sua existência histórica a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dele e alimentar-se da seiva nova secretada. É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um vínculo orgânico ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época, que ela é capaz de viver nesta época (é claro, nos limites de um grupo social determinado). (BAKHTIN, 1988, p. 119).

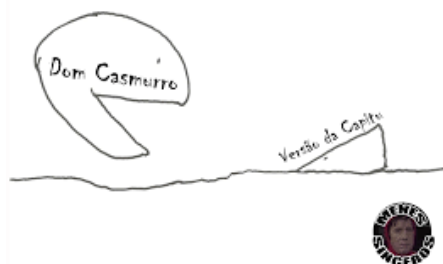
Nas figuras de 4 a 7, a polêmica sobre a temática da traição, ora marcada pela ambiguidade ora com posicionamentos opostos acerca de um dos integrantes do casal envolvido, está explicitada. Os memes foram retirados da mesma rede social (o *Facebook*) e confirmam o que ocorre nas sala-de-aula quando trabalhamos com a obra machadiana: o quanto essa é a questão que chama a atenção, mesmo a dúvida sendo o tema que, pelo acabamento estético elaborado, mantém segredos e mistérios intactos. Vejamos:

Figura 4 – Meme Teste de DNA



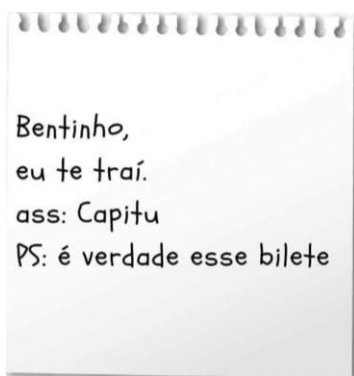
Fonte: Vestibular da Depressão⁸.

Figura 5 – Novo Meme: A parte que falta



Fonte: Site dos Menes⁹. Facebook, 2019.

Figura 6 – “É verdade esse bilete”



Fonte: Leiturateca¹⁰. Facebook, 2019.

Figura 7 – Sem título



Fonte: Litera¹¹. Facebook, 2019.

Trabalhar a temática da traição, não sob o viés do julgamento, mas da possibilidade e da incerteza para tratar da elaboração estética, em cotejo com enunciados não artísticos, é produtivo porque traz à tona questões não apenas de língua/linguagem e gêneros, mas também valorações e práticas sociais vividas como dilema humano, que, de alguma forma, encontra-se refletido e refratado nos memes, constituídos por intertextualidades.

A proposta é pensar os memes em diálogo, como respostas da obra romanesca. Enquanto a figura 4 relativiza a ambiguidade ao propor uma solução para o enigma com o exame de DNA; a figura 5 demonstra a proporcionalidade de poder entre o discurso do narrador (um *pacman* gigante) e a versão de Capitu (nafragando como “a parte que falta”); a figura 6, por sua vez, dá voz a Capitu e revela posicionamento de defesa a ela ao inverter o seu lugar de fala com o narrador; já a figura 7 expressa o posicionamento assumido de defesa da tese sugerida por Casmurro acerca da traição de Capitu, colocada como fato, o que destrói qualquer possibilidade de dúvida.

Uma outra questão prolifera para trabalhar se volta a como os posicionamentos se organizam na vida e na arte, de maneira intertextual, não só com a obra-fonte, explicitamente citada, mas com outros textos/discursos, no caso dos memes, veiculados massivamente no momento de sua produção. Essa riqueza estrutural pede que o leitor, para compreender os sentidos, conheça as referências (interdiscursos) neles marcadas (intertextos).

À exceção da figura 4, as demais (figuras 5, 6 e 7) se constituem pela intertextualidade com outros enunciados, além de *Dom Casmurro*: a figura 5 faz referência ao livro “A parte que falta”, de Silverstein (2018) e a personagem principal

do livro (e do meme também) remete ao *pacman*; já a figura 6 é uma variação intertextual estrutural de um bilhete¹², escrito por um menino de 5 anos, para a mãe. O bilhete se tornou mote para a construção de muitos memes com a mesma estrutura produzida pelo menino e viralizou na internet, tornando-se um dos memes de maior circulação pelas redes sociais no Brasil em 2018, momento em que a figura foi produzida; por fim, a figura 7 é composta como intertexto tanto com cenas da minissérie *Capitu* (o que fica marcado pelos fotogramas que o constituem) quanto com a letra da canção “50 reais”¹³, citada diretamente, com uma alteração/inversão: enquanto a letra trata da traição de um homem e o sujeito lírico é feminino, no meme, a traidora é Capitu e a vítima, Casmurro, que flagra o encontro amoroso. Essencial verificar as axiologias das alterações realizadas nos enunciados, pois elas marcam as valorações de vozes sociais presentes nos textos/discursos.

Com o auxílio de aplicativos gratuitos, é possível trabalharmos não apenas a leitura de memes, relacionados a outros enunciados e gêneros, mas também a produção do gênero, junto com diversas atividades, em configuração específica, a depender das condições sociais de interação.

Considerações Finais

Consideramos o ensino-aprendizagem de língua, calcado na noção de discurso como “organismo vivo” e, por isso, refletimos sobre os gêneros discursivos/textuais na sala-de-aula, uma vez que, na prática, não há aprendizagem sem interação, quando o ensino se pauta apenas numa forma abstrata; e num conteúdo apartado da realidade social, pois ambos se tornam esvaziados de sentido para os sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido é que assumimos a aula como acontecimento, ou seja, ato singular que se concretiza em evento único dialógico que deve lidar com a heterogeneidade de posicionamentos em convívio, como ocorre na comunidade.

Conceber e atuar pedagogicamente apenas com estruturas linguísticas isoladas significa não atuar com a língua viva, como a concebe o Círculo bakhtiniano. Centralizar as ações pedagógicas no texto/discurso, por sua vez, revela uma perspectiva ativa, que enxerga o enunciado genérico em sua unidade global e o outro como sujeito social ativo que, como leitor, no ato de ler, posiciona-se e produz

com sua resposta ativa, ocupando, então, o lugar simultâneo de leitor e autor, especialmente se, junto com as atividades de leitura, for estimulado a produzir. Mas, mesmo sem isso, o ato de leitura em si é produtor, uma vez que a escuta é ativa e, por meio dela, os sujeitos interagem e expressam sua responsabilidade social.

Nossa concepção e proposta, a partir do que apresentamos, é a de que o estudo sobre a língua/linguagem deve se debruçar sobre sua manifestação concreta, alicerçada na prática social, de maneira democrática e respeitosa com as variedades e os pontos de vista, uma vez que, com base nos pressupostos bakhtinianos, a linguagem expressa as axiologias e constituições identitárias a partir e por meio das alteridades, situadas num determinado momento sócio histórico, de maneira irrepetível. Essa atividade se expressa no enunciado que, por sua vez, reflete e refrata axiologias, nascido nas esferas de atividades e em gêneros discursivos.

A natureza sócio histórica do signo é composta por sua propriedade de reflexo e refração. Por meio da referência, o signo ultrapassa as particularidades de um enunciado, engatando-o a outros (passados e futuros), como demonstramos ocorrer com os enunciados genéricos aqui apresentados como ilustração, compostos de maneira intertextual e figurativizados metafórica e metonimicamente, como modo de se relacionar com a forma e o estilo autoral machadiano e relativizar a temática da ambiguidade, com posicionamentos valorativos emotivo-volitivos ativos específicos. Como alerta Bakhtin (Voloshinov)¹⁴, um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra: “Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la do ponto de vista específico.” (BAKHTIN, 2012, p. 32).

Os processos de figurativização (nos casos ilustrados, metafóricos e metonímicos) formalizam, com estilo (autoral e genérico), temas concretos, vividos, como foi possível percebermos. E ao trabalharmos com os enunciados desse ponto de vista, estimulamos a formação global, uma vez que propiciamos reflexões acerca de atuações (com atividades de leitura e produção discursiva) de linguagem, que são, na episteme da qual partimos, posicionamentos sociais. Afinal, como afirma Bakhtin (Voloshinov): “O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico do qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a

sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui tema.” (BAKHTIN, 2012, p. 129).

Tema, de acordo com os postulados bakhtinianos, é mais que conteúdo. Trata-se do sentido da enunciação completa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2012, p. 128). O estudo-aprendizagem de língua/linguagem deve ter como foco o estudo do tema, produzido não só pela forma, pelo conteúdo e pelo estilo enunciativo e genérico, mas também pelo contexto e pelo sujeito, numa situação histórica concreta. Daí, a importância da compreensão, sempre interativa e calcada no outro, de situações vividas cotidiana e esteticamente.

O trabalho com gêneros, com uma visada em uma formação integral, demanda que o enxerguemos em sua unidade global dialógica. Para isso, defendemos a necessária realização de um exercício em, pelo menos, três direções: a constituição interativa interna do texto/discurso (como os elementos composicionais arquitetam a singularidade enunciativo-genérica); as relações entre textos/discursos e sujeitos; e o movimento vivo dos enunciados nas esferas de atividades, situados e valorados. Esse foi o exercício que tentamos demonstrar aqui com as ilustrações elencadas.

Com o estudo dos elementos internos, conseguimos pensar a arquitetônica peculiar do texto/discurso, do gênero e dos autor-criador. Para isso, precisamos dar conta das semioses de cada sistema de linguagem que compõe o enunciado (tais como elementos gramaticais, semânticos, lexicais, pragmáticos e sociais. No caso de enunciados sincréticos, a configuração cenográfica, o figurino, a tomada de câmeras, as movimentações gestuais, a trilha sonora, a iluminação, os traços, as cores, os elementos prosódicos etc.). Com o estudo da relação entre textos/discursos de mesmo e de outros gêneros, de mesmo e de outros autores, num determinado tempo-espço, conseguimos vislumbrar o mundo de maneira dialógica. E, com as valorações e vozes sociais expressas em jogo, podemos refletir sobre as interações sociais de pequeno e grande tempo culturais, na prática.

O caminho de leitura parte da horizontalidade para a verticalidade, tendo como foco o aprofundamento que parte da descrição, passa pela análise e chega à interpretação, com vistas a chegarmos aos sentidos produzidos.

Nos casos da reflexão sugerida à guisa de ilustração prototípica aqui, partimos da relação entre obras de gêneros distintos (romance, minissérie e HQ, em

cotejo com memes e seus diálogos) com mote na recriação de *Dom Casmurro*. Diante do *corpus* elencado, percebemos que um traço profícuo para trabalho, dada a presença expressiva de interseção entre os enunciados, foi a figurativização, especialmente focada na metonímia e na metáfora.

Não almejamos, com a reflexão embrionária de proposta de ensino-aprendizagem focada nos gêneros discursivos, solucionar as questões que envolvem o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas/linguagens no Brasil, mas a partir das discussões sobre gêneros discursivos e multiletramentos, pensar em caminhos possíveis para uma formação integral democrática e emancipatória, com vistas ao desenvolvimento do exercício pleno da cidadania. Isso significa romper barreiras, valorizar a heterogeneidade e respeitar vozes dissonantes. E por que pensar nisso a partir das aulas de língua/linguagem? Porque nada mais poderoso que a palavra (por sua potencialidade questionadora de aguçar o senso crítico, para alguns, ela é tomada como uma pérola a ser muito bem cuidada e, para outros, um monstro perigoso a ser destruído). Segundo Bakhtin (Voloshinov), “O destino da palavra é o da sociedade que fala” (2012, p. 194) e o da sociedade que interage é o da linguagem viva. Viver pela linguagem é um ato revolucionário e essa é a importância da educação e o nosso papel de sujeitos sócio histórico culturais.

Notas

* Luciane de Paula é docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP, lotada no Departamento de Linguística da FCL Assis, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCL Araraquara e no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras. E-mail: lucianedepaula1@gmail.com

** Jéssica de Castro Gonçalves é professora de Linguística da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Apucarana, lotada no Colegiado de Letras – Português. E-mail: jedecg@gmail.com

¹ Rojo (2012 2013 e 2015) conceitua esse termo a partir do seu prefixo: “(...) multi-, modificador do conceito de letramentos, remete concomitantemente a duas multiplicidades presentes nas práticas de letramento da atualidade: a multiplicidade de linguagens ou semioses presentes, cada vez com maior intensidade, nos textos contemporâneos – em muito devido às tecnologias digitais (...), e a multiplicidade de culturas ou a diversidade cultural que atua nas práticas de letramento dos indivíduos” (ROJO, 2019, no prelo).

² Em 1967, Kristeva, ao traduzir Bakhtin, substitui o termo intersubjetividade por intertextualidade e concebe a noção de discurso como “um cruzamento de discursos em que se lê, pelo menos, um outro discurso” (KRISTEVA, 1967, p. 84). Com isso, texto e discurso passam a ser entendidos de uma outra maneira e o diálogo específico de um texto criado a partir de outro, com marcas em si, desse outro enunciado, é considerado um discurso/texto intertextual e isso foi atribuído a Bakhtin, sem que ele assim o tenha concebido. Trata-se, portanto, de um diálogo específico, estabelecido por Kristeva.

³ Temos falado em dialogia, diálogo, dialogismo e dialógico o tempo todo e não conceituamos essa noção nodal da filosofia bakhtiniana. Para explicitar, para os estudos bakhtinianos, a dialogia é o princípio constitutivo da linguagem, seu modo real de funcionamento. Todo discurso é dialógico à medida que o homem age no mundo e se relaciona com outros homens por meio da linguagem e o faz de maneira singular. Todo discurso é constituído em relação a outro discurso, pois o responde, mas faz isso com sua composição única. Todo ato é um ato de linguagem. O dialogismo não se refere apenas a concordâncias ou discordâncias, nem ao diálogo face-a-face (este é uma materialização dialógica específica), mas ao jogo concomitante e sem solução (por isso, dialético) de convergências e divergências, acordos e desacordos, complementos e embates. O jogo em si, com suas reconfigurações, é o cerne da questão, pois é o que mantém viva a língua.

⁴ O capítulo não está integralmente citado por uma questão de espaço, mas se encontra disponível em http://triplov.com/contos/dom_casmurro/capitulo_32.htm.

⁵ Da mesma forma, o capítulo não se encontra integralmente citado por uma questão de espaço, mas está disponível em http://triplov.com/contos/dom_casmurro/capitulo_33.htm.

⁶ Aqui, é possível pensarmos num interdiscurso com a canção “Garotos II – O Outro Lado”, de Leoni: “Seus olhos e seus olhares / Milhares de tentações / Meninas são tão mulheres / Seus truques e confusões / Se espalham pelos pelos / Boca e cabelo / Peitos e poses e apelos / Me agarram pelas pernas / Certas mulheres como você / Me levam sempre onde querem // (Refrão:) Garotos não resistem / Aos seus mistérios / Garotos nunca dizem não / Garotos como eu / Sempre tão espertos / Perto de uma mulher / São só garotos // Seus dentes e seus sorrisos / Mastigam meu corpo e juízo / Devoram os meus sentidos / Eu já não me importo comigo / Então são mãos e braços / Beijos e abraços / Pele, barriga e seus laços / São armadilhas e eu / não sei o que faço / Aqui de palhaço / Seguindo seus passos // Refrão” (LEONI, 1993. Grifos nossos). A canção trata da sedução da mulher e da infantilidade dos homens (que são “só garotos”) diante desse ser gigantesco. Como Machado, a sedução da mulher passa pelas partes do seu corpo (num processo metonímico) que metaforizam seu poder e grandiosidade. Levar essa canção para a sala-de-aula e propor atividades lúdicas de produção textual/discursiva (como jogos em aplicativos ou o desenvolvimento de brincadeiras com jogos de palavras, utilizando, especialmente, metonímias, metáforas e paradoxos), pensar os jogos de linguagem e as vozes sociais com os alunos são alguns exercícios possíveis, partindo da interdiscursividade, por exemplo.

⁷ Acessar as cenas do Capítulo XXXII – Olhos de Ressaca e do Capítulo XXXIII – O Penteado na minissérie: <https://www.youtube.com/watch?v=l1jZQLJZ8kU>.

⁸ Disponível em: <http://abre.ai/1kB>. Postado em 21/06/2013, acessado em 24/06/2019.

⁹ Disponível em: <http://abre.ai/1kC>. Postado em 31/01/2018, acessado em 24/06/2019.

¹⁰ Disponível em: <http://abre.ai/1kD>. Postado em 31/08/2018, acessado em 24/06/2019.

¹¹ Disponível em: <http://abre.ai/1kE>. Postado em 24/09/2018, acessado em 24/06/2019.

¹² O bilhete original: <https://www.dicionariopopular.com/e-verdade-esse-billete/>.

¹³ A letra da canção: “Bonito! / Que bonito, hein! / Que cena mais linda / Será que eu estou atrapalhando o casazinho aí? // Que lixo! / Cê tá de brincadeira / Então é aqui o seu futebol toda quarta-feira // E por acaso esse motel / É o mesmo que me trouxe na lua de mel? / É o

mesmo que você me prometeu o céu? / E agora me tirou o chão // E não precisa se vestir / Eu já vi tudo que eu tinha que ver aqui // Que decepção / Um a zero pra minha intuição // Não sei se dou na cara dela ou bato em você / Mas eu não vim atrapalhar sua noite de prazer / E pra ajudar pagar a dama que lhe satisfaz / Toma aqui uns 50 reais”.

¹⁴ Apesar de estudos recentes atribuírem a autoria do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a Volóchinov e grafarem o nome dele em russo, optamos por referenciá-lo como se encontra nas obras utilizadas. Como esta citação foi retirada da versão traduzida do francês, que atribui a autoria do título a “Bakhtin (Voloshinov)” – este último, com seu nome grafado dessa maneira – respeitamos o registro da publicação brasileira.

Referências

- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 1988.
- AZEVEDO, Naiara. “50 Reais”. **Totalmente Diferente**. Mato Grosso do Sul: MM Music, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (VOLOSHINOV) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1929). **Problemas da Poética de Dostoievski**. São Paulo: Forense, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1920-1974). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1975). **Questões de Literatura e de Estética**. São Paulo: UNESP, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia**: introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I: a estilística**. Rio de Janeiro: 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os Gêneros do Discurso**. Rio de Janeiro: 34, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua portuguesa (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BUNZEN, Clécio. “O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?”. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne Carvalho Bezerra. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARVALHO, Luiz Fernando. **Capitu**. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

FIORIN, José Luiz. “Interdiscursividade e Intertextualidade”. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin – Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-194.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GRECCO, Felipe; CÁU, Mário. **Dom Casmurro**. São Paulo: Devir, 2012.

GONÇALVES, Jéssica de Castro. **Humor com dessabor: uma análise das tiras da Mafalda no contexto escolar**. Dissertação. Araraquara: UNESP, 2015, 116 f. Mimeo.

KRISTEVA, Julia. “Bakhtin, a palavra, o diálogo e o romance”. In: **Critical XXIII**. 239. Abril 1967: 438-65.

MACHADO, Irene. “Forma espacial da personagem como acontecimento estético cronotopicamente configurado”. **Bakhtiniana**, São Paulo, 12 (2): 79-105, Maio/Ago. 2017.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2012.

PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa Bonvino. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Volume 1. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PAULA, Luciane de; FIGUEIREDO, Marina Haber de; PAULA, Sandra Leila de. “O marxismo no/do Círculo de Bakhtin”. In: STAFUZZA, Grenissa Bonvino (Org). **Slovo – O Círculo de Bakhtin no contexto dos estudos discursivos**. Curitiba: Appris, 2011, p. 79-98.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola”. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. “Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos”. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.) **Escol@ conectada: Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Pp. 13-36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BAROBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um Web-Currículo**. 2019, no prelo (não publicado).

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João, 2013.

Webgrafia

Dicionário Popular. “É verdade esse bilhete”. Disponível em: <<https://www.dicionariopopular.com/e-verdade-esse-biliete/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Leiturateca. “É verdade esse bilhete”. *Facebook*. Disponível em: <<http://abre.ai/1kD>>. Postado em 31/08/2018. Acesso em: 24 jun. 2019.

Litera. Sem Título. *Facebook*. Disponível em: <<http://abre.ai/1kE>>. Postado em 24/09/2018. Acesso em: 24 jun. 2019.

Site dos Menes. Novo Mene: A parte que falta. *Facebook*. Disponível em: <<http://abre.ai/1kC>>. Postado em 31/01/2018. Acesso em: 24 jun. 2019.

Triplov. Capítulo XXXII – Olhos de Ressaca. *Dom Casmurro*. Disponível em: <http://triplov.com/contos/dom_casmurro/capitulo_32.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Triplov. Capítulo XXXIII – O Penteadado. *Dom Casmurro*. Disponível em: <http://triplov.com/contos/dom_casmurro/capitulo_33.htm>. Acesso em: 24 jun. 2019.

Vestibular da Depressão. Teste de DNA. *Facebook*. Disponível em: <<http://abre.ai/1kB>>. Postado em 21/06/2013. Acesso em: 23 jun. 2019.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: agosto de 2019.