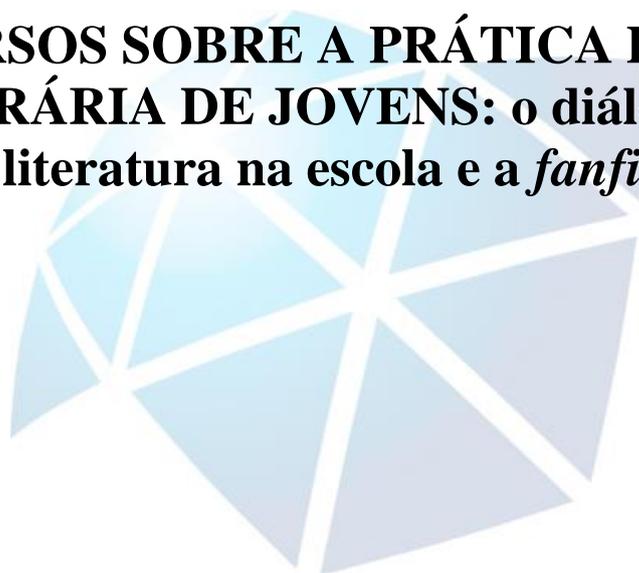


MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

**DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA
LITERÁRIA DE JOVENS: o diálogo entre a
literatura na escola e a *fanfiction***



MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

**DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA
LITERÁRIA DE JOVENS: o diálogo entre a
literatura na escola e a *fanfiction***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

Bolsa: FAPESP (Processo 2017/25868-4)

L318d

Lara, Marina Totina de Almeida

DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA LITERÁRIA
DE JOVENS: : o diálogo entre a literatura na escola e a fanfiction /
Marina Totina de Almeida Lara. -- Araraquara, 2022

319 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Marina Célia Mendonça

1. Estudos bakhtinianos. 2. Produção literária escrita. 3. Campo
escolar. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARINA TOTINA DE ALMEIDA LARA

DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA DE ESCRITA LITERÁRIA DE JOVENS: o diálogo entre a literatura na escola e a *fanfiction*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais.

Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça

Bolsa: FAPESP (Processo 2017/25868-4)

Data da defesa: 10/03/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça
UNESP (FCLAr).

Membro Titular: Profa. Dra. Renata Maria Facuri Coelho Marchezan
UNESP (FCLAr).

Membro Titular: Profa. Dra. Fabiana Komesu
UNESP (IBILCE).

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos
USP (FFLCH).

Membro Titular: Profa. Dra. Luiza Bedê Barbosa
UNI-FACEF

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento pessoal de encerramento de ciclo, mas um ciclo que não trilhei sozinha. Há muitos que caminharam comigo e seria incoerente não agradecer a cada um que esteve comigo e que, seja com incentivo, orientação, companheirismo ou financiamento, possibilitou que esta tese fosse redigida.

Em primeiro lugar, à minha família. Talvez meu pais não soubessem o impacto em minha vida da primeira lousa que me deram para que eu brincasse de “professora”. Eles me colocaram na escola logo cedo e, hoje, quase 28 anos depois, ainda não saí dela. E não pretendo sair em breve. A educação, desde criança, me movia e nós, em família, lutamos muito para que eu tivesse acesso a uma educação de qualidade. Não foi fácil, mas conseguimos. Quando passei no vestibular da Unesp, há 10 anos, não sabíamos como eu me sustentaria, mas eles nunca desistiram. Obrigada, pai e mãe, por não desistirem da minha educação e pelo colo, ouvido e coração sempre “a postos”. A vocês, hoje e sempre, toda a minha gratidão.

À Julia, minha irmã, amiga, fôlego para vida. Você me motiva a cada dia a ser uma pessoa melhor. Obrigada por estar sempre junto, não importa onde, como ou quando!

Ao Jhonny, meu companheiro, que me ensina diariamente sobre diálogo e compreensão. Obrigada por ser apoio, ombro amigo, parceiro de discussões e pela paciência nos momentos tortuosos.

À Marina Célia Mendonça, minha orientadora, exemplo de mãe, profissional e professora. Já são tantos anos juntas... Obrigada pelo olhar atento, pela confiança e por não desistir da educação. Essa tese também tem muito de você, professora. Te levarei comigo para todos os lugares em que estarei como educadora.

À Unesp, por ser casa e por ter mudado a minha vida e de minha família. Só tenho a agradecer por cada funcionário, por toda a infraestrutura e por cada oportunidade que essa universidade me concedeu. A Unesp me acolheu em Araraquara e me abriu todas as portas do mundo. Vida longa à universidade pública!

Ao SLOVO – Grupo de Estudos do Discurso, pelo acolhimento e pelo aprendizado. Obrigada às professoras Marina Célia Mendonça e Renata Marchezan pela abertura de portas no grupo e pelas oportunidades concedidas. Aos colegas do grupo, agradeço pela amizade e pelo compartilhamento de conhecimento nas reuniões.

Ao PPGLLP, tanto funcionários e funcionárias, quanto colegas. Agradeço pelo apoio, pela prontidão, pelas conversas, pelas reflexões e pela companhia.

Aos professores e professoras que cruzaram meu caminho na pós-graduação, seja na UNESP, como aluna regular desde a graduação, na UFSCAR, na USP ou em outras universidades por onde passei como aluna especial, muito obrigada pela formação completa, pela dedicação e pelos olhos e ouvidos atentos e pacientes.

Às amigas Tamires Mielo, Carolina Déa e Marina Calsolari, pelo apoio diário, pelo diálogo e por tornarem a jornada da pós-graduação mais leve e divertida!

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo n.º 2017/25868-4 pelo financiamento que viabilizou a dedicação total ao desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta tese objetiva refletir acerca do discurso sobre a produção escrita literária de jovens em diferentes campos de atividade, especificamente, no escolar e no da arte, de modo a compreender valores sobre a produção literária escrita nesses diferentes contextos e os eventuais diálogos entre eles. Assume-se, neste estudo, como embasamento teórico-metodológico, os estudos do Círculo de Bakhtin e seus comentadores, posicionando-se no campo da Análise Dialógica do Discurso. Dessa perspectiva, destaca-se como conceitos fundamentais: arquitetura do enunciado concreto, gêneros do discurso, diálogo e campo de atividade. Para tal investigação, esta tese compõe uma discussão sobre discursos em relação à produção textual de gêneros literários no campo escolar (incluindo, nesse “grupo”, propostas de produção de gêneros literários em livros didáticos destinados ao Ensino Médio – público e particular – e propostas de produção desses gêneros em provas de exames vestibulares – somadas, nesse caso, às respectivas expectativas da banca) e no campo da arte, em comentários de produções literárias na *Internet*, em *sites* de *Fanfics*. Em relação ao campo escolar, contempla-se: a) estudos sobre o funcionamento do campo escolar e b) estudos sobre escolarização de modo mais amplo e, mais especificamente, escolarização da produção escrita de textos. Em relação à literatura, nosso trabalho compõe: a) estudos sobre o campo da arte e b) estudos sobre a abordagem da literatura e do texto literário no campo escolar no Brasil. Quanto às *fanfics*, analisa-se a arquitetura dessas produções e o que se espera desses textos/autores em relação à escrita literária por meio dos comentários de *fanfics* da *Série 13 Reasons Why*. Nossas análises encaminham para a seguinte conclusão: há um movimento na constituição do campo da arte propiciado, por exemplo, pelas políticas públicas e pelos movimentos sociais, que inclui autores e textos antes marginalizados nesse universo, o qual é minimizado no campo escolar (tanto nos LD, quanto nas provas de vestibulares), tendo em vista que, ao escolarizar o conteúdo, atualiza do campo da arte somente o conhecimento historicamente valorizado – ligando-se, portanto, ao canônico. Assim, quando esses mesmos sujeitos – estudantes e escritores de literatura – procuram o reconhecimento enquanto autores fora dos muros da escola, demonstram um conflito de valores em relação ao texto literário e à concepção de autoria: querem, em um universo compreendido como marginal no campo da arte, ser reconhecidos como os grandes autores, sob valores canônicos em relação à literatura e, por sua vez, à escrita, fato que temos compreendido como um conflito oriundo dos diálogos entre os valores que aprendem sobre a literatura e o texto literário no campo escolar.

Palavras – chave: produção literária escrita; campo escolar; estudos bakhtinianos.

ABSTRACT

This thesis aims to ponder on the discourse in the literary written production of young people in different activity fields, more specifically in the school and art fields, as to understand the values behind the literary written production in such different contexts and occasional dialogues between one another. In the current study, we assume, as theoretical and methodological base, the studies of the Bakhtin Circle and its commentators, placed in the Dialogical Discourse Analysis. From this perspective, we highlight as key concepts: the architectonics of concrete statement, genres of discourse, dialogue, and activity field. For such investigation, this thesis proposes a discussion about discourses regarding the textual production of literary genres in the school field (considering, in this “group”, proposals of literary genre production in text books for high school – private and public sectors – and proposals of literary genre production in university entrance exams – added to the expectations of their respective evaluation boards) and in the art field, in commentaries on literary productions on the internet, in websites for fanfiction. Regarding the school field, we contemplate: a) studies about the functioning of the school field and b) studies about schooling in a more comprehensive way, and more specifically, schooling of the written production of texts. As for literature, our work embraces: a) studies in the art field and b) studies about the approach of literature and the literary text in the school field in Brazil. Concerning fanfics, we analyze the architectonics of these productions and what is expected from these texts/authors regarding literary writing in commentaries of fanfics on the series *13 Reasons Why*. Our analyses lead to the following conclusion: there is a movement in the constitution of the art field induced by public policies and social movements, for example, which include authors and texts that are marginalized in this universe, which, on its turn, is minimized in the school field (both in text books and university entrance exams), bearing in mind that, when the content is formalized in schools, it borrows from the art field only the knowledge that is historically valued – being, therefore, connected to the canonic content. Thus, when those same individuals – students and literature writers – wait for recognition as authors outside the school walls, they show a conflict of values regarding literary texts and authorship conceptions: they want, in a universe understood as marginal in the art field, be recognized as great authors, under canonic values regarding literature and, on its turn, regarding writing, fact that we have understood as a conflict arising from dialogues among values they learn about literature and literary text in the school field.

Keywords: written literary production; school field; Bakhtinian studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Corpus: enunciados de dois campos de atividade em relação	60
Figura 2: Aviso de classificação.....	79
Figura 3: Perfil do usuário BBRAETTGO.....	81
Figura 4: Exemplo de apresentação de uma <i>fanfic</i> - Parte I.....	82
Figura 5: Exemplo de apresentação de uma <i>fanfic</i> - Parte II	83
Figura 6: Comentário que remete às atividades escolares.....	85
Figura 7: Classificação etária 13 Reasons Why	87
Figura 8: Classificação etária 13 Reasons Why	87
Figura 9: Aviso de conteúdo	87
Figura 10: Indicação de modos de análise e de conteúdo para análise linguística indicados pelo MEC.....	115
Figura 11: Denominação de "escritora"	137
Figura 12: Comentário de fanfic sobre “dom”	139
Figura 13: Exercício sobre Futurismo presente no livro 3 da Série Veredas da Palavra	146
Figura 14: Proposta de Redação UFSC 2010 – Parte 1	174
Figura 15: Proposta de Redação UFSC 2010 – Parte 2	175
Figura 16: Proposta de Redação UFSC 2011 - Parte 1	176
Figura 17: Proposta de Redação UFSC 2011 – Parte 2	177
Figura 18: Proposta de Redação Unicamp 2010 – Parte 1	194
Figura 19: Proposta de Redação Unicamp 2010 – Parte 2.....	195
Figura 20: Proposta de Redação Unicamp 2010 – Parte 3.....	196
Figura 21: Proposta de Redação Unicamp 2020 - Parte 1.....	197
Figura 22: Proposta de Redação Unicamp 2020 – Parte 2.....	198
Figura 23: Organizador gráfico do gênero crônica	212
Figura 24: Organizador gráfico do gênero conto	212
Figura 25: Ficha de autoavaliação para todos os gêneros - Sistema de Ensino COC	217
Figura 26: Instruções para produção do gênero conto - Veredas da Palavra	229
Figura 27: Proposta 1 - gênero conto - Veredas da Palavra	230
Figura 28: Proposta 2 - gênero conto - Veredas da Palavra	231
Figura 29: Proposta 1 – gênero crônica – Veredas da Palavra.....	234
Figura 30: Proposta 2 (recorte) – gênero crônica – Veredas da Palavra	235
Figura 31: Proposta 1 (recorte) – gênero Poema – Veredas da Palavra.....	237

Figura 32: Proposta 2 (recorte) – gênero Poema – Veredas da Palavra.....	238
Figura 33: Roteiro de avaliação - gênero conto - Veredas da Palavra	239
Figura 34: Roteiro de avaliação - gênero crônica - Veredas da Palavra	241
Figura 35: Roteiro de avaliação - gênero poema - Veredas da Palavra	242
Figura 36: Perfil de escritor.....	263
Figura 37: Incentivo da plataforma aos comentários dos leitores	266
Figura 38: Comentário de Fanfic 1	270
Figura 39: Comentário de Fanfic 2	270
Figura 40: Comentário em processo de seleção de personagens I.....	272
Figura 41: Comentário em processo de seleção de personagens II.....	272
Figura 42: Comentário sobre extensão do texto 1	276
Figura 43: Comentário sobre extensão do texto 2.....	277
Figura 44: Comentário sobre extensão do texto 3.....	278
Figura 45: Comentário sobre valoração da forma de escrita 2.....	280
Figura 46: Comentário sobre valoração da forma de escrita 3.....	281
Figura 47: Comentário sobre valoração da forma de escrita 4.....	282
Figura 48: Comentário de correspondência a um contexto 1	283
Figura 49: Comentário de correspondência a um contexto 2	284
Figura 50: Comentário de correspondência a um contexto 3.....	285
Figura 51: Comentário em relação ao enredo da fanfic	286
Figura 52: Comentário solicitando coerência interna na produção.....	288
Figura 53: Comentário em relação ao enredo e às personagens da fanfic.....	289

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Propostas de produção de textos dos materiais do Sistema de Ensino COC destinadas às três séries do Ensino Médio	66
Tabela 2: Propostas de produção de textos da coleção Veredas da Palavra destinadas às três séries do Ensino Médio	69
Tabela 3: Composição do corpus de provas de vestibular	71
Tabela 4: Comentários adicionais da Proposta 3, do vestibular de 2010, da UFSC	183
Tabela 5: Produções Unicamp 2010.....	189
Tabela 6: Grades de correção 2010 e 2020 em relação	191

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O CÍRCULO DE BAKHTIN: UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE NATUREZA DIALÓGICA	18
2.1 Arquitetônica do enunciado concreto: unidade real da comunicação discursiva	22
2.2 Os gêneros do discurso: modos de organização do enunciado	32
2.2.1 A Literatura para o Círculo de Bakhtin	40
2.3 Os campos de atividade humana	51
3. METODOLOGIA E <i>CORPUS</i>	59
3.1 Metodologia	60
3.2 O <i>corpus</i> e suas subdivisões	65
3.2.1 Os materiais didáticos	65
3.2.2 Propostas de produção escrita de gêneros literários em vestibulares e os respectivos comentários da banca avaliadora.....	70
3.2.3 Comentários de <i>Fanfics</i> do seriado <i>13 Reasons Why</i>	77
4. O CAMPO ESCOLAR E A ESCOLARIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO BRASIL	90
4.1 A produção de textos em sala de aula	97
4.2. A relação entre o campo da arte e a abordagem da literatura na escola	127
4.2.1 Aprofundando o contexto paradoxal brasileiro de abordagem da literatura	144
4.3 A literatura na relação com as diretrizes de ensino no Brasil: o que dizem os estudiosos sobre a escrita de gêneros literários?	156
5. A PRODUÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO CAMPO ESCOLAR	171
5.1 Vestibular: provas e comentários de banca	171
5.1.1 A proposta de produção escrita de textos no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina	172
I) Composição das propostas de produção de texto, considerando os critérios de avaliação vigentes no edital correspondente a cada ano	172
II) Comentários da banca avaliadora sobre a proposta de produção de gênero literário, não desconsiderando o parecer desta relativo a outros gêneros	180
5.1.2 A proposta de produção escrita de textos no vestibular na Universidade Estadual de Campinas	187
I) Composição das propostas de produção de texto, considerando os critérios de avaliação vigentes no edital correspondente a cada ano	187
II) Comentários da banca avaliadora sobre a proposta de produção de gênero literário, não desconsiderando o parecer desta relativo a outros gêneros	200

5.2 Livros Didáticos	205
5.2.1 As propostas de produção escrita de gêneros literários na coleção para o Ensino Médio do Sistema de Ensino COC.....	206
5.2.2 As propostas de produção escrita de gêneros literários no material didático destinado ao Ensino Médio <i>Veredas da Palavra</i>	223
6. A PRODUÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO CAMPO DA ARTE: O CASO DAS FANFICS.....	248
6.1 As <i>fanfics</i>: produções escritas de jovens às margens (?) da escola	255
6.2 O universo <i>fanfiction</i>: a relação entre autor, leitor e texto artístico.....	268
6.2.1 A relação entre o eu e o outro nos comentários das <i>fanfics</i> : valores sobre literatura	269
I. Expectativas em relação ao domínio da gramática normativa.....	270
II. Expectativas em relação à extensão do texto	275
III. Comentários em relação ao estilo do texto.....	279
IV. Coerência com o universo ficcional original.....	283
V. Bom enredo e construção de personagens	286
7. À GUIA DE CONCLUSÃO: A RELAÇÃO ENTRE OS VALORES SOBRE A LITERATURA NA ESCOLA E NA <i>INTERNET</i>.....	292
REFERÊNCIAS	299
APÊNDICE A – LINKS DE ACESSO ÀS PROVAS DE VESTIBULARES	312
APÊNDICE B – LINKS PARA ACESSO ÀS <i>FANFICS</i> SELECIONADAS	315

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, o qual começou a ser delineado no ano de 2018, possui um contexto sócio-histórico de embates de forças em relação às ideologias que permeiam a educação no Brasil. Por um lado, há um extenso caminho construído a duras penas por importantes professores e pesquisadores nacionais, a partir de meados da década de 80, sobretudo, no período de redemocratização, para que a escola brasileira seja um lugar de transformação humana por intermédio de práticas de ensino e aprendizagem que promovam a autonomia e empoderamento dos estudantes. Por outro, no decorrer desse percurso, que se estende até a atualidade, discursos neoliberais materializados em práticas por diferentes projetos governamentais, com destaque para o em vigência, lançam luz a retrocessos a conquistas importantes em solo nacional visando a uma educação utilitarista. Como resultado, esse cenário, desafiador para a área de educação, de forma mais ampla, ressalta o papel político da educação, cujas peças fundamentais são professores e alunos, no entanto, tem regras construídas por diferentes sujeitos sociais, em diferentes espaços de atuação, e os impactos, por sua vez, ressoam em sujeitos e em suas práticas em diferentes campos de atividade e por temporalidade indefinida.

Nesse ínterim, esse texto é resultado de reflexões sobre ensino de língua portuguesa que encaminham os trabalhos desta pesquisadora e de sua orientadora durante um percurso de mais de oito anos juntas. Nele, há a voz das pesquisadoras do discurso. Há a voz das professoras da escola básica. Há a voz das professoras de ensino superior. Há a voz daqueles que integram as bancas avaliativas de exames de vestibulares. Há a voz daqueles que, em eventos, debates e publicações, dialogaram conosco. Há vozes das leitoras e, por vezes, escritoras de literatura. Daquelas que acreditam na educação e no seu potencial libertador e humanizador. Daquelas que enxergam nas práticas de linguagem uma arena de lutas ideológicas. Enfim, há muitas vozes que, nessa dança de discursos, buscam compor uma coreografia que produza sentidos de uma educação para a liberdade. Democrática. Acessível. Real.

Nesse enredo sócio-histórico, a literatura é colocada em cena como uma forma de manifestação de linguagem que está presente em diferentes campos de atividade, incluindo na escola, e que tem potencial para humanização e libertação perante as mazelas do mundo, mas possui controvérsias em relação às práticas que a envolvem em cada um desses espaços. No Brasil, considerando nosso interesse voltado para as práticas de ensino e de aprendizagem, quando se pensa em um trajeto nacional das atividades de ensino nas escolas, percebe-se que, no que tange à literatura, há muito se discute sobre ela, com destaque, sobretudo, para a leitura

de textos literários nesse campo (para citar alguns, ver SOARES, 2011; CANDIDO, 1986, LAJOLO, 1985 e 2018; ZILBERMAN, 1984, 2008, 2010, 2017 e 2018; COSSON, 2016; PAULINO, 2004; PAULINO & COSSON, 2009) e o que a partir desta leitura é desenvolvido. Há preocupações, entre outras, com a seleção dos gêneros literários a serem lidos, com os “exercícios de leitura” e com a ausência de disponibilização de obras nas escolas, as quais se somam, por vezes, a discursos mais estabilizados que criticam as práticas com o texto literário em sala de aula, alegando “depreciação”, em especial no período sócio-histórico que se inicia com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 90, os quais incluem os textos literários como gêneros de discurso nas atividades escolares, para leitura e para a escrita, desencadeando críticas, tendo em vista a abordagem da literatura de maneira não distanciada de gêneros de outros campos de atividade humana., o que, na visão dos que criticam essa prática, pode levar à perda da especificidade do texto literário

Nesse mesmo momento, no final do século XX, dá-se início a um caminho de popularização do acesso à *internet*. Junto a isso discursos conflitantes em relação ao caráter dela. Por um lado, ponderações sobre sua função revolucionária nas atividades cotidianas de estudo, trabalho e de lazer. Por outro, considerações sobre o desserviço às relações humanas, ao conhecimento e, sobretudo, seus prejuízos aos jovens, aqueles que são mais assíduos as suas ferramentas. Em relação a esse cenário nacional, segundo a pesquisa TIC Domicílios 2019¹, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), o Brasil possui 134 milhões de usuários de *internet*, o que representa 74% da população com 10 anos ou mais. De acordo com o mesmo relatório, as atividades de comunicação são as mais comuns no uso na rede, sendo o envio de mensagens instantâneas realizado por 92% dos usuários de Internet, seguido pelo uso de redes sociais (76%) e chamadas por voz ou vídeo (73%). Quanto a usos relacionados à cultura, assistir a vídeos (74%) e ouvir música (72%) estão entre as atividades mais realizadas pelos usuários de *Internet* brasileiros. Isso corresponde a pouco mais da metade da população acima dos 10 anos que realiza tais atividades (56%). Nesse ínterim, ainda que não estejam presentes no relatório apresentado por tal centro, nessa explosão de uso da rede mundial de computadores estão também as atividades que envolvem a leitura e a escrita de textos literários na rede, afinal, com tal popularização, os *fandons* – grupos de fãs de produções culturais – conquistaram novas possibilidades de interação e de compartilhamento

¹ Para ver mais, acessar: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, do NIC.br, é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e o uso da Internet no Brasil, divulgando análises e informações periódicas sobre o desenvolvimento da rede no País. O Cetic.br é um Centro Regional de Estudos, sob os auspícios da UNESCO.

de suas produções artísticas – atualmente, há milhões destas produções escritas na rede, seguidas por mais milhares de leitores e de escritores, em sua maioria, da comunidade jovem.

Tais informações, ainda, dialogam de diferentes maneiras com os resultados da 5ª edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil²”, cujo objetivo, a cada quatro anos, é “conhecer o perfil do leitor e do não leitor brasileiro, identificando seu comportamento leitor quanto à intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro”, os quais apontam que, nos entre 2015 e 2019 (período correspondente à última pesquisa), o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores. Dessa pesquisa, outros dados chamam atenção: as classes mais baixas são as que tiveram mais queda no acesso ao livro; os índices de leitura só subiram entre crianças de 5 a 10 anos; os pré-adolescentes de 11 a 13 anos compõem a faixa etária que mais lê no país: 81% e, por fim, mais da metade dos leitores lê por indicação da escola ou de professores. Sobretudo em relação aos últimos dois dados e aos autores destacados como mais lidos – Machado de Assis e Monteiro Lobato –, percebe-se que há fios dialógicos que relacionam essa prática de linguagem e a escola. Veja-se, então, o que tais estudos nos indicam: houve uma queda no número total de leitores – seja de livros físicos, seja de ebooks – segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, ao mesmo tempo em que há uma quantidade significativa de jovens em idade escolar lendo – os únicos números que aumentaram, segundo a pesquisa. Paralelamente, temos *fanfics* com mais de 100.000 palavras e milhões de visualizações sendo lidas e escritas. É nesse entremeio que esta tese se encontra. Continuamos a construí-lo na sequência.

A instituição escolar, nesse contexto, está em uma zona limítrofe e é influenciada por forças centrífugas e centrípetas (VOLÓCHINOV, 2017) que interferem em sua constituição: há, por um lado, os documentos oficiais nacionais, sendo o mais recente a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta a incorporação massiva de práticas com a linguagem, incluindo aquelas que envolvam as tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem nas instituições escolares – em sua última edição, práticas de linguagem como as *fanfics* e as *remixagens* estão inclusas no documento. Há um discurso, sobretudo originado pelos estudos da Linguística Aplicada, no Brasil, para que se leia e se escreva diferentes gêneros do discurso em sala de aula. Há, no período de desenvolvimento dessa pesquisa, o estabelecimento do Plano Nacional do Livro Didático específico para a literatura, com o objetivo de selecionar obras para compor os planos pedagógicos das escolas da rede pública nacionais. Há discursos conflitantes de críticos da literatura em relação à leitura do cânone

² Para ver mais, acessar: <https://www.prolivro.org.br/>.

literário e dos *best-sellers*. Paralelamente, autoras como Carolina Maria de Jesus, Paulina Chiziane e Chimamanda ganham destaque na mídia nacional e internacional, sendo as três autoras integrantes das listas de leituras de vestibulares nacionais, e *fanfics*, como *50 tons de cinza*, escritas majoritariamente por jovens, são sucesso nas redes, são publicadas em formato de livros físicos e viram, por vezes, sucesso nos cinemas. Da escola, parece-nos que é esperado o arranjo de todos esses discursos, prezando sempre por aquilo que se entende como mais valorizado enquanto produção de conhecimento. Somado a isso, há uma cobrança também para que a escola renove suas práticas, voltando-se para o horizonte atual.

Tal contexto clarifica que existe um cenário conflitante e um profícuo interesse em temáticas relacionadas às práticas na *internet*, à leitura, à escrita e à literatura em território nacional, em diferentes campos de atividade, e que há produtividade dessa discussão no contexto sócio-histórico atual, fatos que justificam o recorte temático desta tese. Do ponto de vista acadêmico, a própria proposição do letramento literário (COSSON, 2016) revela tal compromisso brasileiro com a discussão dessa temática – da leitura literária – e as forças centralizantes e dissipadoras (VOLÓCHINOV, 2017) dos discursos dos críticos da arte e dos membros do campo artístico – nesse caso, sobre a literatura – se somam a esses discursos e a essas preocupações sobre a literatura em diferentes campos de atividade. No entanto, ainda que diversas vozes sobre a temática possam ser recuperadas, há pouco dito sobre a escrita literária de jovens. Especialmente, sobre a escrita de jovens, em idade escolar, na rede, cujos dados sobre – a serem apresentados durante a tese – chamam atenção e atestam contra discursos que enfatizam que o jovem “pouco lê ou escreve”. Talvez não leiam e escrevam somente em lugares para os quais os holofotes estão voltados. Talvez leiam e escrevam na escola com objetivos institucionalizados e, na verdade, assumam-se como leitores e escritores “reais” em outras comunidades. No entanto, talvez carreguem em suas práticas extracurriculares os valores escolares sobre a literatura.

Nesse cenário de diálogos amplos encontra-se a presente tese, a qual tem como embasamento teórico-metodológico os estudos bakhtinianos do discurso. Com ela, temos o seguinte objetivo: refletir acerca do discurso sobre a produção escrita literária de jovens em diferentes campos de atividade, especificamente, no escolar e no da arte, de modo a compreender valores sobre a produção literária escrita nesses diferentes contextos e os eventuais diálogos entre eles. Tal pesquisa contém, ainda, os seguintes objetivos específicos: 1) Verificar os modos de escolarização da produção literária escrita, considerando orientações presentes em livros didáticos para a produção escrita desses gêneros, em propostas e expectativas de bancas dos vestibulares quanto aos textos dos exames; 2) Refletir sobre

discursos acerca da produção textual literária e de seu ensino no Brasil; 3) Verificar os valores sobre a produção literária escrita em comentários feitos em *fanfics* e seu possível diálogo com o campo escolar e 4) Contribuir com os estudos bakhtinianos com reflexões sobre o campo escolar e o da arte.

Para isso, o *corpus* compõe: 1) Coleção de livros para Ensino Médio de Língua Portuguesa disponibilizada para alunos da rede privada e outra aprovada pelo PNLD 2018 e destinada à rede pública – o material do Sistema de Ensino COC (s/d) e *Veredas da Palavra* (2016), da editora Ática, respectivamente. De ambas as coleções nos interessam os conteúdos voltados para a *produção textual* de gêneros literários; 2) Todas as propostas de produção escrita de gêneros literários de quatro vestibulares (UEL, UFU, UNICAMP e UFSC) de 2009 a 2020 (totalizando 22 provas) e as respectivas expectativas da banca avaliadora acerca das produções dos candidatos e 3) Comentários de *Fanfics* da série *13 Reasons Why* (“Os treze porquês”) presentes no *site Spirit Fanfics e Histórias* (<https://spiritfanfics.com/>). O embasamento teórico-metodológico da presente tese são os estudos do Círculo de Bakhtin e seus comentadores e insere-se no campo da Análise Dialógica do Discurso, destacando como conceitos fundamentais: arquitetura do enunciado concreto, gêneros do discurso, diálogo e campo de atividade. Contudo, no caminho de desenvolvimento deste estudo, outras vozes, além das dos autores do Círculo, foram colocadas em diálogo: estudos sobre o funcionamento do campo escolar, sobre escolarização de modo mais amplo e, mais especificamente, escolarização da produção escrita de textos, sobre o campo da arte e seu funcionamento no Brasil, sobre a abordagem da literatura e do texto literário no campo escolar. Quanto às *fanfics*, procuramos entender a arquitetura dessas produções e o que se espera desses textos/autores em relação à escrita literária.

A expectativa é a de que, ao final dessa leitura, esteja construído um panorama que apresente os valores sobre a produção literária escrita em diferentes campos de atividade, especificamente de jovens em idade escolar, lançando vozes para contribuir com essa discussão no Brasil. Somado a isso, do ponto de vista docente, por que ler este texto? Porque é sempre preciso repensar práticas. A escola é esse lugar de, a partir de nosso lugar social, lançar-se ao outro, garantindo possibilidades de contribuição com a sua realidade social. A literatura, por sua vez, é uma das faíscas que incendeiam esse potencial revolucionário. Ela pode estar em perigo, como diria Todorov, mas porque também pode ser perigosa. E ela também pode não ser somente aquilo que discursos mais estabilizados entendem como literatura.

Esta tese se divide em 7 capítulos, além deste, introdutório. No Capítulo 2, apresentamos considerações sobre os estudos bakhtinianos organizados em seções divididas por conceitos e temáticas, quais sejam: 2.1 – Arquitetônica do enunciado concreto; 2.2 – Os gêneros do discurso; 2.2.1 – A Literatura para o Círculo de Bakhtin e 2.3 – Os campos de atividade humana. Esses conceitos são primordiais para a análise do *corpus*, afinal, embasam, sobretudo, nossa própria concepção de linguagem. Após esse capítulo, expomos reflexões sobre metodologia e apresentamos nosso *corpus* (Capítulo 3). O Capítulo 4, por sua vez, é dedicado aos estudos sobre a produção de textos escritos no Brasil e sobre o campo da arte e sua relação com o campo escolar, pensando, sobretudo, na escrita literária. A finalidade é lançar vozes para compreendermos o diálogo entre esses dois campos: o da arte e o escolar, pensando na concepção, abordagem e ensino de literatura (destacando a escrita literária) no Brasil. Ele é subdividido em: “A produção de textos em sala de aula”, “A relação entre o campo da arte e a abordagem da literatura na escola” e “A literatura na relação com as diretrizes de ensino”. A partir disso, o Capítulo 5 contém análises do *corpus* que se refere ao campo escolar. No Capítulo 6, voltado às *fanfics*, recuperamos vozes de estudiosos da área da Linguística e Linguística Aplicada, da Literatura e da Comunicação sobre a produção de textos literários em contextos escolares ou não e sobre as *fanfics*. O capítulo é dividido em duas seções: “As *fanfics*: produções literárias de jovens às margens (?) da escola” (seção na qual apresentamos uma discussão sobre o que são as *fanfics* e qual o funcionamento de seu espaço de produção, circulação e recepção, destacando a relação entre os sujeitos), e “O universo *fanfiction*: a relação entre autor, leitor e literatura”. Essa última seção, especificamente, apresenta análise dos comentários das *fanfics* na subseção: “A relação eu e outro nos comentários das *fanfics*: valores sobre literatura”. Por fim, o Capítulo 7 é conclusivo e coloca em diálogo os discursos analisados no campo escolar e no da arte.

2. O CÍRCULO DE BAKHTIN: UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DE NATUREZA DIALÓGICA

“Cabe denominar *filosófica* nossa análise antes de tudo por considerações de índole negativa: não é uma análise linguística, nem filológica, nem de investigação literária ou qualquer outra análise (investigação) especial. [...] As considerações positivas são estas: nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junções” (BAKHTIN, 2016b, p.71). Assim é iniciado o ensaio “O problema do texto na linguística, na filologia e nas ciências humanas”, de Mikhail Bakhtin, publicado na obra *Estética da Criação Verbal* (original de 1963)³, e dessa maneira entendemos a obra desse grupo de pensadores ativos no século XX, na Rússia – o denominado Círculo de Bakhtin –, cujos estudos embasam teórico-metodologicamente esta tese e propõem um entendimento da linguagem como um evento que extrapola os limites linguísticos cujo elemento organizador é um sujeito que age na direção do outro e com ele, conservando suas respectivas singularidades.

O Círculo de Bakhtin, ainda que receba o nome de somente um de seus membros, é um grupo maior, composto por estudiosos de diferentes áreas, que, na primeira metade do século XX, propuseram-se a dialogar sobre o homem, a linguagem e a sociedade. Ao lado de Bakhtin, destacam-se Valentin Volóchinov e Pável Medviédev, os quais também compõem o estudo bibliográfico necessário para o desenvolvimento do presente trabalho. Há muitas polêmicas quanto às obras do grupo e à atribuição de autoria de cada uma delas, contudo não é nosso objetivo tecer essa discussão, já que entendemos que a questão de autoria no Círculo é inconclusa e, por isso, corrobora o próprio princípio dialógico proposto nos escritos.

O referido grupo, ainda que, muitas vezes, no Brasil, vinculado aos estudos literários ou à semiótica, e embora composto por membros com especificidades de interesses e habilidades, compartilhava de um objetivo – e, portanto, não restrito à determinada área –, e “tanto no domínio das teorias da linguagem quanto no da poética, busca[va] uma fundamentação em abordagens filosóficas da linguagem e das artes contrariamente ao formalismo russo, que se afastou de questões filosóficas para fundamentar sua orientação em teorias linguísticas de caráter estrutural e formalista” (GRILLO, 2017, p.14). No ensaio introdutório da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017), Grillo (2017) recupera parte do contexto intelectual do momento de produção do Círculo, na Rússia, revelando como esse grupo

³ Esse texto foi retraduzido em momento posterior e publicado em *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016b). É essa nova tradução que utilizamos durante o texto.

de pensadores não estava “preso” em determinada área de estudo. Nosso objetivo, aqui, não é explorar as bases filosóficas do Círculo, no entanto evidenciar que o vincular apenas a uma vertente de estudos seria restringi-lo e até mesmo contradizer sua própria concepção de linguagem. Grillo (2005, p.152) afirma justamente que as teorias do discurso, as quais, dentre outras, e na qual nos localizamos, incorporam os estudos bakhtinianos no Brasil, são “lugar do encontro e da transformação de saberes provenientes de disciplinas diversas, [...] espaço acadêmico constituído, para pensar a relação entre aspectos da ordem do linguístico e do sócio-ideológico”.

A compreensão de linguagem do Círculo vai de encontro a duas concepções linguísticas vigentes nas primeiras décadas do século XX: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. A primeira delas entende a linguagem como individual e psicológica, sendo estas características – individuais, psicológicas, conscientes – que deveriam ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem. Nessa perspectiva, ainda, tem-se uma visão da língua como algo estanque, pronto, do qual os sujeitos deveriam apropriar-se. Para Grillo (2018, p.135), “ao colocarem em primeiro plano os fatores psicológicos e os dados estilísticos individuais, os representantes do subjetivismo permanecem em uma dimensão monológica da linguagem como expressão das particularidades do sujeito”. Um importante estudioso dessa vertente é Humboldt (VOLÓCHINOV, 2017). Já a segunda compreende a linguagem como um sistema, dividido em níveis – fonéticos, gramaticais lexicais. São esses níveis, repetíveis, sincronicamente, nessa concepção, que proporcionam a unicidade da língua. Não eram de interesse as particularidades da linguagem, mas aquilo que de comum tem-se na linguagem – aqui, não objetivamos tecer uma crítica, apenas destacar que essa é uma especificidade dos objetivos dessa vertente. Um representante do objetivismo abstrato é Ferdinand de Saussure, o qual considera o enunciado como parte da língua (*parole*), mas não o entendia como objeto da linguística que propunha. A diferença entre a primeira e a segunda vertente é justamente em relação à consideração da história para o entendimento da língua, pois, para o subjetivismo idealista, a língua é sempre uma renovação individual, ou seja, está sempre em formação, a qual, por sua vez, possui vínculo com o momento histórico, diferentemente do objetivismo abstrato, para o qual pesa as partes repetíveis do sistema.

Em contrapartida, o Círculo possui uma compreensão sobre o fenômeno da linguagem que a relaciona como “produto da atividade humana coletiva e [que] reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013a, p. 141). Assim, estudar a linguagem, segundo Volóchinov (2017), nessa perspectiva, requer atenção porque ela não pode ser analisada sem extrapolar os limites

linguísticos do texto. Para tanto, a proposta do Círculo engloba uma diversidade de conceitos, todos relacionados, para que se compreenda um enunciado em sua complexidade enquanto evento discursivo, enquanto forma de comunicação interativa não livre de influências. Contudo, é importante ressaltar que todas as relações que devem ser estabelecidas para a compreensão de um enunciado para além do código “precisa[m] ser reduzid[as] a um único denominador; todas as suas linhas devem ser direcionadas a um único centro: ao foco do processo linguístico” (VOLÓCHINOV, 2017, p.146).

Com isso, o Círculo não se coloca completamente contra a generalização, comum às ciências denominadas teoricistas, e inclusive reconhece que algumas teorias servem mais ao nível da significação, do repetível. No entanto, o grupo exige delas que não se abstraiam as singularidades dos enunciados, porque o sentido só é atingido quando no ato/acontecimento e não na descrição lógica. Para os estudiosos do Círculo, generalidades e singularidades, o que é repetível e irrepitível nos eventos, não são componentes que deveriam se anular, mas se articular, já que estão integrados em um contexto e são indissociáveis deste, na unidade do acontecimento. Tudo o que é geral, nessa perspectiva, só adquire sentido quando encarnado por sujeitos reais, singulares. Assim, a proposta bakhtiniana não desconsidera o que é comum a todos os atos, nem o que só existe em cada um deles. Bakhtin (2010, p.210), em *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, discorre sobre o assunto:

No interior do sistema, cada componente desta unidade é logicamente necessário, mas o sistema em si, no seu todo, é apenas algo relativamente possível; é somente em correção comigo, comigo enquanto penso ativamente, somente em correlação com o ato do meu pensamento responsável, que tal sistema se incorpora na real arquitetônica do mundo vivo, como seu momento, se enraíza na sua real singularidade, significativa como valor. Tudo isso que é abstratamente universal não é diretamente um momento do mundo real vivido [...], mas o é indiretamente, como conteúdo-sentido [...] deste pensamento singular real [...]. Somente nessa relação o conteúdo-sentido pode ser realmente vivo e participante, e não em si, na própria autossuficiência de sentido.

Diante da pluralidade do trabalho do Círculo, porquanto construído nesse diálogo entre áreas, foram selecionados alguns conceitos que consideramos importantes para percorrer o caminho proposto no presente estudo. Entretanto, ainda que façamos esses destaques, entendemos que, junto a esses conceitos, outros serão elucidados, tendo em vista a interdependência destes e o caráter único de cada enunciado, que exige do analista também uma abordagem singular – destaque-se, por exemplo, que o conceito de diálogo, cerne dos estudos do Círculo, será abordado na Seção 3.1, sobre metodologia, ainda que aqui ele já apareça por

se relacionar ao conteúdo proposto. Tendo isso em vista, selecionamos o conceito de arquitetônica como central, já que é ligado à unidade do evento de linguagem, o qual inevitavelmente pressupõe o trabalho com os conceitos de enunciado concreto, gênero do discurso e campo de atividade, os quais, por sua vez, relacionam-se com muitos outros, como ideologia, de que lançamos mão no decorrer das seções. A todos esses conceitos dedicaremos, individualmente, uma seção deste capítulo. Além disso, a concepção de literatura para o Círculo é importante para a presente tese e, por isso, também é explorada neste capítulo.

Essa seleção foi feita considerando pilares importantes para a compreensão de nosso *corpus*. Ora, se parte de nosso objetivo requer analisar discursos que circulam na escola quanto a um tipo de produção específica de textos – de gêneros literários –, evidentemente estamos trabalhando com a arquitetônica de enunciados os quais realizam-se em um gênero do discurso. Somado a isso, considerando a relação indissolúvel entre enunciado e campo de atividade humana e que o objetivo do trabalho com a produção de textos na escola, idealmente, é preparar os alunos para interação nos diferentes campos, entendemos que a concepção de linguagem do Círculo é precisa e coerente – até por isso encontra-se, mesmo que não de maneira evidente, presente nos documentos oficiais nacionais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, como será visto no Capítulo 4. Com isso, considerando os objetivos da escola e fiéis à nossa concepção de linguagem, alinhada ao Círculo de Bakhtin, o conceito de campo de atividade torna-se fulcral para o desenvolvimento desta tese.

Nesse sentido, para trabalhar o discurso sobre produções de textos literários, entendemos que os conceitos supracitados – arquitetônica do enunciado concreto, gêneros do discurso, campos de atividade e a concepção de literatura do Círculo – são essenciais. Isso porque todo enunciado realiza-se por meio de um gênero discursivo dentro de um campo de comunicação específico e de funcionamento particular, em uma situação concreta de enunciação. Tendo o ensino de Língua Portuguesa sido organizado nas escolas do Brasil, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em torno de práticas de linguagem com gêneros do discurso, como veremos no Capítulo 4, têm estas como cerne essas formas de manifestação de linguagem e, por isso, deveriam ser coerentes, nos modos de escolarização dos conteúdos, àquilo que postula a teoria, a fim de que o trabalho seja pertinente e propicie aos alunos aquilo de que necessitam para atuarem ativamente em sociedade.

Por fim, os estudos bakhtinianos, por meio dos conceitos selecionados, também contribuem com nossa pesquisa porque colocam em destaque valores e o funcionamento do campo artístico, os quais são relevantes para a análise das *fanfics* – enunciados que circulam no campo da arte – e para estabelecer uma relação entre elas e o campo escolar. Dessa maneira, o

diálogo entre campos de atividade, que é evidente considerando o discurso sobre a produção escrita de gêneros literários em dois espaços de circulação diferentes, que faz com que novas formas de dizer e novos modos de olhar e atuar na sociedade surjam, é de relevância significativa para nossa pesquisa. Entender o discurso sobre a produção de gêneros literários no campo escolar e no campo artístico é primordial para respondermos ao nosso objetivo principal de pesquisa, de modo a evidenciar se há diálogos entre os discursos desses campos e, caso haja, de que modo esses campos ressignificam os sentidos produzidos e os valores um do outro, colocando novos sentidos e valores em circulação na sociedade em novos acontecimentos.

2.1 Arquitetônica do enunciado concreto: unidade real da comunicação discursiva

Os estudos bakhtinianos voltam-se para a compreensão dos atos humanos em um mundo concreto, real, os quais, como já destacado, não podem ser reduzidos por generalidades que desconsiderem suas particularidades contextuais, valorativas e morais. Sobral (2019, p.23) afirma que o foco da filosofia bakhtiniana é a “unidade do ato: as condições em que acontece sua realização pelo sujeito”. Uma proposta que envolve “uma epistemologia (teoria do conhecimento), uma gnosiologia (teoria da validade do conhecimento para o sujeito cognoscente), uma axiologia (teoria do valor) e uma ontologia (teoria do ser e dos entes)” (SOBRAL, 2019, p.23-24). Tais teorias destacadas pelo autor unem-se, na obra bakhtiniana, no conceito de arquitetura, cuja centralidade é o sujeito humano encarnado, singular, que se manifesta e é manifestado em enunciados/atos/eventos/acontecimentos⁴.

A concepção bakhtiniana de enunciado⁵, vastamente presente na obra de grupo de estudiosos, não exclusivamente em nenhuma delas, relaciona-se com outros conceitos presentes de maneira extensa nos estudos bakhtinianos, como ato, evento e acontecimento: todos voltados à concepção de enunciado como uma realização de uma ação física/mecânica por um sujeito situado que *age* de maneira singular. A unidade entre o que é estático e o que é processo em uma manifestação de linguagem denomina-se, na obra do grupo, *arquitetônica*: conceito que visa a “recuperar um plano concreto do enunciado singular” (CAMPOS, 2012, p.254). Com isso, discorrer sobre arquitetura não se trata de apresentar propostas de compreensão da língua

⁴ Sobral (2019) destaca a igualdade, na obra do Círculo, entre os pares que oscilam nos escritos: ação e ato e frase e enunciado. Nesta tese, entendemos os conceitos enunciado/ato/evento/acontecimento da mesma maneira, utilizando-os como sinônimos.

⁵ Assim como na obra do Círculo, não tecemos, nesta tese, como ocorre em outras áreas da Linguística e da Análise do Discurso, uma diferenciação entre enunciado, enunciação e discurso, porque não entendemos a língua fora de uma situação de interação.

abstratas, desconsiderando um plano concreto de realização do enunciado, tendo em vista que ela consiste em uma atividade, um estado de tensão de relações entre eu e outro, o qual evidencia que o enunciado vincula-se à realidade externa em um todo indissolúvel. Rojo & Melo (2012, p.1281) entendem arquitetônica como um *ponto de articulação* “[...] entre a totalidade interna e as avaliações axiológicas (valores éticos, estéticos e morais) que constroem um objeto situado histórica, social e ideologicamente, atribuindo-lhe sentido”. Assim, compreende-se que o foco é empenhar análises que compreendam as condições em que o sujeito produz seu enunciado e se imprime nele, a fim de tecer uma compreensão desse todo de sentido. Bakhtin (2010, p.117-118) discorre sobre essas condições de compreensão de um enunciado:

O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivos-volitivos da validade de valores assumidos como tais. É isso que garante a realidade da singularidade unitária deste mundo – a singularidade não relativa ao conteúdo sentido, mas a singularidade emotivo-volitiva, necessária e de peso – é o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o um não-álibi em tal mundo. Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha – sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos – em um ato meu ativamente responsável. Este mundo me é dado do meu lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível. Para minha consciência ativa e participante, esse mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em torno de mim como único centro de realização do meu ato.

Note-se, dessa maneira, a busca por uma compreensão, a partir do conceito de arquitetônica, de uma unidade de sentido entre um sujeito concreto e seu agir responsável situado. A centralidade das proposições está, portanto, no sujeito, que, a partir de um lugar singular, manifesta-se ativamente, realiza-se em forma de enunciados/atos únicos e irrepetíveis, integrando “verdade geral (*istina*) e veracidade (*pravda*), uma *istina-pravda* que abarca o universal, ideal, e suas realizações singulares, concretas, atos” (SOBRAL, 2019, p.76), constituindo-se como um centro valorativo. Nas palavras de Bakhtin (2010, p.96):

[...] eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória. Esse fato do meu não-álibi no existir, que está na base do dever concreto e singular do ato,

não é algo que eu aprendo e do qual tenho conhecimento, mas algo que eu reconheço e afirmo de modo singular e único.

É seguindo essa lógica de pensamento, de existir e manifestar-se como evento/enunciado, que compreendemos a diferenciação bakhtiniana (BAKHTIN, 2016a) entre oração – unidade da língua, repetível, com *potencialidade* para se tornar ato ao ser assumida por um sujeito – e enunciado – unidade da comunicação discursiva, singular. Em *Palavra na vida, palavra na poesia* (VOLÓCHINOV, 2019, p.117), o autor afirma que “a palavra na vida não é autossuficiente”. Isso porque ela tem origem em uma situação comunicativa cotidiana e mantém relação intrínseca com ela. Para o autor: “a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (VOLÓCHINOV, 2019, p.117). Assim, assumindo o enunciado como a “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016a, p.28), o autor entende que, ainda que únicos, porque proferidos por sujeitos, os enunciados têm peculiaridades estruturais comuns, ligadas à sua estabilidade histórica, e, acima de tudo, limites dialogicamente construídos, que se dão com a alternância dos sujeitos do discurso pontualmente localizados no tempo e no espaço – sendo o enunciado um evento discursivo, ele é emoldurado sempre tendo em vista um *outro*. Dessa maneira, o limite do enunciado consiste no espaço concedido para resposta responsável de um outro sujeito concreto.

Nesse prisma, o enunciado tem sempre um início e um fim absolutos: no planejamento do enunciado, considerando seu projeto de dizer, o sujeito dialoga com enunciados de outros, precedentes e subsequentes, os quais são incorporados, na unidade de sua responsabilidade, em um novo ato, sob novos valores sociais; depois, ao seu término, participa dos enunciados responsivos de outrem (que lhe respondem confirmando, discordando etc., a partir de outro centro de valor). A partir disso, compreende-se que o “final” do enunciado é o momento em que se dá a possibilidade para a resposta do outro, de seu lugar no mundo, ainda que esta seja silenciosa, e nem sempre temos o controle de quantas respostas serão dadas a um mesmo enunciado por projetos de dizer diferentes. Assim, em uma conversa face a face, a noção do “término” do enunciado é mais evidente, porque se tem uma resposta imediata, seja ela realizada em qualquer materialidade; já um romance, estendido em sua temporalidade, pode ter respostas diversas, por sujeitos, em tempos e espaços diferentes, de maneira que fica claro que esses limites, embora absolutos, são provisórios, já que, uma vez proferido, uma nova resposta a um enunciado é sempre possível.

O caráter responsivo é a primeira diferença entre o enunciado e a oração, já que os limites desta nunca são estabelecidos pela alternância de sujeitos do discurso – o princípio não ativo das unidades da língua enquanto material já são destacados desde essa consideração. Se responsivos fossem, já não seriam orações, mas enunciados, porque proferidos por um sujeito sócio-historicamente situado em uma interação, diante de um *outro*. A oração, sendo uma unidade da língua, não é responsável, pois não está inserida em uma comunicação real e porque não está em diálogo com outros enunciados. Dessa maneira, a oração tem natureza gramatical, sendo suas fronteiras também desse tipo. Nesse ínterim, compreende-se que um enunciado, evidentemente, pode ser elaborado a partir de uma oração ou de uma única palavra, no entanto uma unidade da língua nem sempre é um enunciado, pois, em alguns casos, é considerada fora de uma comunicação real entre sujeitos. Assim, “qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos essenciais de índole não gramatical, que lhe modificam a natureza pela raiz” (BAKHTIN, 2016a, p.44). Por intermédio dessa afirmação, Bakhtin reitera a *potencialidade* do material de se tornar enunciado, em um acontecimento único, reafirmando o postulado de que apenas elementos linguísticos não constituem a totalidade de um enunciado concreto.

Em *O problema do conteúdo, do material e da forma* (BAKHTIN, 1998), Bakhtin destaca que o material é *parte* da elaboração de um conteúdo, à medida que ele é organizado de modo particular, sob determinadas circunstâncias, pelo sujeito, para manifestação do seu projeto de dizer. Para Volóchinov (2019, p.115), ainda que esgotemos a análise do material, considerando todas as suas propriedades, “[...] nunca seremos capazes de encontrar o seu significado estético sem trazer de contrabando um outro ponto de vista que não ultrapasse os limites da análise material”. Somado a isso, ao tecer considerações sobre o trabalho do artista, Bakhtin afirma que o objetivo deste é a *superação* do verbal, isto é, a “transformação sistemática de um conjunto verbal, compreendido linguística e composicionalmente, no todo arquitetônico de um evento[...].” (BAKHTIN, 1998, p.51). Contudo, é importante ressaltar que, embora o autor, nesse trabalho, estivesse fazendo referência à arte, as questões entre material e modo de dizer/realização são referentes ao enunciado em geral, não só o estético, afinal todo ato atribui singularidade à ação (aquilo que é repetível) que realiza. Sobre isso, Sobral (2019, p.143) afirma:

[...] o que é dado é o aspecto de conteúdo do ato, seu objeto. O que é dado-a-realizar requer meu agir. Esse meu agir responsável transforma esse conteúdo estático em algo dotado de sentido, concretiza o que era apenas, até antes do ato, possível. Sem meu agir (o postulado), sem a realização do ato, que é

valorativo e singularmente necessário, o dado simplesmente se perde na abstração. Em seu plano abstrato, ele tem sua verdade lógica. Aqui, só o ato de apropriação por um sujeito lhe confere validade valorativa.

Nesse sentido, um enunciado, quando analisado fora e independentemente da relação de alteridade, torna-se objeto físico ou, nas palavras de Volóchinov (2019, p.116), “exercício linguístico”, tendo em vista que sua “classificação” enquanto enunciado só é possível devido à elaboração visando a um outro, o que requer acabamento provisório no ato/evento. Este acabamento, segundo Bakhtin (2016a), o qual possibilita resposta, é determinado por três elementos indissociáveis, todos dependentes do sujeito: 1) a exauribilidade semântico objetal; 2) o projeto de dizer; e 3) as formas típicas da composição e acabamento do gênero. Em relação ao primeiro, o autor alerta que todo objeto é inexaurível, entretanto, ao se tornar tema de um enunciado, recebe um acabamento relativo em determinadas condições, com certas finalidades do autor, de acordo com o projeto de dizer deste, sócio-historicamente situado. Quanto à vontade de discurso do falante, Bakhtin a vincula com a intencionalidade discursiva, ou vontade de produzir sentido. A partir disso entende-se que um sujeito, ao enunciar, tem um projeto de dizer específico, para o qual escolheu um objeto e a forma do gênero na qual será construído, a partir de um centro espacial valorativo. O terceiro elemento corresponde aos gêneros do discurso, sobre o qual explanamos em 2.2, no entanto, já adiantamos que o projeto de dizer de um falante é que delimita um gênero – forma relativamente estável de enunciados –, o qual é selecionado a partir de um campo de comunicação discursiva específico, considerando os aspectos temáticos do enunciado, a situação de enunciação, os interlocutores etc., ou seja, seu contexto mais amplo de realização. Ao final, a individualidade do sujeito é manifestada no gênero escolhido. Em todos os enunciados o sujeito deixa uma marca singular, ainda que não queira, porque, dotado de responsabilidade de seu agir, encarna-se, realiza-se no ato – sobre responsabilidade discorremos na continuidade da seção.

A oração, quando isolada, é passível de compreensão, porque dotada de significado linguístico, ou seja, de um “papel possível no enunciado” (BAKHTIN, 2016a, p.45), o qual só se torna real no ato/evento. Entretanto, segundo Bakhtin, não é possível ocupar em relação a ela uma posição responsiva. A oração só se torna elemento significante na realidade a partir do momento em que é incorporada em um enunciado, porque se torna repleta de sentido. Ela possui significado e conclusibilidade, porém de forma gramatical, abstrata e sem autor. A oração é “de ninguém, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016a, p.46).

Note-se que a oração, portanto, não possui autor, e essa é uma diferença importante entre a oração e o enunciado, sobretudo porque este é um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016a, p. 46). Isso quer dizer que o enunciado é também um posicionamento de um sujeito, sócio-histórico, situado em um campo de comunicação, perante um objeto, em diálogo com outros enunciados que o constituem e com as respostas que prevê. Assim, o sujeito tem papel imprescindível na constituição do enunciado, o qual não se edifica em sua ausência. Já a oração não possui elos, porque não está ligada à realidade, a uma situação concreta comunicativa, sendo somente uma abstração. Dessa maneira, ela não se liga a outras orações para produção de sentido, já que estes são do nível do significado, de natureza gramatical, daquilo que pode ser repetível no enunciado, do estabilizado.

Outra característica exclusiva do enunciado é a expressividade, a saber: “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2016a, p.47), que é manifestada pela entonação. Para o autor, um enunciado absolutamente neutro é impossível, porquanto seja sempre um posicionamento do sujeito diante da realidade, para determinados interlocutores, de um horizonte social, o qual é repleto de valores de expressividade, de avaliação, e essa avaliação não é encontrada na própria palavra em si, mas condiciona sua escolha e seu acabamento, sendo realizado de maneira mais “pura” (VOLÓCHINOV, 2019, p.124) na entonação.

Essa relação entre sujeito e objeto também influencia nas escolhas composicionais do enunciado, sobretudo em seu estilo. Segundo Volochínov (2013b, p.174), “a situação e o auditório correspondentes determinam precisamente a entonação e, através dela, realizam a seleção das palavras e sua disposição, dando um sentido à entonação toda”. Já os elementos linguísticos, fora do enunciado, são absolutamente neutros. Com isso, as palavras, por si só, “não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2016a, p.48). Assim, se uma palavra ou oração isolada é pronunciada com entonação, já é um enunciado, e o sentido atribuído a ela é determinado pelo contexto particular de produção deste ato, ou seja, pela arquitetônica deste, porque, segundo Bakhtin (2016a, p.53) “os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, mas o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual”. Dessa maneira, de acordo com o autor, a palavra existe para o falante de três maneiras distintas: 1) como palavra neutra⁶ da língua; 2) como

⁶ É importante destacar que, embora o termo “neutro” esteja presente nas traduções do Círculo, as palavras não são destituídas de significado. Elas “já se encontram elaboradas, com elementos linguísticos preparados, com os

palavra alheia; 3) como palavra própria. Nessa lógica, entende-se que os nossos enunciados são repletos de palavras alheias que, ao assumirmos, reelaborarmos e reacentuarmos, responsabilmente, tornam-se palavras próprias, novos enunciados, “eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2016a, p.54) e porque a vida, na perspectiva do Círculo, só é possível por meio do ciclo infinito de enunciados, perante os quais vivemos em constante posicionamento, renovando-os a partir de nosso centro valorativo do mundo.

Relacionando-se sempre com enunciados outros, o enunciado é, como já mencionado, elo na cadeia de comunicação discursiva de determinado campo de atividade humana. Dessa maneira, estabelece relação e reflete o outro, pois um enunciado sempre possui em si vestígios de outros alheios – “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016a, p.57). Entende-se, sob essa perspectiva, todo enunciado como resposta a outros precedentes em um determinado campo, seja ela de qualquer natureza: concordância, discordância, complementação etc. Em todas elas, o acabamento final (provisório) é do sujeito responsável que profere o enunciado, e esse diálogo com enunciados outros, além de por meio das maneiras de apropriação, pode-se dar também através da seleção dos recursos linguísticos e da expressividade. Assim, a elaboração de todo enunciado compreende não só conteúdo semântico-objetual, mas também a sua relação com outros enunciados do mesmo tema: “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados dos outros e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2016a, p.58).

Sendo um posicionamento do sujeito, compreende-se que, inevitavelmente, o enunciado é sempre responsivo, porque não há como se posicionar sem se relacionar com outras posições e, ao mesmo tempo, responsável, já que há um sujeito único, que projeta de maneira única e irrepetível seu dizer e se responsabiliza pelo ato, representando o mundo a seu modo na relação de alteridade. Assim, ainda que com mesmas estruturas linguísticas, todo enunciado é singular, afinal todo sujeito é repleto de individualidade, de discursos diferentes que o constituem, de posições sociais únicas e de relações interlocutivas também particulares. Nenhum outro poderia

quais pode construir uma totalidade somente se tem presente todas as regras e as leis que não devem ser transgredidas quando da organização desse material verbal” (VOLÓCHINOV, 2013, p.133). Assim, diferentemente de um escultor, que trabalha com materiais que não significam nada, o escritor assume para si palavras que já possuem significados prévios e regras de uso delimitadas, mas atribui sentido a elas em uma nova enunciação.

enunciar da mesma maneira e, por isso, a responsabilidade do sujeito diante do que e como enuncia. Volochínov, sobre isso, acentua: “em condições distintas, em situações distintas, essa enunciação terá também significados distintos” (VOLOCHÍNOV, 2013b, p.171). Desse modo, compreende-se que a orientação do enunciado é sempre social, e sua compreensão também.

O diálogo com outros enunciados é importante porque lança luz a novos sentidos talvez não percebidos pelo eu e que, incorporados, são ressignificados a partir de um novo lugar social, de outro centro de valores. Destaca-se, em adendo, que as atitudes responsivas dos sujeitos são infinitas em sua quantidade. Durante sua existência, um mesmo sujeito pode dar várias e diferentes respostas a um mesmo enunciado, já que não é estanque, mas encarnado, ativo nos campos de atividade humana. E sempre, ao posicionar-se, já se tem um novo enunciado concreto. Quanto à importância do sujeito no ato para Bakhtin, Sobral (2019, p.77) afirma: “o sujeito em Bakhtin não é transcendental: é situado, concreto, limitado em sua percepção, ainda que não dominado pelo coletivo. Nem autárquico, nem submetido, mas mediador entre o socialmente possível e o realizável e realizado contextualmente”.

Os elos dos enunciados não são somente precedentes, mas também subsequentes. Tal ideia revela que, ao elaborar um projeto de dizer, o sujeito também dialoga com enunciados futuros, ainda não existentes, mas que prevê como resposta de seus destinatários. A partir disso vê-se a importância do outro na constituição do enunciado, porque, desde a elaboração, o falante aguarda uma compreensão responsiva e, dessa maneira, elabora-o, a partir de seu lugar sócio-histórico, tendo em vista a possível resposta de um interlocutor previsto (o que se imagina de seus posicionamentos e expectativas), seja ele definido ou não. A memória de futuro, portanto, influencia diretamente na composição dos enunciados: consideramos o quanto de conhecimento prévio em relação ao tema esse outro possui, seus posicionamentos, seus preconceitos etc. Além disso, também interfere na escolha do gênero e de seu acabamento estilístico, haja vista que somente tendo em vista o destinatário é que o sujeito delinea o enunciado pensando em sua adequação a este e antecipando sua resposta, somado a seu contexto mais amplo de existência.

Os destinatários, por sua vez, ao compreenderem o sentido do enunciado, ocupam uma posição responsiva em relação a ele, inevitavelmente. Ressalta-se que, no caso das orações, além de desprovidas de autor, como já afirmado, são também de destinatário. Ainda que a língua, enquanto sistema, disponha de diversos recursos que podem ser utilizados para marcar essa relação com o destinatário, ou seja, o direcionamento do enunciado, isso só acontece quando estão na totalidade de um enunciado concreto. Quando se analisa a língua de maneira isolada, fora de contexto e da influência dessas respostas previstas, tudo o que está ligado ao todo do enunciado desaparece: as relações dialógicas, a influência do destinatário, do campo, a

alternância dos sujeitos... Assim, perde-se a noção da língua enquanto acontecimento discursivo e os sentidos produzidos a partir disso, e passa-se a entendê-la como objeto de um sistema abstratamente estável. Nesse sentido, para Medviédev (2012, p.198): “não é possível dar consciência e compreender a realidade com a ajuda da língua e de suas formas em um sentido estritamente linguístico. São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade”, por isso “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017, p.220).

Dessa forma, compreende-se que, nos estudos do Círculo, pouco se considera a passividade, tendo em vista que os sujeitos estão o tempo todo respondendo a enunciados anteriores e subsequentes, necessários para a construção do novo enunciado (ressalta-se que em *Para a filosofia do ato responsável*, Bakhtin afirma que é possível viver de maneira passiva, provando seu alibi, afirmando ser um “impostor” aquele que assim se comporta). Veja-se, o evento, nesse sentido, só pode ter compreendido de maneira participativa. O posicionamento é sem alibi – “o ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-alibi no existir que constitui a base da existência. [...] Ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (BAKHTIN, 2010, p.99).

Essa oscilação entre enunciado e oração, entre o que é singular e o que é repetível, pode ser entendida também por meio da discussão de Volóchinov (2017) sobre tema e significação. Tal relação se dá porque o autor entende que todo enunciado é dotado de um sentido único, ao qual se dá o nome de tema. Por ser próprio do enunciado, o tema é único e irrepetível e moldado pelos aspectos extraverbais da situação comunicativa: “sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p.228). Porém, o tema, compreendido também como conteúdo do enunciado, não é uma representação fiel da realidade, tendo em vista que já é construído, pois definimos e damos a ele um valor a partir de nosso posicionamento (BAKHTIN, 1998). Bakhtin (1998) chama atenção, nesse sentido, para o fato de que o conteúdo deveria ser colocado em relação com o mundo onde se realiza a ação humana, isto é, o campo, não sendo considerado um conjunto teórico, cognitivo, sem valoração. Contrariamente, a significação, também parte do enunciado, é aquilo que se tem de repetível com potencialidades de assumir sentidos em um tema. Assim, entende-se que a significação é um recurso para que se realize um tema e que:

Quem ignora o tema, acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva, e tenta, na definição da significação da palavra, aproximar-se ao seu limite inferior, estável e idêntico, na verdade quer acender uma lâmpada desligando-a da corrente elétrica. Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui à palavra a luz da sua significação (VOLÓCHINOV, 2017, p.233).

A partir dessa discussão, nota-se como o enunciado, considerado, aqui, como qualquer manifestação de linguagem, independentemente da natureza material do signo (se verbal, se visual, se sonoro) é elaborado a partir de não somente elementos linguísticos, mas também extralinguísticos, que estão ligados à situação comunicativa sócio-historicamente situada. Segundo Bakhtin: “esses elementos extralinguísticos penetram o enunciado também por dentro” (BAKHTIN, 2016b, p.80) e, para Volóchinov (2017, p. 206), “a situação forma o enunciado”. Fora da situação comunicativa, como visto, temos orações, e não enunciados; temos as formas da língua completamente dissociadas da realidade e, por conseguinte, da interação. Por isso, o trabalho com a linguagem que desconsidera sua característica ideológica, singular, responsiva, responsável e sócio-histórica é incompleto, já que esses elementos são o “centro organizador de qualquer enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p.216). Somente compreendendo a arquitetura do enunciado é que se entende como se dá a construção do enunciado nas relações de alteridade estabelecidas em contextos precisos nos campos de atividade humana. “Cada gota nele é social, assim como toda a dinâmica da sua formação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 217).

Importante reiterar que nossa perspectiva de entendimento da linguagem não a restringe a elementos apenas verbais, compreensão que vai ao encontro dos estudos do Círculo, o qual entende “[...] o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte)” (BAKHTIN, 2016b, p.71). Entendemos, neste trabalho, o enunciado enquanto *acontecimento* e, por isso, a compreensão de que, seja qual for a materialidade em que se manifesta, trata-se de uma manifestação de linguagem que deveria ser analisada como tal a partir dos elementos que o constituem e definem.

Há um conjunto extenso de trabalhos, em Análise Dialógica do Discurso, em especial no Brasil, dedicando-se ao estudo de enunciados que são compostos por diferentes materialidades. Dentre eles, destacamos os de Brait (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013) e Grillo (2012). Entendemos estes trabalhos como importantes, sobretudo por, em diferentes ocasiões, os trabalhos do Círculo de Bakhtin serem restringidos às materialidades verbais – tal restrição decorre do fato de, devido ao seu contexto sócio-histórico, evidentemente, as análises de textos verbais – sobretudo relacionadas à literatura – serem predominantes na obra do

Círculo. Além disso, neles estão presentes metodologias de análise rigorosas, as quais incorporamos aos nossos estudos. No entanto, neste trabalho, optamos pela não especificação da nomenclatura dos enunciados de acordo com a sua materialidade. Assim, entendemos – e denominamos – nosso *corpus* como composto por *enunciados concretos*, sem explicitar se são especificamente enunciados verbo-visuais ou visuais, por exemplo. Isso não quer dizer que, eventualmente, essas nomenclaturas não estarão presentes caso necessário, quando formos explicitar as materialidades sógnicas que compõem determinado enunciado.

Por fim, objetivamos discutir nesta seção o posicionamento bakhtiniano de compreensão de atos humanos que assumimos na presente tese: um olhar para a totalidade dos eventos, os quais só podem ser compreendidos a partir da interioridade orientada à exterioridade, sem primazia entre suas partes constitutivas, a partir da relação de um sujeito que se coloca de maneira única e singular no processo interativo perante um outro, na relação com o mundo, a partir do posicionamento do enunciado na cadeia dialógica, atravessado pela situação de produção presente, tendo em vista um futuro, e manifestado, delineado, em determinado gênero discursivo (que organiza o projeto de dizer), tema de nossa próxima seção.

2.2 Os gêneros do discurso: modos de organização do enunciado

Os gêneros de discurso são as formas como a arquitetura do ato se realiza, por isso são relevantes para a compreensão dos eventos e tal entendimento, dentro do campo da Linguística, pode ser feito a partir de diferentes facetas. Tal consideração decorre do fato de que o estudo dos gêneros do discurso remonta à Grécia antiga, com os postulados classificatórios de Aristóteles e de Platão, e são atualizados em diferentes áreas: nas Análises do Discurso, na Linguística Textual, na Linguística Aplicada, a partir do modo de compreender a linguagem de cada uma. As concepções gregas ainda orientam as teorias sobre gênero, mas os estudos posteriores de tais áreas avançaram em relação ao proposto pelos autores. O Círculo encontra-se nesse limiar, distanciando-se dessas concepções originárias. Segundo Machado (2016), com a emergência da prosa, foi necessário que outros parâmetros de análise de enunciados fossem desenvolvidos. Nesse cenário é que emergiram os estudos bakhtinianos, propondo o diálogo como uma maneira para se compreender os novos processos comunicativos. De acordo com Machado:

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um

exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação da pluralidade. Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra (MACHADO, 2016, p.152).

De acordo com Souza (2002), as considerações de que a língua é organizada por meio dos gêneros do discurso aparecem, pela primeira vez na obra do Círculo, enquanto conceito, em *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, de Medviédev (2012), livro publicado originalmente em 1928. Nessa obra, o autor traça uma crítica aos formalistas, os quais propunham, conforme o autor, um conceito de gênero estático, ligado a traços repetíveis nos enunciados. Contudo, há de se destacar que a ideia bakhtiniana de organização dos enunciados é também presente em outros estudos do grupo, anteriores ao citado, como em *Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica*, de 1926 (VOLÓCHINOV, 2019), de Volóchinov. Nesse texto, já temos uma reflexão sobre a organização de tipos de enunciados: aqueles da vida – posteriormente, gêneros primários – e aqueles da arte – posteriormente, gêneros secundários. Dessa forma, a consolidação do conceito de gênero discursivo parece-nos, assim como de tantos outros, ser construída ao longo dos estudos do grupo, passando também por *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), publicado originalmente em 1929, por Volóchinov, obra na qual estão presentes considerações sobre “tipos e formas de enunciados”, mais próximas daquilo que em *Gêneros do discurso* (2016a), da década de 1950, foi descrito como gênero discursivo: unidade de interação relativamente estável composta por conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Segundo Bakhtin (2016a), o conhecimento sobre o enunciado e sobre a diversidade dos gêneros do discurso é importante para os estudos da linguagem, em suas várias áreas. Isso porque todo trabalho dessas áreas opera com a análise de materiais linguísticos de diferentes campos de comunicação, focalizando-os a partir de suas óticas teóricas. O desconhecimento sobre a natureza do enunciado e as peculiaridades dos gêneros do discurso, para Bakhtin (2016a), resulta em formalismo e abstração, pois corta os laços entre a língua e a vida, tendo em vista que retira do enunciado elementos concernentes a sua realização em um evento discursivo. Veja-se que este, portanto, é um dos desafios da abordagem de Língua Portuguesa nas escolas do Brasil, ideia que desenvolvemos nos capítulos subsequentes deste trabalho. É a dinamicidade da vida, que requer realização do sujeito, este, como já afirmado, sem alibi de

existir, que torna os enunciados únicos, porque são formas de materialização da arquitetônica do ato.

Bakhtin tece considerações sobre essa relação entre linguagem e vida, destacando suas intrínsecas relações: “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2016a, p. 16-17). Além disso, é nos processos interativos que adquirimos os gêneros do discurso e a própria língua, enquanto sistema. São os enunciados concretos que nos fornecem os elementos necessários para a comunicação discursiva efetiva e não o sistema da língua dissociado da interação. Novamente, se é a escola que tem parte nesse desenvolvimento dos sujeitos, cabe a ela a coerência metodológica para o trabalho com os gêneros do discurso a fim de que se atinjam os objetivos necessários para vida em sociedade.

Doravante, considerando que toda interação se dá por meio de enunciados e cientes de todos os fatores de influência sobre estes – situação, orientação social etc., é preciso avançar nas reflexões sobre a linguagem no sentido de pensar quanto às formas de realização e organização desses eventos discursivos. Tal necessidade é oriunda do fato de que [...] o conteúdo e o significado de uma enunciação necessitam de uma forma que os realize, que os efetue, pois fora de tal forma eles sequer existiriam” (VOLOCHÍNOV, 2013b, p.173). A arquitetônica, nesse sentido, necessita de uma forma de realização (BAKHTIN, 1998).

Bakhtin (2016a) ressalta o caráter unificador da linguagem, já que, segundo o autor, todos os campos de atividade humana são interligados por ela. Essa perspectiva reacentua seus postulados de que não há interação sem linguagem. Tendo isso em vista, sabe-se que há múltiplas formas de manifestação por meio da língua, formas estas que em si revelam características específicas do campo de atividade ao qual são vinculadas e dos propósitos comunicativos dos sujeitos. Em nossa tese, isso se torna evidente porque os discursos sobre os gêneros em análise são oriundos de diferentes campos de atividade humana. Segundo Bakhtin (2016a, p.11-12), essas características são refletidas “não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. Na perspectiva do Círculo, portanto, conteúdo temático, estilo e construção composicional unem-se de maneira indissolúvel nos enunciados e são influenciados pelas condições extraverbais de enunciação (arquitetônica do enunciado) do sujeito do dizer, o que torna cada enunciado único. Entretanto, ainda que singulares e irrepetíveis, em cada campo de atividade tem-se formas mais comuns de o homem se manifestar – “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2016a, p.12) – as quais são denominadas gêneros do discurso.

Isso significa que todo enunciado é manifestado/organizado por meio de um gênero discursivo – o qual possui certas características recorrentes, até para que sua identificação seja possível, por meio do estabelecimento de relações entre enunciados na memória discursiva – típico do campo de atividade humana em que se enuncia, sem desconsiderar as marcas individuais da relação do sujeito com o seu texto visando ao outro. Além disso, dentro do projeto arquitetônico, a seleção de um gênero mais adequado torna-se imprescindível para a realização de um projeto de dizer porque, visando à melhor realização de seu ato, o sujeito seleciona um gênero específico, pelo fato de que “cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele” (MEDVIÉDEV, 2012, p.198). Nesse sentido, a multiplicidade de formas de manifestação por meio da linguagem torna-se importante porque cada uma delas é mais adequada a cada projeto de dizer sócio-historicamente situado, realizando o projeto arquitetônico de maneira mais precisa ao evento discursivo.

De acordo com Bakhtin (2016a), são infinitos os gêneros do discurso. Isso porque são inesgotáveis as formas de manifestação humana por meio da língua em cada campo de atividade humana, os quais também evoluem, elaboram e incorporam outros gêneros constantemente, adequando-os ao funcionamento e às necessidades do campo e dos sujeitos nele atuantes. Essa adequação ao campo acontece, uma vez que cada um deles possui temas e aspectos linguísticos mais comuns e construções composicionais mais esperadas, o que não invalida a relativa estabilidade dos discursos porque, apropriando-se das formas disponíveis no campo, o sujeito – único e social – imprime no enunciado características singulares as quais o individualizam. Importante ressaltar que os campos de atividade não são estanques, mas evoluem, por relacionarem-se, dialogarem com outros, por intermédio da atuação dos sujeitos nos acontecimentos discursivos, fator que propicia seu desenvolvimento, perpetuando a possibilidade de criação de novos tipos de enunciados de relativa estabilidade.

Entretanto, como já afirmado, o Círculo não desconsidera a importância dos elementos reiteráveis dos enunciados. A regularidade, na perspectiva dos autores, é importante para, ao entrarmos em contato com o enunciado, podermos relacioná-lo com outros na memória de passado a fim de identificá-lo e, na relação com a vida, localizada temporal, espacial e axiologicamente, produzir sentido. Tal fato, associado à explanação sobre singularidade, revela que há sempre algo de repetível e algo de singular – o *dado* e o *novo* – em cada enunciado, o que prova a dinamicidade da língua e nos afasta de perspectivas de entendimento da linguagem que a classificam como imutável e estanque. É importante destacar que o fato de o enunciado possuir algo de repetível não pode ser reduzido à totalidade do gênero do discurso, sobretudo

nas práticas de ensino/aprendizagem de língua. Em outras palavras, ainda que o projeto de dizer dos sujeitos se realize em formas estáveis de enunciado, essas características reiteráveis do gênero não o definem, já que ele é composto por um complexo de elementos que, juntos, singularizam-no.

No ensaio *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016a), Bakhtin ressalta que não se deveria minimizar a heterogeneidade dos gêneros do discurso e destaca que essa é a dificuldade de se entender a natureza do enunciado. Para resolver tal entrave, o autor propõe uma maneira de classificação, dividindo os gêneros do discurso em dois grandes grupos: o dos gêneros primários e o dos gêneros secundários. Segundo Machado (2016, p. 155), essa “trata-se de uma distinção que dimensiona as esferas de uso da linguagem em processo dialógico-interativo”, isto é, não se trata de uma proposta que visa à classificação dicotômica dos enunciados, tal qual discorremos na sequência.

Segundo a proposta do autor, os gêneros primários consistem nos ligados ao cotidiano, às situações comunicativas imediatas, ligadas diretamente à vida. Já os secundários incorporam os gêneros primários e os atualizam em situações mais elaboradas da comunicação cultural. Por isso, estes são mais desenvolvidos e organizados e podem ser encontrados, por exemplo, no discurso científico, no ficcional, no sociopolítico etc. Salientamos que os gêneros primários e secundários se retroalimentam, sobretudo porque estes lançam mão daqueles em sua constituição, em uma interação constante que os renova nos acontecimentos discursivos. Dessa maneira, um diálogo cotidiano, ao ser incorporado em um romance, perde seus laços com a comunicação ordinária e passa se organizar em uma forma de comunicação mais complexa, adquirindo as características dessa nova interação. Veja-se que o exemplo anterior é um fenômeno corriqueiro e, devido a isso, entendemos que a divisão entre gêneros primários e secundários é uma explicação sobre o processo de formação dos gêneros e não propriamente uma classificação. Em Bakhtin (2016a) podemos compreender que essa é uma divisão ideológica, ou seja, não se dá concretamente na realidade porque os enunciados estão em diálogo constante. Tal entendimento é também o de Medviédev (2012, p. 206), o qual afirma que: “um novo gênero constitui-se dos gêneros existentes: em cada um dos gêneros acontecem reagrupamentos dos elementos previamente dados. Tudo está dado para o artista, resta-lhe apenas combinar de modo novo o material já existente”.

Em *O método formal dos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, Medviédev (2012) ressalta a necessidade de estudar o enunciado em sua totalidade – destacamos que, embora o termo arquitetônica não seja empregado, as ideias do autor corroboram esse conceito, presente em outras obras do grupo russo. O autor postula que o

gênero é um evento enunciativo orientado pela realidade, sempre em tempo e espaço específicos, fatores que o definem. Essa orientação na realidade acontece de modo duplo: a primeira orientação revela-se pela exterioridade implicada no gênero, ou seja, a todos os aspectos da situação comunicativa que o influenciam, incluindo discursos passados e futuros com o qual dialoga; já a segunda dá-se a partir da interioridade e está relacionada à forma, aos aspectos linguísticos e ao conteúdo temático, fatores que não podem, segundo Medviédev (2012), ser analisados separadamente do campo de produção, circulação e recepção desse enunciado. Considerando que a singularidade do estudo de Medviédev (2012), à época, consistia na proposta de análise da *totalidade* do enunciado, da arquetônica, conclui-se que a primeira e a segunda orientação do gênero na realidade não são dissociadas, mas se relacionam nos eventos comunicativos para produção de sentido: “a dupla orientação acaba por ser única, porém, bilateral” (MEDVIÉDEV, 2012, p.197).

Compreender a dupla orientação do gênero na realidade significa assumir que:

Uma obra entra na vida e está em contato com os diferentes aspectos da realidade circundante mediante o processo de sua realização efetiva, como executada, ouvida, lida em determinado tempo, lugar e circunstâncias. Ela ocupa certo lugar, que é concedido pela vida, enquanto corpo sonoro real. Esse corpo está disposto entre as pessoas que estão organizadas de determinada forma. Essa orientação imediata da palavra como fato, mais exatamente como feito histórico na realidade circundante, determina toda a variedade de gêneros (MEDVIÉDEV, 2012, p.195).

Analisar a totalidade do enunciado concreto, segundo propõe Medviédev (2012), é, nesse viés, analisar a primeira e a segunda orientações do gênero na realidade de maneira conjunta. Isso significa que os elementos destacados por Bakhtin (2016a) como partes do gênero do discurso – conteúdo temático, forma composicional e estilo – não deveriam ser dissociados da realidade circundante da produção, até porque são determinados por ela, pois realizam o projeto de dizer, a arquetônica desse projeto. Ao enunciar de determinado tempo e lugar, pensando em seus interlocutores, em discursos de *outrem* e considerando um tema preciso, é que o sujeito escolhe o gênero e define sua composição.

Bakhtin (1998) chama atenção para o fato (o autor refere-se à arte em seu contexto de produção, mas estendemos a colocação também a todos os enunciados) da confusão entre forma arquetônica e forma composicional. Segundo o autor, “manifesta-se uma tendência a dissolver inteiramente as formas arquetônicas nas composicionais” (BAKHTIN, 1998, p.35). Contudo, esse é um equívoco tendo em vista que fora do ato do sujeito a forma composicional não possui nenhum significado, não realiza suas funções fundamentais (BAKHTIN, 1998), “a forma

esteticamente significativa é a expressão de uma relação substancial com o mundo do conhecimento e do ato” (BAKHTIN, 1998, p.35). Destaca-se que essa concepção do enunciado enquanto acontecimento duplamente orientado na realidade, isto é, compreendido arquitetonicamente, também deveria ser, em nossa opinião, a concepção de trabalho com gêneros no campo escolar. Enfim, é sobre essas partes definíveis do gênero a partir da exterioridade sobre as quais discorreremos na sequência.

Começamos pelo conteúdo temático. Cada campo de atividade possui temas mais comuns, valorados de acordo com aquilo que é coerente ao funcionamento do campo. Assim, fica evidente que aquilo que é chamado de conteúdo temático não corresponde apenas ao assunto de que trata o enunciado, porque não é isento de posicionamento. De acordo com Grillo (2018, p.146), “o tema se refere ao modo de relação do enunciado com o objeto de sentido; ele é, portanto, de natureza semântica”. Além disso, o tema de um enunciado é “inseparável tanto do todo da situação do enunciado, quanto dos elementos linguísticos” (MEDVIÉDEV, 2012, p.197). Por fim, para Bakhtin (1998, p. 35), “o conteúdo representa o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem nenhum significado”. A união dessas vozes citadas reitera o fato de que precisamos considerar o enunciado de maneira acabada e isolada, mas não podemos separar o conteúdo temático dos outros elementos que determinam esse ato sócio-histórico a fim de fazer ecoar o tema, como os elementos linguísticos, outros enunciados e a própria forma do gênero selecionado (a forma composicional só tem sentido na relação com o conteúdo), que faz com que ele receba determinado acabamento e não outro. Nesse sentido, quanto ao diálogo, o conteúdo temático também coloca os interlocutores em relação entre si, com outras produções e outras vozes sociais, sobre a mesma temática, a fim de que com elas dialogue e produza sentido, e/ou, ainda, coloca-os diante do silêncio, daquilo que não foi dito sobre determinado tema, ausência também significativa para posicionamento e compreensão do todo enunciativo.

Com o objetivo de fazer ecoar o tema, deixando evidente seu posicionamento sócio-histórico, o sujeito faz determinadas escolhas – lexicais, sintáticas, entonacionais –, marcadas no enunciado, que correspondem ao estilo. Essas escolhas também são influenciadas pelo campo de comunicação no qual o enunciado circulará, pelos interlocutores, pelo propósito comunicativo, pelo estilo do gênero e pelo estilo individual daquele que enuncia, e se alteram em tempos e espaços diferentes. Segundo Bakhtin (2016a), temos estilos individuais e estilos do gênero, sendo alguns gêneros mais propícios para manifestações individuais, como os literários, e outros menos, como os textos da redação oficial. O estilo, portanto, está sempre ligado ao enunciado. Isso não quer dizer, novamente, que ele não possa ser tomado como objeto

de estudo, assim como faz a Estilística, mas Bakhtin (2016a) chama atenção para o fato de que esse estudo só é eficaz se considerar a natureza do gênero por meio do qual o enunciado se manifesta e o contexto enunciativo mais amplo – a arquitetônica –, porque, como afirma Medviédev (2012), é a totalidade do enunciado que nos permite a compreensão completa de um dito.

Por fim, para que o enunciado se realize, é preciso que uma forma composicional seja selecionada. Esta corresponde à organização formal do gênero, a qual o formata e organiza. Em cada campo temos formas composicionais mais comuns e, para cada conteúdo temático, uma mais adequada. É por meio da forma composicional que se realiza a arquitetônica do enunciado, esta sendo correspondente ao projeto de dizer daquele que enuncia. Importante ressaltar que, embora aparentemente mais estável, a forma composicional também sofre influências do sujeito em relação ao contexto de enunciação e é alterada. Como já afirmado, há sempre algo de repetível, para que o gênero seja identificado, mas também há o *novo*, que singulariza o enunciado desde o seu desenho formal. Essa *novidade* é constitutiva dos processos comunicativos. Segundo Bakhtin (1998, p.57),

a forma [...] é a forma de um conteúdo, mas inteiramente realizada no material, como que ligada a ele. Por isso, a forma deve ser compreendida e estudada em duas direções: 1. A partir do interior do objeto estético puro, como forma arquitetônica, axiologicamente voltada para o conteúdo (um acontecimento possível), relativa a ele; 2. A partir do interior do todo composicional e material da obra [...].

Assim, uma forma composicional não corresponde ao material (este sempre potencialmente realizável em um enunciado), mas é realizada no material e com o seu auxílio, a fim de ecoar um tema. Nesse sentido, a forma de um conteúdo se relaciona axiologicamente com ele, organizando, no todo arquitetônico, os valores cognitivos e éticos do ato (BAKHTIN, 1998). Com isso, a forma “deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma” (BAKHTIN, 1998, p.59), singularizando-o no acontecimento discursivo, o qual é voltado sempre para um tema. A forma, nesse sentido, é a relação axiológica responsável do sujeito com o conteúdo no ato ético, que faz com que o material seja superado – “a unidade não é do objeto nem do acontecimento, mas é a unidade de um envolvimento, de um englobamento do objeto e do acontecimento” (BAKHTIN, 1998, p.63). Para Volóchinov (2019, p.133): “a forma deve ser estudada justamente nessas duas direções: em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica, e em relação ao material,

como realização técnica dessa avaliação”. Assim, o sentido não se refere à forma, mas ao conteúdo (VOLÓCHINOV, 2019).

Tendo em vista a natureza dos gêneros do discurso, compreende-se que, ao enunciar, os sujeitos, sócio-historicamente situados, colocam-se em relação com todas as possibilidades de manifestação por meio da linguagem, com seus desejos – individuais e sociais –, com seus interlocutores, com seus valores e os valores do campo do qual enunciam e com enunciados anteriores e posteriores, selecionam o gênero mais adequado ao seu propósito comunicativo e conferem a ele um acabamento, arquitetado no redemoinho dessas relações, nesse conjunto arquitetônico, realizando o ato responsável. Nesse sentido, os enunciados também são instâncias de materialização de uma história. Segundo Bakhtin (2016a, p.20), os enunciados e, por conseguinte, os gêneros do discurso “[...] são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. É sob o viés dessa concepção de enunciado e, por conseguinte, de linguagem e gênero do discurso que analisamos o *corpus* do presente trabalho.

2.2.1 A Literatura para o Círculo de Bakhtin

Assumindo a concepção ideológica da linguagem e propondo uma análise de viés bakhtiniano, no sentido de reconhecer a singularidade dos enunciados e a relação intrínseca entre suas partes constituintes, é importante tecer considerações acerca da especificidade dos gêneros em questão nesta tese, quais sejam, os literários, fato que requer cuidados no momento de leitura, análise e ensino/aprendizagem desses textos. Assim, o objetivo nesse subitem é, segundo os escritos do Círculo de Bakhtin, elucidar características do texto literário enquanto forma de organização de linguagem específica que refrata a realidade à sua maneira. Tal necessidade decorre do fato de que estamos alinhadas à compreensão de que cada campo de criação ideológica tem sua maneira de refratar a realidade e, por isso, não podemos encontrar uma generalidade entre as diferenças dos enunciados, desprezando a diversidade e a singularidade de cada tipo de linguagem. O trecho a seguir embasa nosso posicionamento:

A literatura insere-se na realidade ideológica circundante como sua parte independente e ocupa nela um lugar especial sob a forma de obras verbais organizadas de determinado modo e com uma estrutura específica própria apenas a elas. Ela, como qualquer estrutura ideológica, refrata à sua maneira a existência socioeconômica em formação. Porém, ao mesmo tempo, a literatura, em seu “conteúdo”, reflete e refrata as reflexões e as refrações de outras esferas ideológicas (ética, cognitiva, doutrinas políticas, religião e assim por diante), ou seja, a literatura reflete, em seu “conteúdo”, a totalidade

desse horizonte ideológico, do qual ela é uma parte (MEDVIÉDEV, 2012, p.59-60).

Medviédev (2012) tece, em *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, uma extensa crítica ao estudo imanente da arte, tal como propunham os formalistas. Para o autor, os estudiosos desse grupo não compreenderam a importância dos gêneros do discurso, pois, embora não negassem a influência de fatores externos no desenvolvimento dos fatos da literatura, recusavam-se a reconhecer a influência deles na natureza dos enunciados da arte. Para eles, um fato externo não poderia tornar-se interno, o que faz com que se perca, nas análises, parte importante da especificidade de um enunciado. O Círculo de Bakhtin, por sua vez, fincado em uma concepção de linguagem inteiramente social, discorda dessa perspectiva na medida em que, para eles, aquilo que é estético-formal e aquilo que é da ordem do sócio-histórico complementam-se na unidade singular do acontecimento. Assim, o que é extralinguístico constitui o enunciado e o que é intralinguístico propicia sua existência. Somente juntos é que a interação se dá, sempre mediada pelo contexto sócio-histórico, pelos participantes da interação e pelas formas mais comuns de se expressar (os gêneros do discurso) em determinados campos de atividades.

Se cada gênero do discurso, enquanto forma de se manifestar, a depender do material e de suas condições de produção, possui diferentes possibilidades de realização, relacionadas ao projeto de dizer daquele que enuncia, também é concebível uma decomposição do campo da arte em gêneros particulares justamente devido às diferentes formas de acabamento das obras, embora todos eles sejam estéticos – e essa é uma singularidade da arte (MEDVIÉDEV, 2012). Cada gênero é específico e a arte como um todo, por sua vez, possui um “[...] tipo de acabamento temático e essencial, e não convencional e composicional” (MEDVIÉDEV, 2012, p.194), fato que, na unidade do acontecimento, produz sentido específico. Medviédev destaca, em adendo, singularidades de alguns gêneros da arte, que não podem ser desconsideradas no estudo de tais enunciados:

[...] cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele. Assim como a arte gráfica é capaz de dominar aspectos da forma espacial que a pintura é incapaz de alcançar e vice-versa, igualmente, nas artes verbais, os gêneros líricos, para dar um exemplo, possuem meios de atribuir forma conceitual à realidade e à vida que são inacessíveis ou menos acessíveis à novela ou ao drama. Os gêneros dramáticos, por sua vez, possuem meios de ver e mostrar tais aspectos do caráter e do destino humano que não podem ser revelados e analisados, pelo menos com tanta clareza, com os meios do romance. Cada um dos gêneros efetivamente essenciais é um completo sistema de meios e métodos de

domínio consciente e de acabamento da realidade (MEDVIÉDEV, 2012, p.198).

Contudo, mesmo reconhecendo suas problemáticas, Medviédev (2012) não propõe uma ruptura total com os formalistas. Critica o reducionismo teórico de tal corrente, por compreenderem a arte como reflexo da vida e a materialidade como possuidora do sentido, dissociada do social, porém reconhece o bom trabalho feito em relação à especificação da ciência da literatura nos estudos acadêmicos, fugindo do ecletismo e, por isso, sugere uma complementariedade em relação a essa perspectiva. Para o autor: “o fato de os formalistas defenderem conseqüente e exaustivamente o caráter não social da estrutura artística enquanto tal faz com que o encontro do marxismo com os formalistas seja especialmente importante e, portanto, produtivo” (MEDVIÉDEV, 2012, p.83). Isso porque o autor não propõe a predominância de determinado aspecto do enunciado em relação a outro, mas a necessidade indispensável de uma ampliação na visão do horizonte ideológico “[...] para enxergar em detalhes toda a especificidade da arte. Quanto mais amplo for o horizonte, tanto mais clara e definida aparecerá a peculiaridade de cada fenômeno concreto” (MEDVIÉDEV, 2012, p.126).

Em “O problema do conteúdo, do material e da forma” (BAKHTIN, 1998), Bakhtin também dialoga com os formalistas no sentido de demonstrar que a análise de um enunciado estético não deveria apenas estar orientada à materialidade, à sua realidade sensível, mas ao que representa a obra na relação de alteridade entre artista e expectador e ao como ela é construída visando a essa relação. Nesse ínterim, o autor propõe três caminhos para a análise artística, considerando a natureza desse objeto:

Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que [...] chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um linguista, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo. Assim, a obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua, isto é, de modo puramente linguístico, sem qualquer consideração quanto ao objeto estético que ela realiza, somente nos limites da conformidade científica que rege seu material. Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética. É claro que esta terceira tarefa pressupõe já conhecidos e estudados tanto o objeto estético na sua singularidade, como a obra material na sua realidade extra-estética (BAKHTIN, 1998, p.22).

Com isso, a partir da perspectiva bakhtiniana, ao compreendermos as formas de manifestação da linguagem como singulares, assumimos que a literatura também possui uma maneira singular, específica, de orientação do enunciado na realidade (de valoração ideológica e organização da linguagem, portanto) o que lhe possibilita “dominar aspectos da realidade inacessíveis a outras ideologias” (MEDVIÉDEV, 2012, p.68), não por ser superior a elas, mas diferente, dotada de acabamento estético. É isso que, por sua vez, faz com que o trabalho com a literatura necessite de metodologias que propiciem essa visão ampla do objeto estético, produzido no seio social. Segundo Medviédev, reiterando a importância da análise da língua enquanto enunciado concreto (nesse caso, estético):

Uma obra literária não pode ser compreendida fora da unidade da literatura. Mas essa unidade em seu todo, assim como cada um e seus elementos, não pode ser compreendida fora da unidade da vida ideológica. Por sua vez, essa unidade não pode ser estudada em sua totalidade, nem em seus elementos isolados, fora de uma única lei socioeconômica. Dessa forma, para extrair e determinar a fisionomia literária de uma obra, é impossível não extrair, ao mesmo tempo, sua fisionomia ideológica geral, pois uma não pode existir sem a outra, e a revelação desta última nos levará à natureza socioeconômica. Somente diante da observação de todas essas condições é possível realizar o autêntico estudo concreto da obra de arte. Não é possível escapar de nenhum dos elos dessa cadeia unitária da compreensão do fenômeno ideológico, tampouco é possível deter-se em um elo sem passar ao próximo. É completamente inadmissível estudar a obra literária direta e exclusivamente como elemento do meio ideológico, como se ela fosse um exemplar único da literatura, e não um elemento direto do mundo literário em sua peculiaridade. Sem haver concebido o lugar de uma obra na literatura e a sua dependência direta dela, não se pode compreender seu lugar no meio ideológico (MEDVIÉDEV, 2012, p.72).

Considerar a literatura em interação nos campos de atividade ideológica faz com que não desconsideremos suas peculiaridades. Por outro lado: é somente a análise do enunciado em seu horizonte mais amplo de enunciação que permite a revelação dessas singularidades. Com isso, ressalta-se a importância dos campos de atividade, dos quais emergem os enunciados dos sujeitos. Nesse sentido é que, como nos ensina Medviédev, um estudioso não pode eximir-se do compromisso de analisar uma produção de linguagem imerso em seu meio ideológico: “por meio do reflexo desse meio em seu conteúdo e por meio de sua participação direta nele, em toda sua especificidade artística, como sua parte singular” (MEDVIÉDEV, 2012, p.73). Somado a isso, deve-se ressaltar que um enunciado e, nesse caso, uma obra de arte, recebe acabamento sempre orientado ao *outro*, interlocutor e “não pode ser compreendida fora das inter-relações do falante com os ouvintes ou do autor com os leitores” (MEDVIÉDEV, 2012, p.191), todos situados sócio-historicamente. Todas as escolhas feitas pelo autor ao elaborar o

seu ato estético, as quais podem ser isoladas em uma análise abstrata de uma obra, são repletas de avaliação social, de ideologia, e somente na unidade do ato, na realidade interativa concreta, que une repetibilidade e singularidade, adquirem sentido.

Importante ressaltar, nesse ínterim, que, na perspectiva bakhtiniana, vida e arte não se confundem, isto é, não são correspondentes. A vida, nos enunciados artísticos, é sempre convertida, refratada e, a partir desse olhar subjetivo, enviesado, pode ser conteúdo temático. Assim, “a realidade [...] entra na arte já como um fato conhecido e eticamente valorado” (MEDVIÉDEV, 2012, p.68). Com isso, se ela não é mediada ideologicamente, não pode fazer parte do universo da arte ou, especificamente, da literatura, pois “o meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como objeto da representação literária” (MEDVIÉDEV, 2012, p.60). Entretanto, destaca-se que a arte possui potencialidades que fazem com que ela tenha uma influência importante na vida. Assim, há uma dialética: a arte é uma refração da vida e, ao mesmo tempo, parte dela, pois, à medida que se constitui como ato estético, a influencia e participa dela como parte singular. Medviédev coloca em evidência esse movimento:

Qualquer fator externo, que exerça uma ação sobre a literatura, produz nela um efeito puramente literário, e esse efeito torna-se um fator interno determinante para o desenvolvimento posterior da literatura. E mesmo esse fator interno converte-se em um fator externo para outras esferas ideológicas, as quais irão reagir a ele na sua linguagem interna; essa ação, por sua vez, será um fator externo para a literatura (MEDVIÉDEV, 2012, p.74).

Queremos dizer que a arte possui potencialidade de colocar temas, classes e vozes sociais em destaque a partir da forma de dizer de cada gênero, atualizada no acabamento estético e em relação intrínseca com o projeto de dizer de um enunciador (nesse caso, de um autor criador). Essa constatação é corroborada por afirmações de Geraldi, o qual afirma que é no campo da arte que “as formas de caça não autorizada encontram guarida” (GERALDI, 2009, p.72) e que “a arte tem esta potência de expressar o recôndito, o subalterno, o que se esconde, dando-lhe alma e nova substância” (GERALDI, 2009, p.72). Para o autor, inclusive, é isso que justifica a dificuldade da tradução, uma vez que “os discursos que a arte põe em circulação não se deixam expressar por inteiro dentro do discurso hegemônico em que se garante a permanência e a imutabilidade dos sentidos e das coisas” (GERALDI, 2009, p.72).

Geraldi (2008), ao discutir também o valor ideológico das línguas, afirma que uma das características da modernidade é a categorização das línguas vernáculas como as “verdadeiras”, aquelas que têm o direito de expressar uma cultura. Paralelamente, o autor retoma a

Renascença, período no qual há um retorno às obras clássicas. Para o estudioso, há uma duplicidade no processo de valoração da linguagem: “renasce o latim, nascem os vernáculos. O primeiro continuará, por muito tempo ainda, a ser a língua da ciência e da filosofia bem posta; os segundos, depois de já há muito tempo estarem na boca do povo e na pena dos trovadores, aparecerão nas práticas de governo e na arte literária” (GERALDI, 2008, p.119). O autor dá três exemplos desse movimento: 1. Rabelais, autor que retoma raízes dos contos populares, dos modos de circulação da ficção oral, e que, por meio da carnavalização, inscreve-a na literatura escrita; 2. Dante, o qual coloca em cena questões distantes da que a Igreja e seus intelectuais disseram sobre a vida pós-morte, tecendo sobre o como estas afirmações foram compreendidas e como circulavam na plebe: medos e terrores concretizados nos castigos hierarquizados nos diferentes degraus do inferno; e 3. Cervantes, que constrói um personagem nobre cavaleiro visto e narrado não pela nobreza, mas pela voz popular que representa (GERALDI, 2008). Nos três exemplos, observa-se um diálogo entre o popular e o erudito, entre o cânone e as práticas não oficiais, visíveis, mas não reconhecidas. Para Geraldi, tais conflitos apontam para tempos de mudança. O autor lança luz, então, ao movimento no campo da arte, e sua potência enquanto forma de manifestação social. Nas palavras do autor:

a literatura se abriu às línguas vernáculos, mas nem por isso deixou de manter seu diálogo com o passado. Os clássicos não desapareceram, foram relidos, alguns ressuscitados em sentidos que a seriedade medieval proibira. Foi preciso abandonar os cânones vigentes no pensamento intelectual da época, sobretudo eclesiástico, para que o novo encontrasse fórmulas de seu próprio fabrico. E este fabrico não parece ter sido obra do que hoje chamaríamos gabinetes e laboratórios afastados da vida, mas ao contrário, obra da aproximação entre o mundo da vida e o mundo da cultura (GERALDI, 2008, p.120).

Importante considerar que os gêneros literários, como nos ensina Bakhtin (2016a), por serem gêneros secundários, são os mais favoráveis à manifestação do estilo individual do autor. Nesse sentido, o ato estético desvela sua singularidade: refrata a vida a partir de um projeto de dizer de um *eu* – autor-criador – também refratado, que se coloca exotopicamente a valorar um tema – que são amplos e diversificados – e a produzir seu ato, podendo optar pelo estilo condizente ao seu enunciado, mais flexível quando se trata de arte, considerando-o enquanto evento discursivo que se dirige a um *outro*. Pelas possibilidades estilísticas e temáticas a serem abrangidas pelos gêneros literários, os quais também são diferentes entre si, é que a arte, muitas vezes, gera diálogos na vida, quando o ato é consolidado, na medida em que coloca, esteticamente, vozes e temas sociais em discussão para que *outros* os respondam, fornecendo

material para novos fios dialógicos serem tecidos nos diferentes campos de atividade humana. Aproveitando-nos das palavras de Volóchinov, a arte não é isolada: “[...] ela participa do fluxo único da vida social, reflete em si a base econômica comum, interage e troca forças com outras formas de comunicação” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117).

Dando continuidade à perspectiva deste autor, em *Palavra na vida, palavra na poesia* (VOLÓCHINOV, 2019), Volóchinov diferencia para os leitores o enunciado cotidiano do enunciado verbal literário, mostrando suas especificidades e concomitâncias. Entre as semelhanças, destacamos o fato de que, também no enunciado estético, temos uma relação com o contexto cotidiano, inclusive com o não dito – aquilo que, em outros momentos, estamos chamando, em concordância com o autor, de horizonte maior de enunciação. Para ele, “uma obra poética é um condensador poderoso das avaliações sociais não ditas: cada palavra está repleta delas” (VOLÓCHINOV, 2019, p.131) e essas avaliações são as que contribuem e influenciam na escolha da palavra pelo autor e na percepção dessa escolha pelo ouvinte – sua resposta. A relação disso com o cotidiano é que o autor escolhe palavras do contexto da vida e as envolve de avaliações: “assim é possível dizer que a forma da estátua não é a forma do mármore, mas a do corpo humano, que ‘heroifica’ a representação do homem, ou ‘acaricia’ ou talvez a ‘diminua’ [...], isto é, expressa uma determinada avaliação daquilo que é representado” (VOLÓCHINOV, 2019, p.132).

Então, compreende-se que é por intermédio da forma artística que o criador assume uma posição ativa em relação ao conteúdo e ao material e, por esse motivo, “a forma deve ser estudada justamente nessas duas direções: em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica, e em relação ao material, como realização técnica dessa avaliação” (VOLÓCHINOV, 2019, p.133). Nesse sentido, autor, personagem e ouvinte não deveriam ser considerados de maneira dissociada do acontecimento artístico, pois são forças ativas na arquitetura do enunciado. Para Volóchinov (2019), essa base da comunicação artística é uma forma peculiar dela. Cabe, nesse sentido, aos analistas não a dissociarem desse horizonte enunciativo e, se assim o fizerem, a obra torna-se apenas um exercício linguístico.

O autor destaca três aspectos essenciais das inter-relações entre os participantes do acontecimento artístico, os quais determinam, sobretudo, o estilo do enunciado estético, que é singular em relação aos outros enunciados e mais afeito a diferenciações, como já destacado: 1) categoria valorativa do acontecimento representado e seu portador, o personagem, tomado em uma estreita correlação com as categorias do criador e do contemplador – sobre isso, então, compreende-se que o estilo do enunciado é influenciado por aquele sobre quem se fala e por sua relação hierárquica com o falante; 2) grau de proximidade entre autor e objeto

(personagem), manifesto, sobretudo, na escolha da referência enunciativa em primeira, segunda e terceira pessoa – nesse sentido, a própria língua como sistema também refrata o acontecimento na interação e produz sentido; 3) o ouvinte (o leitor esperado) – o qual, devido à intrínseca relação de alteridade que compõe os enunciados, influencia nas escolhas daquele que enuncia. O ouvinte, nesse sentido, é participante imprescindível do acontecimento literário, a definir de dentro a forma da obra. Volóchinov (2019) nos ensina que esse ouvinte não corresponde ao público de forma ampla, fora da obra, cujos gostos e exigências artísticos podem ser também considerados, porém, caso fossem, fariam com que a obra perdesse sua pureza literária.

Os três aspectos supracitados evidenciam como a arte sempre se relaciona aos outros campos de atividade humana, o que reforça sua potencialidade para colocar em cena aspectos, por exemplo, relacionados a injustiças no corpo social. Volóchinov nos explica essa vertente artística na dinâmica dos campos que influenciam e são influenciados pela arte:

As outras esferas ideológicas, principalmente a ordem sociopolítica, e, finalmente, a economia, determinam a poesia não somente de fora, mas apoiando-se nesses seus elementos estruturais interiores. E vice-versa: a interação artística entre o criador, o ouvinte e o personagem pode exercer sua influência em outros campos da comunicação social (VOLÓCHINOV, 2019, p.144).

Nesse ínterim, é o autor-criador, a partir de sua realidade axiológica, que revela e incorpora, nos enunciados, o contexto sócio-histórico. Ele é, portanto, o organizador do enunciado. Diante dessa potencialidade artística, vale tecer considerações relacionadas ao conceito bakhtiniano de heteroglossia. Faraco (2011) define tal conceito como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais (axiológicas, portanto). Com isso, no ato estético, o autor-criador também está relacionado à heteroglossia, pois necessita posicionar-se diante dela. A partir disso reforça-se a compreensão da especificidade da arte de abarcar, em seus enunciados concretos, uma pluralidade de vozes, de realidades sócio-históricas diferentes, por meio da criação dos heróis, o que faz com que os gêneros artísticos tenham a possibilidade de contribuir para a reflexão na vida, por exemplo, sobre as desigualdades sociais em suas diferentes formas de realização (econômicas, étnicas etc.), sobre os problemas sociais e sobre discursos de minorias, ao refratá-los.

Seguindo essa linha de raciocínio, é na obra de Dostoiévski que Bakhtin (2015) destaca a polifonia: a equipolência entre diferentes vozes sociais dentro do enunciado estético – um novo recurso estético-formal, segundo o autor. A partir de tal compreensão, o autor-criador deixa de ser o centro das forças do romance, pois cada um dos heróis tem sua individualidade

preservada na diversidade de vozes. Nas palavras de Faraco (2011, p.25) “a polifonia é, portanto, um princípio artístico que constrói um todo estético radicalmente democrático em que todas as vozes têm igual poder e valor e interagem em contraponto dialógico. Uma espécie de ágora perfeita”⁷.

Essa possibilidade de relação de vozes sociais é uma especificidade do enunciado estético que o diferencia dos demais. Bezerra (2016) destaca que o dialogismo e a polifonia estão relacionados à possibilidade de abrangência ampla e multifacetada do romance, “ao seu povoamento por um grande número de personagens, à capacidade do romancista para recriar a riqueza dos seres e caracteres humanos traduzida na multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica representada” (BEZERRA, 2016, p.191-192). Eles se contrapõem ao monólogo, que “descarta o outro como entidade viva, falante e veiculadora das múltiplas facetas da realidade social e, assim procedendo, coisifica em certa medida toda a realidade e cria um modelo monológico de um universo mudo, inerte” (BEZERRA, 2016, p.192). Com isso, o monologismo nega a possibilidade de isonomia entre vozes sociais, concebendo o enunciado e seus componentes sempre como completamente acabados. Embasadas nos estudos bakhtinianos, pode-se dizer que é a opção pela polifonia, na linguagem literária, que dá ao personagem, tema do enunciado, a possibilidade de consciência própria, isento de determinações da consciência do autor, e tal consciência, enquanto política, possui potencialidade de intervenção social.

Na continuidade da análise da arte nos estudos do Círculo, deparamo-nos com o interessante estudo, proposto em sua tese de doutoramento *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, de Bakhtin, no qual ele nos apresenta outro autor, François Rabelais, o qual, para ele, é o mais complexo dos autores clássicos, justamente porque colocou em discussão a tradição do cânone literário em relação à composição do enunciado (no que tange a estilo e a temas, por exemplo) ao destacar em suas produções o cenário da cultura popular cômica da Idade Média e do Renascimento, que se opunha à ideologia oficial da Igreja e do então Estado Feudal – temos, na obra rabelaisiana, no

⁷ Chama atenção Faraco, e tal evidência pode ser constatada na leitura cronológica das obras do Círculo, que o conceito de polifonia, após o estudo de Dostoiévski, é minimizado nos estudos bakhtinianos, sendo mais recorrente a referência à “heteroglossia” – isto é, o reconhecimento da existência da multiplicidade de vozes em diálogo, mas também das hierarquias sociais. Segundo hipotetiza o autor: “Talvez Bakhtin tenha chegado à crença de que mesmo que a ágora não possa nunca ser perfeita, que, pelo menos, possamos garantir que ela seja o espaço da contraposição dialógica que, pelo reconhecimento da heteroglossia, nos permita sempre resistir ao totalitário, ao dogmático, à consciência ptolomaica. Em outros termos, que a ética fundada na irredutibilidade do outro possa ser ela o fundamento de nossas ações políticas” (FARACO, 2011, p.26).

movimento entre elite e povo, um conflito de valores e de vozes sociais entre aquilo que nos estudos bakhtinianos chamamos de Ideologia Oficial e de Ideologia do Cotidiano. Foi Rabelais que, por meio de suas obras, segundo Bakhtin (2013), lançou luz ao universo da cultura popular, o qual, até então, era incompreendido e desvalorizado. O autor francês tematizou em suas obras o cenário da praça pública (o local de vivência do povo), o carnaval e as festas populares (tempos de libertação momentânea da oficialidade a que eram submetidos), as imagens do banquete, as grotescas, o baixo material e corporal, aquilo que, segundo a estética artística oficial, era desvalorizado, considerado “feio”. Nota-se, nesse sentido, uma característica da produção desse autor que se relaciona com uma especificidade da arte a qual construímos ao longo desta discussão: a possibilidade de dar espaço para temas, culturas e vozes desvalorizadas na vida – a potencialidade de a arte, ao refratar a vida, com acabamento estético, colocar injustiças sociais e minorias, por exemplo, em discussão e em evidência.

Nas obras de Rabelais, por meio das análises apresentadas por Bakhtin (2013) de Gargantua e Pantagruel, temos a refração da praça pública no meio literário, fato que faz com que a arte, de seu lugar social específico, esteja voltada para cenários até então incomuns. As imagens grotescas, por exemplo, distantes dos ideais de belo e de harmonioso a que relacionavam a arte, estavam vastamente presentes nas obras de Rabelais e, para Bakhtin (2013), evidenciavam um momento de transformação e de limiar (entre morte e nascimento; entre o velho e o novo, correspondendo respectivamente à morte do mundo antigo e nascimento do novo), também revelando o exagero e os “defeitos” do mundo oficial e hegemônico. Essas representações de rostos disformes, de corpos que exibem seus orifícios, que se banham em excreções, compunham o mundo exagerado e hiperbólico da praça pública, refratado nas produções artísticas, denunciando uma noção de rebaixamento e de questionamento também dos valores da cultura oficial.

Essa nova forma de refração da realidade, a que, por meio do riso, questiona estabilidades sociais, fez com que fossem ampliadas, à época, a concepção de arte e de literatura, além de as formas de entendimento da cultura renascentista devido ao seu caráter revolucionário. Nesse sentido, o Renascimento apresentou uma forma específica de entender o mundo que parece enxergá-lo em sua totalidade e essência, e que era constituída por duas faces: uma séria e outra cômica, e tal possibilidade é decorrente da abertura dos gêneros literários ao estilo individual, a diferentes temas e formas de realização. Com essas maneiras de encarar a realidade, o campo da arte, à época, aceitou essas duas formas de refração do mundo, incorporando obras como as de Rabelais à tradição. Contudo, o decorrer do tempo fez com que

essas obras fossem delegadas à marginalização no campo, pois a literatura cômica passou a ser compreendida como inferior a outros gêneros.

Soma-se às análises do Círculo relacionadas ao texto artístico a que Bakhtin propõe em uma de suas primeiras obras, *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010): a do poema *Separação*, de Pushkin. O autor, coerentemente aos pressupostos do Círculo, apresenta uma análise que relaciona forma, conteúdo, o que é dito e o modo de dizer daquele que enuncia e, nesse ínterim, o autor destaca o fator de existência de dois centros valorativos na constituição desse poema, os quais, embora se relacionem, não se confundem, e mantêm seus posicionamentos enquanto sujeitos que enunciam vozes sociais diferentes. O autor-criador, em seu movimento empático (exotópico) distancia-se de seu herói e posiciona-se como contemplador, possibilitando a existência do criado. Nessa análise de Bakhtin, mais uma vez é evidenciada a possibilidade dos gêneros literários de abarcar a coexistência de vozes que valoram o mundo de maneiras diferentes; nesse caso, trata-se das diferentes avaliações sobre o país Itália pelo herói e pela heroína criados – esta valorando-o como pátria, como lugar a se retornar, e aquele como país estrangeiro, como lugar de solidão. Nota-se o mesmo tema com duas valorações diferentes em um mesmo projeto arquitetônico.

Diante disso, o fato de um mesmo tema possibilitar diálogos diferentes é que nos revela o acontecimento estético. O país é sempre o mesmo, porém refratado sob diferentes visões. Sobral justifica essa concretização do acontecimento pela natureza da atividade estética, pois, para o autor, é ela que “[...] concretiza Itália na obra, que lhe dá consistência, mostrando as facetas que interessam aos pontos de vista das personagens em sua interpenetração, que não os confunde entre si, mas mantém suas características. A Itália significação se torna Itália-sentidos” (SOBRAL, 2019, p.134). Nesse sentido, é a arquitetônica do gênero literário, propícia à tensão, que possibilita tal evento. Esses gêneros, ao admitirem em um mesmo enunciado a refração da vida a partir de diferentes centros de valores, por meio da organização de um autor criador, revelam suas especificidades, já destacadas, de coexistência de vozes sociais, por exemplo.

Em suma, a polifonia trata-se da convivência e interação entre vozes sociais diferentes em um mesmo enunciado estético, vozes essas representantes das mais diferentes camadas das esferas sociais. Quando não equipolentes, podemos falar em heteroglossia e ainda assim a especificidade da palavra artística se revela, por abarcar essa pluralidade em seus enunciados a partir da manifestação de diferentes centros de valores e, sendo refração da realidade, possivelmente poder influenciar na vida a partir dos ecos do produzido, do questionamento, da reflexão e das denúncias feitas por meio do estilo, do tema ou da forma como se compõe o

enunciado estético. Devido à sua pluralidade de realização, a arte é um campo singular porque, a partir das liberdades que possui o autor criador, contribui, como já afirmado, com a discussão sobre a realidade, a democracia, a convivência de classes, as vozes e realidades sociais etc e, com isso, lança fios dialógicos a outros campos de atividade. A obra do Círculo de Bakhtin, nesse contexto, mostra-se uma produção profícua para compreender tais potencialidades.

2.3 Os campos de atividade humana

Ao longo dos trabalhos do Círculo, os conceitos de campo de atividade humana, esfera da comunicação discursiva, esfera da criatividade ideológica, esfera de atividade humana, esfera de comunicação etc. estão presentes. Essa oscilação terminológica justifica-se pelas variadas traduções da obra bakhtiniana que circulam em território nacional, sem uma organização cronológica. Embora optemos pelo termo “campo de atividade humana”, presente nas traduções brasileiras mais recentes dos autores, estas, diretamente do russo, entendemos todas essas menções como sinônimas e denotadoras de uma única ideia: há organizações sociais ideológicas, com funcionamento próprio, as quais influenciam as manifestações por meio da linguagem dos sujeitos por serem espaços de refração, os quais fornecem condições sócio-históricas para a realização dos enunciados no que tange aos seus conteúdos temáticos, forma composicional e estilo. Tal uso recente – campo de atividade humana – suscitou o estabelecimento de diálogos entre as obras do Círculo de Bakhtin e de Pierre Bourdieu, sociólogo francês, já que este discorre sobre o campo em sua teoria – preservando as particularidades da obra de cada autor. Sheila Grillo (2005; 2018), no Brasil, tece essa relação, defendendo-a como profícua na medida em que é papel das análises do discurso propiciar o diálogo, com rigor teórico-metodológico, entre diferentes áreas.

As aproximações entre os estudos bakhtinianos e os de Bourdieu decorrem, sobretudo, do fato de que os autores, na gênese de seus estudos, buscavam pelas diferentes formas romper com o subjetivismo e o objetivismo, reinantes à época e suas publicações (o segundo com mais intensidade), embora os autores tenham produzido em cronotopos diferentes, cada qual a partir de seu posicionamento teórico – o Círculo mais ligado aos estudos da linguagem e da estética e Bourdieu à sociologia, porém ambos no intuito de “inserir a ordem social, a história e o sujeito em suas teorias, de forma a deslocar as duas perspectivas disponíveis” (GRILLO, 2005, p.153) – Bakhtin por meio de uma filosofia do ato ético, cujo centro é o sujeito, e Bourdieu por meio do conceito, principalmente, de *habitus* (as coerções incorporadas nos modos de agir cotidiano

– comportamento do sujeito, sem desconsiderar influências externas). Ambos se contrapõem “a uma concepção da língua e da sociedade como sistema sem sujeito” (GRILLO, 2005, p.155) – Bakhtin em relação ao objetivismo do racionalismo cartesiano do século XVII na França e Bourdieu no contexto do estruturalismo francês das décadas de 50 e 60 (GRILLO, 2005). Assim,

apesar de pertencerem a países distintos e com um intervalo de aproximadamente trinta anos, a obra do círculo de Bakhtin e do sociólogo francês Pierre Bourdieu são surpreendentemente próximas na identificação das linhas mestras do pensamento de suas épocas e nas críticas que fazem ao subjetivismo e ao objetivismo, com vistas a redimensionarem a inserção da linguagem, do sujeito, da história, da ideologia e do social no âmbito das ciências humanas (GRILLO, 2005, p.156-157).

O conceito de campo nos é importante porque, ao objetivarmos analisar o discurso sobre a produção escrita de gêneros literários no campo escolar e no artístico, estamos, imediatamente, estabelecendo diálogos entre pelo menos dois campos, os quais fazem parte da arquitetura desses enunciados, construindo a lógica de apreciação do objeto estético. Entretanto, mais do que isso, apenas por considerar nossa concepção de linguagem, que vai ao encontro da do Círculo de Bakhtin, a qual se dá na interação de sujeitos sócio-historicamente situados, como já afirmado em outras seções (2.1 e 2.2, mais especificamente), faz-se necessário um estudo sobre os campos de atividade humana, já que não entendemos os enunciados concretos como dissociados de um horizonte maior de enunciação que influencia nos elementos constitutivos do gênero: forma composicional, estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2016a).

Associar os estudos bakhtinianos aos de Bourdieu para compreender a noção de campo de atividade humana parece-nos interessante, pois as visões dos autores são, embora sob cronotopos diferentes, complementares e, unidas, podem nos oferecer um aprofundamento maior em relação ao conceito e uma completude maior para análise do *corpus*, ampliando em extensão os instrumentos de análise. Isso porque, por meio dos estudos bakhtinianos, é possível conceber divisões ideológicas dos espaços sociais condicionadas pelas formas de organização da linguagem (por intermédio da ação humana na interação). Por permitirem a participação de diferentes sujeitos sociais, esses campos, em sua dinâmica, colocam em relação forças centrípetas (centralizadoras) e centrífugas (descentralizadoras) (VOLÓCHINOV, 2017), empenhadas pelos sujeitos/instituições/poderes nas relações, visando à estabilização/desestabilização de práticas, conhecimentos, saberes etc., com base em suas próprias ideologias, na defesa, portanto, de seus próprios interesses. Devido ao fato de que se

centralizam na compreensão do posicionamento dos sujeitos em tempos e espaços específicos materializados na natureza social da linguagem, segundo Grillo, demanda-se aporte teórico que explique “a dinâmica de constituição e de transformação dos diversos domínios que compõem determinada formação social” (GRILLO, 2005, p.152). Os estudos de Bourdieu, por sua vez, focam na análise da constituição da subjetividade em meio às estruturas sociais e, por isso, podem ser somados ao do Círculo, complementando-o com suas especificidades.

A concepção bakhtiniana posiciona-se na contramão, como já dito, das teorias contemporâneas à sua época de produção e propõe um olhar para a linguagem situado sócio-historicamente. Em *Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica*, Volochínov (2019) critica a ausência da incorporação da sociologia para a análise das artes. Para ele, à época, “a arte [...] [era] interpretada como se sua natureza fosse tão estranha à sociologia quanto a estrutura física ou química do corpo” (VOLÓCHINOV, 2019, p.111-112), isto é, completamente dissociada de seu contexto de produção, circulação e recepção que, como visto em 2.1 e 2.2, constituem a enunciação. Estendemos, assim como faz o autor, tal concepção para a análise de todo enunciado, o qual é necessariamente social. Seus meios externos os afetam “de fora”, mas encontram resposta direta e intrinsecamente em seu interior (VOLÓCHINOV, 2019), pois se materializam nele; “nesse caso, não é o alheio que age sobre o alheio, mas uma formação social sobre a outra” (VOLÓCHINOV, 2019, p.113). Além disso, sobre a situação extraverbal, o autor complementa: “a situação integra o enunciado como uma parte necessário da sua composição semântica” (VOLÓCHINOV, 2019, p.120). Por fim, sobre essa união indissolúvel no todo do enunciado, o autor expande:

[...] a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido. [...]. As avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado. Essas opiniões e avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível. A própria palavra, quando abordada de modo isolado, como um fenômeno puramente linguístico, não pode, é claro, ser nem verdadeira, nem falsa, nem ousada, nem tímida (VOLÓCHINOV, 2019, p.117-118).

Isto é, um enunciado, compreendido fora de sua situação de comunicação real, perde sua concretude, ou seja, sua eventicidade, passando a ser apenas material linguístico, desprovido de caráter ideológico. Assim, uma interação, a qual se dá entre sujeitos sociais, requer considerações de diferentes ordens. É por meio da ótica da interação que Bakhtin coloca o sujeito como centro do ato ético. Volochínov (2019) destaca como importantes: a) horizonte

espacial comum dos falantes, b) conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois e c) avaliação comum dessa situação. Além disso, deve-se considerar um meio social mais amplo, o qual é definido tanto pelas especificidades do campo de atividade humana, quanto por um “horizonte social de temas recorrentes” (GRILLO, 2018, p.138), devido ao fato de que os signos são comuns a todos os campos (VOLOCHÍNOV, 2017), mas cada um deles tem seu próprio modo de orientar na realidade, refratando-a a seu modo por uma ótica específica. Nesse ínterim, considerando sempre a relação entre a materialidade sígnica e o contexto, vê-se que os enunciados não são “espelhos” que refletem um objeto (VOLOCHÍNOV, 2019), mas refrações, as quais possuem acabamento avaliativo, o qual se dá, justamente, na relação entre o *intra*- e o extraverbal, na arquitetônica do enunciado (como desenvolvido em 2.1 e 2.2). Com isso, “a expressão individual já é dialogicamente orientada, uma vez que se manifestará em razão das condições sócio-históricas da existência dos sujeitos e da relação com a alteridade” (GRILLO, 2018, p.138). É importante ressaltar, por fim, que esse caráter dialógico não faz com que o enunciado perca sua singularidade, afinal é proferido por um sujeito único no mundo, fato que o singulariza.

Bourdieu, por sua vez, volta suas análises para a posição social do sujeito no campo e de que maneira essa posição influencia em sua constituição e na maneira como ele se manifesta e se relaciona. Assim, da mesma maneira que os estudos do Círculo, “Bourdieu concebe que o sentido da constituição dos sujeitos caminha do social para o individual” (GRILLO, 2005, p.160), concepção também distante dos subjetivistas e dos objetivistas, porque compreende que há, na constituição do sujeito, uma união entre sua trajetória individual e a posição social que ocupa no campo. Vemos, nesse sentido, como as obras dos autores se aproximam na medida em que há uma tensão entre fatores internos e externos ao sujeito que orientam sua atuação na vida, que se constitui, nos termos bakhtinianos, como atos éticos. Grillo (2005, p.161) sintetiza essa aproximação dos autores em relação à atuação do sujeito no campo:

Tanto as práticas sociais de Bourdieu quanto as avaliações subentendidas de Bakhtin/Voloshinov são produzidas pelos sujeitos sociais sob condições sócio-históricas determinadas que lhe prestam um sentido que vai de si, sobre o qual pouco se questiona e, quando isso se dá, é porque elas estão em vias de alteração. [...] A avaliação social está articulada, na obra do círculo, à interação verbal, da qual é componente. Em Bourdieu, a incorporação do *habitus* comporta modos de percepção e de apreciação da realidade. Dessa aproximação, podemos concluir que os autores estão descrevendo aspectos inter-relacionados, uma vez que as avaliações bakhtinianas são umas das práticas engendradas pelo *habitus* que, por sua vez, é produzido sob condições sociais específicas.

Ainda que as questões, portanto, da crítica ao subjetivismo e ao objetivismo, além da constituição de um sujeito sócio-histórico, nem determinado mecanicamente, nem imanente, para romper com tais correntes, sejam comuns a Bakhtin e Bourdieu, os autores também apresentam diferenças. Uma diferença é a de que, enquanto Bourdieu (1966) defende um olhar específico para os objetos em estudo, pela sociologia, criticando outras áreas, entendendo-as como insuficientes, nos estudos bakhtinianos encontramos um posicionamento de confluência, na medida em que os estudiosos, ao não se rotularem a partir de determinada área, acreditam que a melhor análise dos objetos ocorra de maneira interdisciplinar. Outra diferença refere-se às coerções do sistema linguístico (GRILLO, 2005). Isso porque o Círculo não descarta, em seus estudos, o fato de que o sistema da língua possui coerções próprias aos sujeitos (evidencia-se isso por meio dos estudos sobre tema e significação, de Volochínov, por exemplo), e Bourdieu, por sua vez, compreende-a como produto inteiramente ideológico, criticando a Linguística, de maneira geral (dialogando, sobretudo com Saussure e Chomsky), por análises reduzidas à descrição do sistema e aos fenômenos físicos de comunicação, por exemplo, os quais, para o autor, deveriam ser substituídos por análises do contexto social do uso da linguagem. Segundo Grillo (2005, p.167), “Bourdieu acusa a Linguística de silenciar as condições sociais de possibilidade de instauração do discurso, em favor de um artefato teórico – o conceito de língua – cuja função é a dominação linguística”. Nesse prisma, neste trabalho, distanciamos-nos da concepção de língua bourdiana, pois entendemos o sistema da língua como elemento participante atualizado nos atos únicos dos sujeitos.

As noções de campo dos autores, por sua vez, são semelhantes. Tal entendimento decorre do fato de que, enquanto para o Círculo de Bakhtin os enunciados são a realização de uma arquitetura, ou seja, de um todo de sentido composto por elementos linguísticos e sociais, o que nos leva a pensar na constituição sócio-histórica dos espaços de comunicação humana, Bourdieu dedica-se mais acirradamente a essa realidade, isto é, à constituição sócio-histórica e axiológica dos campos a partir das relações, coercitivas ou não, entre sujeitos posicionados socialmente – interessa-lhe mais o valor simbólico dessa posição do sujeito em funcionamento em relação às outras (sobretudo econômicas) construindo uma realidade. Segundo Grillo (2005, p.171), em Bakhtin “[...] a noção de campo (ou de esfera) da comunicação discursiva [...] é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada campo”.

Os campos de atividade, nesse sentido, constituem-se como espaços ideológicos de funcionamento específico que influenciam nos atos do sujeito, não alheios às instâncias

socioeconômicas, mas com características coercitivas além delas. Isso porque, entre todos os campos, conservando suas particularidades, há um traço comum que é o denominado por Volóchinov de “campo dos signos” (VOLÓCHINOV, 2017, p.93). Para o autor, “o campo ideológico coincide com o campo dos signos” (VOLÓCHINOV, 2017, p.93). Assim, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem, a qual possui um sistema de coerções subjacente, é um elemento comum a todos os campos da atividade humana e é atualizada segundo o funcionamento específico de cada um desses espaços. Nas palavras de Volóchinov: “cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos” (VOLÓCHINOV, 2017, p.94). Temos, portanto, uma dicotomia estabelecida na constituição do campo: compreendem-se seus funcionamentos particulares, mas destaca-se a natureza semiótica comum a todos. Para Grillo (2005, p. 172) essa “onipresença social da palavra, ou seja, a sua presença em todos os campos ideológicos (ciência, religião, literatura etc.) confere-lhe o estatuto privilegiado para o estudo da organização dos diversos campos”, na perspectiva bakhtiniana de compreensão da realidade. Ainda, para a autora, uma vez que os signos ideológicos pressupõem atuação de sujeitos eles “[são encontrados] na interação verbal, [porque] esta é o lugar da existência da psicologia do corpo social e de contato entre a base socioeconômica comum e os diversos campos ideológicos” (GRILLO, 2005, p.172). Com isso, a variabilidade das formas interativas corresponde ao desenvolvimento e complexificação dos campos de atividade, como destacado por Bakhtin no ensaio *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016a) e a compreensão de ambos, portanto, é interdependente.

Bourdieu, segundo Grillo (2005), também tem interesse na compreensão de existência do campo a fim de elucidar como ele refrata ou se modifica a partir de demandas externas, de ordem política e econômica, sobretudo. Em sua obra *As Regras da Arte* (BOURDIEU, 1996), o autor discorre, segundo essa lógica, sobre o campo literário, de nosso particular interesse, demonstrando como o sistema econômico determinou, no processo de formação desse campo, sujeitos e produções “aptos” a serem entendidos como “escritores” e “obras” – uma análise mais extensa dessa obra está presente no Capítulo 4. Assim, Bourdieu também não tece considerações a partir somente do interno dos campos, mas sempre na relação com o externo, com outros campos. Para o autor, os campos refratam, em seu interior, as realidades e lutas externas, a seu modo (BOURDIEU, 1996). Assim, nos estudos bourdianos também há um interesse pela complexidade das produções ideológicas, entendendo-as também como refrações

– e não reflexos – da realidade, as quais são possíveis segundo os funcionamentos específicos de cada campo.

Contudo, tal compreensão do autor em relação aos campos volta-se para as relações objetivas dos sujeitos nesses espaços ideológicos, sem dedicar-se de maneira específica para a linguagem como mediadora e materializadora de todas essas interações. Para o autor (BOURDIEU, 1996) um campo é um espaço simbólico que possui relações objetivas, históricas e atuais, no qual ocorre o posicionamento e as disputas entre os agentes por meio de, sobretudo, diferentes tipos de capital – cultural, econômico e simbólico colocados em diálogo com as coerções próprias ao campo. Para ele, a fim de que seja garantido o funcionamento do campo, é necessário que haja disputas de poder e atores dotados de comportamentos que propiciem essas relações. Nos estudos bakhtinianos também estão contempladas as disputas de poder nos campos, na relação entre infra e supraestruturas ideológicas, por exemplo, que são destacadas sobretudo no trabalho de Volóchinov (2017), no entanto, em relação a isso, o interesse dos estudiosos do Círculo era verificar na linguagem a refração dessas relações de poder. É pelo caráter ideológico do signo linguístico, presente nas interações, refratando o contexto mais amplo de sua produção, que os estudiosos do Círculo se interessam para a compreensão humana e compreendem a realidade. As relações de poder, portanto, assim como em Bourdieu, também são presentes, contudo, sempre compreendidas por intermédio do signo, que está realizado no enunciado, elo na cadeia comunicativa, elo na história. Em Bourdieu a questão dos gêneros e produtos estéticos também é considerada, mas é *um* dos elementos que interessa ao autor para verificar a formação e interação dos sujeitos e dos campos e não a sua centralidade. Bourdieu vai pensar, em relação a isso, em gêneros mais ou menos valorizados em decorrência do capital econômico e, por conseguinte, simbólico de que possui o sujeito que o produz e para quem produz (BOURDIEU, 1996), ou mesmo em rupturas com a burguesia, por exemplo, que gera uma inversão da hierarquia das produções valoradas (BOURDIEU, 1996) – veja-se, o foco é sempre o comportamento do sujeito e o impacto de seus atos em sua posição social para os poderes estabilizados. A linguagem, nesse sentido, é, na perspectiva bourdiana, mais um elemento que “elabora esquemas de classificação e de apreciação que visam, dentro da lógica interna do campo, a construir hierarquias e modos de percepção” (GRILLO, 2005, p.179).

O conceito de campo de atividade remete a uma concepção de organização social, a qual possui modos específicos de configuração/funcionamento. Segundo Grillo (2018, p.152), a pluralidade da realidade do campo deve-se a “sua autonomia relativa e a sua capacidade de refração das demandas externas, originárias das outras esferas e de uma base socioeconômica comum”. A refração, como visto, na perspectiva bakhtiniana, ocorre por meio do diálogo, seja

entre sujeitos, entre obras etc., revelando, inclusive, que o caráter autônomo do campo não faz com que ele não se relacione com a realidade externa, mas que ela não o influencie de maneira direta, espelhada, mas refratada. Nesse sentido, os estudos bakhtinianos admitem a relação entre os campos e interessam-se pela face social, histórica e ideológica da linguagem. Entendemos, nesse cenário, que é possível encontrar, no trabalho de Bourdieu, um aparato complementar de análise na medida em que o autor focaliza as relações sociais objetivas dos campos. É devido a essa especificidade do interesse bourdiano, por exemplo, que entendemos que o recorte proposto pelo autor dos campos é “mais específico” do que o bakhtiniano. Por exemplo, enquanto em Bakhtin entendemos que no campo da arte englobamos, sem desconsiderar suas especificidades, as diferentes formas de artes, Bourdieu as secciona em campos distintos – literário, artístico etc. –, pois quer entender como é o funcionamento e o estabelecimento de relações e de comportamento dos sujeitos que ocupam posições de poder específicas em cada um desses “pequenos universos”. Entretanto, nossa perspectiva mantém-se embasada nos estudos do Círculo, aproveitando-nos do trabalho bourdiano, sobre o qual discorreremos no Capítulo 4, a fim de pensarmos de maneira mais específica nas relações de poder e funcionamento interno de campos materializados na linguagem (incorporando-o aos estudos bakhtinianos, portanto), sobretudo porque o autor trata, em sua obra, tanto do campo escolar, quanto do literário (em sua denominação).

Assim, por partirmos da hipótese, coerente à nossa perspectiva teórica, de que o campo escolar e o artístico valoram a produção escrita literária de modos diferentes e, além disso, de que cada campo refrata os modos de funcionamento do outro a sua maneira, resignificando-o em práticas condizentes a cada um, sob as influências aos quais estão submetidos (inclusive, de outros campos, como o político), o conceito de campo de atividade humana torna-se relevante. Segundo Grillo (2018, p.145) “as esferas são determinantes para a compreensão da presença e do tratamento dado à palavra alheia”. Compreender os enunciados dissociados delas é retirar dele parte do que o justifica. Nessa lógica, a incorporação do discurso da arte sobre o texto literário no campo escolar receberá, segundo seu funcionamento, novo acento valorativo, por isso o entendimento do funcionamento desses campos é primordial e, a fim de um olhar interdisciplinar, que pode o especializar, propomos um diálogo entre Bakhtin e Bourdieu, próximos sobretudo devido à concepção de sujeito social, para essa compreensão.

3. METODOLOGIA E *CORPUS*

Neste capítulo, apresentamos a metodologia proposta por Bakhtin e o Círculo, atualizada também por comentadores e, logo após, o *corpus* selecionado e os recortes feitos, justificando ao leitor nossas escolhas e suas motivações. Entendemos que este se trata de um momento importante de imersão do sujeito leitor no universo que exploramos no presente trabalho e em nossa maneira de olhar para os enunciados, do entremeio das Ciências Humanas, com base na proposta bakhtiniana.

O *corpus* do presente trabalho é constituído pelos seguintes enunciados do campo escolar e da arte: 1) Coleção de livros para Ensino Médio de Língua Portuguesa disponibilizada para alunos da rede privada e outra aprovada pelo PNLD 2018 e destinada à rede pública – o material do Sistema de Ensino COC (s/d) e *Veredas da Palavra* (2016), da editora Ática, respectivamente. De ambas as coleções nos interessam os conteúdos voltados para a *produção textual* de gêneros literários; 2) Todas as propostas de produção escrita de gêneros literários de quatro vestibulares (UEL, UFU, UNICAMP e UFSC) de 2009 a 2020 (totalizando 22 propostas) e as respectivas expectativas da banca avaliadora acerca das produções dos candidatos e 3) Comentários de *Fanfics* da série *13 Reasons Why* (“Os treze porquês”) presentes no *site Spirit Fanfics e Histórias* (<https://spiritfanfics.com/>). Na Figura 1, ilustramos a maneira como esse *corpus* é colocado em relação a fim de contribuir para o encaminhamento dos objetivos da tese:

Figura 1: *Corpus*: enunciados de dois campos de atividade em relação



*refletir acerca do discurso sobre a produção escrita literária de jovens em diferentes campos de atividade, especificamente, no escolar e no da arte, de modo a compreender valores sobre a produção literária escrita nesses diferentes contextos e os eventuais diálogos entre eles

3.1 Metodologia

A presente tese alinha-se à área que, no Brasil, é denominada Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2018), a qual, segundo indica o próprio nome, toma como cerne o conceito de diálogo para a análise de enunciados. Tal nomenclatura, evidentemente, não se encontra do trabalho do Círculo de Bakhtin, tendo em vista o descompromisso desse grupo de pesquisadores em propor um conjunto de critérios sistematicamente organizados para compor uma perspectiva teórica restrita, contudo pode ser recuperada, segundo Brait (2018), a partir da totalidade das obras dos pesquisadores, as quais, já há muito tempo, influenciam as Ciências Humanas.

Para Brait (2018), no ensaio que consolida aquilo que chama de Análise Dialógica do Discurso, não há, como é de se esperar, uma definição fechada do que seria essa perspectiva teórico-metodológica, até porque qualquer tipo de fechamento, inclusive teórico, é particularmente contraditório à obra do Círculo. Entretanto, a autora ressalta um embasamento constitutivo da produção dos autores, qual seja:

a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2018, p.10).

Dotados, portanto, de uma concepção de linguagem cujo interesse são as formas de manifestação do homem em diálogo com outras manifestações, tempos, espaços, valores etc., destacamos Bakhtin (2011b, p.395), quando afirma que “o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”, isto é, aquele que opera ativamente sob a linguagem, a qual jamais pode ser reduzida a aspectos dissociados de sua relação com a interação humana no evento comunicativo – objeto de estudo dos objetivistas abstratos, contemporâneos ao Círculo. Assim, no projeto bakhtiniano, o *sujeito* tem papel primordial, como centro valorativo dos atos humanos sempre em direção ao *outro*, também centro valorativo (BAKHTIN, 2010).

Segundo Geraldi (2012), a teoria bakhtiniana é dialógica e isso significa o reconhecimento da infinitude do processo dialógico, de modo a compreender que todo dizer se relaciona com outros precedentes e subsequentes, porém também a assumir cada um deles como único e irrepitível. Para o autor, essa concepção de ciência – com enfoque no particular – contradiz os modos comuns de fazer ciência, e é materializada por meio do estabelecimento de relações entre textos, ampliando o contexto (GERALDI, 2012), “fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes” (GERALDI, 2012, p.29). Bakhtin expõe o caminho para a compreensão dos enunciados pontuando didaticamente os modos de se compreenderem os eventos de linguagem. Note-se que esse percurso não desconsidera a passagem pela materialidade sógnica, pelo repetível, mas não se basta nela, expandindo-se para a compreensão do sentido dos signos linguísticos em seus contextos de produção e em diálogo na cadeia infinita de enunciados:

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolúvelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais

distante). 4. A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico (BAKHTIN, 2011b, p.398).

Esse caminho, proposto por Bakhtin (2011b), é trilhado em nossa tese. Assim, é coerente que nosso *corpus* – os enunciados das propostas de produção de textos e os comentários das *fanfics* – seja analisado em suas particularidades, mas também em seus contextos mais amplos, de modo a elucidar sua unicidade e singularidade arquitetônica. Nesse sentido, tais enunciados serão analisados sempre na relação com o contexto mais amplo de realização: com o capítulo ou prova no qual aparecem, com os documentos oficiais vigentes em sua realização, com os valores da época etc. Segundo Geraldi (2012, p.33), dar contextos a um texto é “cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem”. É necessário que se abra o texto ao diálogo. Geraldi (2012) parte de Bakhtin, para quem:

O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), o que é extremamente possível (a dialética monológica de Hegel), o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto) (BAKHTIN, 2011b, p.401).

Amorim (2004) destaca a especificidade do trabalho do pesquisador das Ciências Humanas, enfatizando que o olhar em relação ao objeto de pesquisa é exotópico⁸. Assim, o pesquisador é sempre um *outro* em relação ao que estuda, estando, portanto, em diálogo com o objeto, respondendo a ele de maneira singular em seu ato ético. Para a autora, a questão das Ciências Humanas é justamente a de que, por tomar como objeto o texto – veja que este é o mediador de todas os fenômenos estudados por tal domínio da ciência –, está sujeita ao dialogismo. Marchezan (2018) escreve sobre o posicionamento do pesquisador diante do objeto, problematizando a questão de que a análise dialógica não aborda o objeto de maneira “estranha” a ele, distante, mas empaticamente:

⁸ A exotopia também será considerada em relação ao cronotopo, assim como propõe Amorim (2004).

O ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado a distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar. O texto não se dirige, ele, a um outro ausente, reificado. O esforço do diálogo do estudioso com o texto é, então, de se aproximar, compreender as forças vivas do que surge e em que atua, de vivenciá-las, para, depois – de volta ao seu cronotopo, ao presente e às fronteiras da reflexão teórica, sem confundir seus posicionamentos e a especificidade de sua atividade –, examinar o texto de fora, com a visão do todo (MARCHEZAN, 2018, p.128-129).

Sendo, portanto, o diálogo constitutivo das pesquisas das Ciências Humanas, é somente colocando textos em relação, a partir de seu lugar social e em diálogo com o lugar do seu outro, que se produz sentido: “o sentido é o produto da relação complexa que se tece entre o texto, objeto de estudo e de reflexão, e o contexto discursivo que o transmite e no qual se realiza o pensamento cognoscente. Aquele que faz ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo” (AMORIM, 2004, p.190). Desse modo, também o pesquisador participa dos sentidos construídos, sempre, como chama a atenção Marchezan (2018), prezando pela singularidade exotópica do analista.

Ao contrário das Ciências Exatas, por exemplo, em que se preza pela identidade, as Ciências Humanas não buscam o estabelecimento de correspondência de sentido entre o produzido e a intenção daquele que produziu: “o ato de compreensão é ao mesmo tempo descoberta e adjunção, tomada de relação entre um todo acabado e um contexto ulterior inacabado” (AMORIM, 2004, p.193), a compreensão é situada na arquitetônica da compreensão do objeto pelo sujeito social. Bakhtin destaca o colocar em relação do texto com o seu passado e o seu futuro, estendendo as possibilidades de compreensão, dessa forma, à infinitude. Sobre tal realidade, Amorim (2004, p.193) afirma:

não há limites para o contexto dialógico de um texto; ele se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado. Isto confere às ciências humanas um caráter provisório e plural que deverá se defrontar com o imperativo da explicação e da formulação de leis tendendo ao universal.

Assim, a cada momento em que é tomado como objeto de resposta por um sujeito, o texto é relacionado a um universo dialógico específico, o que ressalta seu caráter plural e o afasta de uma “categorização”. Sobre esse afastamento do “estático”, Volochínov, em *Palavra na vida, palavra na poesia* (2019, p.134-135), afirma:

Lá onde a análise linguística vê somente as palavras e as inter-relações entre os seus aspectos (fonéticos, morfológicos, sintáticos etc.), a percepção artística viva e a análise sociológica concreta revelam as relações entre as pessoas, que são somente refletidas e fixadas no material da palavra. A palavra é um esqueleto, que ganha carne viva somente no processo de percepção criativa e, por conseguinte, somente no processo da comunicação social viva.

Importante ressaltar que, ainda que, nas Ciências Humanas, seja impossível a exatidão de outras ciências, isso não significa uma ausência de perspectiva teórico-metodológica ou de uma ausência de trabalho de objetivação. Amorim (2003) entende que isso se resolve pelo próprio trabalho do pesquisador, o qual, diante da diversidade, busca a universalização. Bakhtin em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (BAKHTIN, 2010) já se posicionava dessa maneira, incorporando os estudos objetivistas à análise, mas não se limitando a eles, entendendo-os como parte de um *acontecimento* que exige uma compreensão maior, da arquitetônica do evento, e não restrita a uma de suas partes dissociadas do todo comunicativo. É justamente nessa dicotomia entre particularizante e universalizante que está o desafio do pesquisador em Ciências Humanas (AMORIM, 2003). Tal impasse diante da diversidade é provocado pelo diálogo, proposto por Bakhtin, que só pode ser solucionado pelo pesquisador a partir de seu olhar exotópico, assumindo a “responsabilidade de sua posição singular” (AMORIM, 2003, p.24). Segundo Amorim (2003, p.25), “fazer pesquisa lidando com a questão da diversidade convoca um pensamento ético, mas não há ética sem arena e confronto de valores”, isto é, sem diálogo.

O diálogo, portanto, norteia a presente tese. É por meio do diálogo entre textos, valores, campos de atividade, tempos e espaços que elucidaremos os sentidos na busca por respostas aos nossos questionamentos, a partir de nosso lugar singular, situadas sócio-historicamente. Não buscaremos alibi para nosso ato responsável, agindo de acordo com o que Bakhtin (2010) nos propõe.

Na busca por esse enlace entre os fios dialógicos, nosso olhar de análise foi orientado por três momentos encontrados em análise de poema elaborada por Bakhtin (2010), presentes também no trabalho de Campos (2012), quais sejam: 1) Identificação das partes reiteráveis que compõem o objeto; 2) Análise de como essas partes se organizam para produção de sentido; 3) Análise das relações dialógicas e da repercussão histórica, social e cultural do objeto em seu tempo e espaço. O *corpus*, devido a sua extensão, foi recortado metodologicamente. Para isso, foi feita uma abordagem inicial de todos os enunciados (dos LD, dos vestibulares e dos comentários de *fanfics*), de modo a verificar as recorrências encontradas, as quais foram transformadas em eixos de análise – sobre eles, explanamos especificamente nos respectivos

capítulos de análise. Por fim, a descrição e justificativa de cada seleção do *corpus* encontram-se na seção 3.2.

3.2 O *corpus* e suas subdivisões

3.2.1 Os materiais didáticos

Nessa seção, apresentamos as duas coleções de materiais didáticos selecionadas para compor nosso *corpus*. Primeiramente posicionamos a coleção de livros didáticos do Sistema de Ensino COC e, na sequência, a coleção *Veredas da Palavra*, destacando elementos importantes para a compreensão do universo que analisamos.

3.2.1.1 Coleção de livros didáticos do Sistema de Ensino COC

Iniciamos nossa apresentação do *corpus* pela coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa destinada ao Ensino Médio das escolas que adotam o Sistema de Ensino COC. É de nosso interesse a análise de um material majoritariamente utilizado pela rede pública e outro pela rede particular, a fim de verificar se há diferenças nas práticas de ensino/aprendizagem de produção de textos literários entre os materiais preparados para esses dois ambientes de ensino/aprendizagem distintos. Nesse sentido, optamos pelo material do COC pelo vasto uso nacional desta coleção, com mais de 500 escolas em todo o território nacional durante mais de 50 anos de existência⁹.

Os livros do Sistema de Ensino COC são agrupados – no contexto de desenvolvimento deste trabalho – pelas áreas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Portanto, os materiais ligados à Língua Portuguesa encontram-se nos livros de Linguagens, Códigos e Ciências Humanas. Não há uma subdivisão nomeada entre gramática, literatura e produção de texto no livro, no entanto há uma divisão temática – os conteúdos são, ainda que no mesmo livro, organizados em seções diferentes. No caso de nosso recorte analítico, para cada gênero abordado no capítulo da disciplina de produção de texto, há uma proposta de produção textual escrita, ao seu final.

⁹ Para mais informações, ver: <https://www.coc.com.br/>

Após termos o acesso à totalidade dos materiais de Língua Portuguesa destinados às primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Médio, passamos ao recorte, afinal, nosso interesse é pelos capítulos/atividades voltados para a produção escrita de gêneros literários e a coleção não é restrita a eles, como é de se esperar. Ao analisarmos os materiais, encontramos as seguintes propostas de produção de texto (ainda sem selecionar apenas os literários) (Tabela 1):

Tabela 1: Propostas de produção de textos dos materiais do Sistema de Ensino COC destinadas às três séries do Ensino Médio

Série Destinada	Livro	Proposta de produção
1ª Série do Ensino Médio	Livro 1	Texto instrucional
	Livro 2	Reportagem
	Livro 3	Carta de apresentação e currículo
	Livro 4	Manual de instruções / relatório
	Livro 5	Crônica reflexiva/esportiva ou humorística
	Livro 6	Biografia
	Livro 7	Conto
	Livro 8	Resumo
	Livro 9	Comentário de Opinião
	Livro 10	Produção de Resposta
2ª Série do Ensino Médio	Livro 1	Paródia
	Livro 2	Carta do Leitor
	Livro 3	Artigo de opinião
	Livro 4	Carta Argumentativa
	Livro 5	Texto dissertativo - argumentativo
	Livro 6	
	Livro 7	
	Livro 8	
	Livro 9	
	Livro 10	
3ª Série do Ensino Médio*	Livro 1	Texto dissertativo - argumentativo
	Livro 2	
	Livro 3	
	Livro 4	
	Livro 5	
	Livro 6	
	Livro 7	
	Livro 8	
	Livro 9	
	Livro 10	

* Na 3ª Série do Ensino Médio há uma divergência na quantidade de livros. Se a escola optar pelo preparado para a referida série, ele encontra-se no formato apresentado na Tabela 1, em 10 volumes. No entanto, há escolas que optam, já no 3º ano do Ensino Médio, por adotar o material destinado do Pré-Vestibular. A diferença é que o

material vem organizado em volume único e materiais complementares, no entanto o tipo textual (utilizando-nos do termo adotado pelo material) trabalhado no ano inteiro se mantém.

Fonte: a autora

Como visto na Tabela 1, apenas dois livros das três séries do Sistema de Ensino COC trazem propostas de produção de textos literários: os livros 5 e 6, destinados à 1ª série do Ensino Médio, que trabalham, respectivamente, com os gêneros Crônica, Biografia e Conto. Vemos também, no material, uma predominância de propostas de produção de textos do tipo dissertativo-argumentativo, sobretudo após o Livro 4 da 2ª série do Ensino Médio, que são todos dedicados a esse tipo textual (segundo a nomenclatura adotada no material). Diante desse cenário, foi feita a seleção do que, para o presente estudo, é relevante: os capítulos dos livros 5 e 6 da 1ª série do Ensino Médio.

De maneira geral, no que se refere ao trabalho com gêneros e produção de textos, a organização do trabalho com o gênero é recorrente. Tem-se, inicialmente, a definição do gênero, seguida de um trabalho com suas características estruturais, de linguagem etc., um organizador gráfico, que “resume” o conteúdo abordado, uma ou duas seleções de exercícios e uma produção textual, ora inédita, ora trazida dos exames vestibulares. Por fim, nota-se que não há uma lista de referências bibliográficas que embasam o que foi desenvolvido no capítulo. As únicas referências trazidas são as dos textos literários utilizados como ilustração dos conteúdos trabalhados, as quais se encontram logo após cada fragmento ou texto na íntegra.

3.2.1.2 Coleção de livros Veredas da Palavra, Editora Ática

Nossos interesses de pesquisa nos levaram à necessidade da escolha também de uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa destinada ao Ensino Médio que seja, em sua maior parte, utilizada pela rede pública de ensino. A seleção da coleção foi feita por meio do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018)¹⁰, disponível na página do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>). Esse guia apresenta as resenhas dos livros, apontando,

¹⁰ O Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa do Ministério da Educação brasileiro que visa a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros materiais que podem ser usados em ambiente escolar – como softwares, materiais para gestão e jogos educacionais, dentre outros – regular e gratuitamente às escolas públicas nacionais (em suas diferentes redes – federal, estadual, municipal e distrital – e em seus diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e às instituições de ensino infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

entre outras questões, pontos positivos e negativos deles na avaliação¹¹. Era de nosso interesse que a coleção tivesse sido bem avaliada de acordo com os critérios do PNLD do referido ano (no qual foram indicadas 11 coleções). Entre as obras pré-selecionadas, em uma primeira análise, a coleção *Veredas da Palavra* (2018), da Editora Ática, chamou-nos atenção pela diversidade de gêneros do discurso propostos para produção textual escrita.

Ao contrário do material do Sistema de Ensino COC, a Coleção *Veredas da Palavra* é organizada em volume único, com 20 capítulos em cada um, divididos em 5 unidades, que não diferenciam nomeadamente disciplinas de literatura, gramática e produção de texto, mas os conteúdos dessas disciplinas são trabalhados em capítulos diferentes, ainda que dentro de uma mesma unidade.

Na resenha do PNLD referente ao livro em questão, destaca-se que uma centralidade do material é a relação entre literatura, arte e a relação entre artes. Tal proposta pode ser comprovada pela grande diversidade de textos para leitura e interpretação, como fotos, cartazes, pinturas e quadrinhos. Em relação à produção textual, infere-se, na avaliação, que a coleção não dissocia os textos que deveriam ser escritos de seu uso social, por meio da contextualização do texto escrito a ser produzido. Elogiam-se os diferentes letramentos e gêneros trabalhados e suas explicações associadas à função social. Critica-se, no entanto, o fato de que essas menções são restritas à apresentação do gênero e, na proposição da atividade, são pouco consideradas. Nesse ínterim, o interlocutor efetivo poderia ser um “espectro mais amplo”, nos termos da avaliação, considerando que, de maneira geral, os próprios estudantes são, majoritariamente, os interlocutores. Também a multimodalidade não é vastamente explorada nas práticas de produção textual.

Considerando que a coleção atendia a nossos critérios metodológicos, a selecionamos e, depois de termos acesso a ela, passamos ao recorte dos gêneros a serem utilizados, pois também em relação a esse *corpus* nos interessam somente as propostas de produção de textos de gêneros literários. Na Tabela 2 estão dispostos todos os gêneros que possuem propostas de produção na referida coleção. Nesse caso, os alunos possuem, ao menos, duas opções de propostas de um mesmo gênero para escolher em cada capítulo.

¹¹ A avaliação dos livros didáticos visa a, como não poderia ser diferente, garantir a qualidade dos materiais a serem enviados para as escolas. Para tanto, há alguns quesitos que devem ser contemplados nos materiais, para além de informações corretas e atualizadas, em todas as áreas. São eles: 1. Promover positivamente a imagem da mulher; 2. Abordar a temática de gênero; 3. Proporcionar o debate sobre compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência; 4. Promover a educação e cultura em direitos humanos; 5. Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade; 6. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo; 7. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros; 8. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação e da violência correlata (BRASIL, 2015).

Tabela 2: Propostas de produção de textos da coleção *Veredas da Palavra* destinadas às três séries do Ensino Médio

Série Destinada	Livro	Proposta de produção
1ª Série do Ensino Médio	Volume único	Cartaz
		Artigo de opinião
		Poema
		Crônica
		Cena teatral
		Blog
2ª Série do Ensino Médio	Volume único	Relatório de pesquisa escolar
		Debate
		Notícia
		Reportagem
		Resenha
3ª Série do Ensino Médio	Volume único	Seminário
		Conto
		Currículo
		Ensaio
		Dissertação escolar

Fonte: a autora

Como visto na Tabela 2, apenas dois livros das três séries da coleção *Veredas da Palavra* trazem propostas de produção de gêneros literários: os livros 1 e 3, destinados à 1ª série e à 3ª série do Ensino Médio, respectivamente, que trabalham com os gêneros Poema, Crônica, Cena Teatral e Conto. Vê-se que temos, nessa coleção, o dobro de propostas de produção de gêneros literários em relação à coleção do Sistema de Ensino COC e uma variabilidade maior dos gêneros. Isso pode ser decorrente do fato de que as coleções destinadas à escola pública passam por uma avaliação com critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), diferentemente das destinadas à rede particular, talvez por possuírem um compromisso maior com o vestibular, o que faz com que elas sejam menos alinhadas aos documentos e diretrizes oficiais.

Diante desse cenário, foi feita a seleção do que, para o presente estudo, é relevante: os capítulos 12, 16 e 18 do livro destinado à 1ª série do Ensino Médio e o capítulo 8 do Livro destinado à 3ª. Os capítulos dos livros da coleção em questão são organizados em seções, geralmente 10. Obrigatoriamente, todos os capítulos possuem a seção “Para começar”, “Atividades” e “Leitura”; as seções “Ampliação”, “Roteiro de Avaliação”, “Luz, câmera, linguagem”, “Boxe biográfico”, “O que diz a norma padrão?”, “Interdisciplinaridade” e “Boxe de conteúdo” são opcionais. Nesse sentido, o material *Veredas da Palavra* é estruturalmente mais variável do que o do Sistema de Ensino COC, o qual possui uma estrutura mais regular e,

como já citado, é segmentado por “disciplina”. Há de se destacar, ainda, um trabalho extenso com a multimodalidade nesse material: todas as páginas são ilustradas e, inclusive, os textos trazidos para leitura. Os boxes sobre autores também são acompanhados por fotos deles e há um trabalho extenso com cores e formatos na organização do livro. Todas as informações são acompanhadas por referências.

3.2.2 Propostas de produção escrita de gêneros literários em vestibulares e os respectivos comentários da banca avaliadora

Neste subcapítulo apresentamos as provas de produção de texto dos exames vestibulares selecionados e os documentos de comentários das expectativas da banca avaliadora em relação às provas. A seleção dos exames vestibulares que comporiam o *corpus* foi feita a partir dos critérios de que desejávamos universidades públicas (pois possuem um vestibular mais abrangente, atraindo grande parte do alunado das regiões em que ocorrem), com prova de seleção independente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que requeressem a escrita de gêneros literários e publicassem as expectativas das bancas em relação às provas. Portanto, em relação a esses exames, não houve interesse na suficiência da amplitude nacional (o que os materiais didáticos já faziam). Entendemos que esses exames são indiciários desse discurso da escola sobre o texto literário e ampliam a discussão que faremos sobre os livros didáticos.

Com base nesses critérios, escolhemos universidades reconhecidas e com vestibulares concorridos de alguns estados brasileiros: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Minas Gerais, que tivessem, na composição da prova, gêneros literários e, ainda, que comentassem as provas publicamente. Com isso, as universidades que contemplavam nossos critérios eram: São Paulo – UNICAMP, Paraná – UEL e UFSC, e Minas Gerais – UFU. Como recorte temporal selecionamos todas as propostas de produção de gêneros literários de 2008 a 2020, totalizando 22 provas e, respectivamente, mais 22 documentos de expectativas da banca avaliadora acerca das produções dos candidatos. Essa temporalidade é justificada pelo fato de que gostaríamos vestibulares mais recentes e, por esse motivo, datas mais próximas aos anos de 2018 – ano de início desta pesquisa. Sendo assim, o *corpus* ficou composto da seguinte maneira (Tabela 3):

Tabela 3: Composição do *corpus* de provas de vestibular

UNIVERSIDADE	ANO	PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO¹²
UEL	2009	TEXTO NARRATIVO
UEL	2010	TEXTO NARRATIVO
UEL	2011	TEXTO NARRATIVO
UEL	2015	TEXTO NARRATIVO
UEL	2020	TEXTO NARRATIVO
UFU	2017	RELATO
UFSC	2008	CONTO
UFSC	2009	NARRATIVA
UFSC	2010	CONTO/CRÔNICA
UFSC	2011	CONTO/CRÔNICA
UFSC	2012	NARRATIVA
UFSC	2014	NARRATIVA
UFSC	2015	CRÔNICA
UFSC	2016	LENDA/CRÔNICA
UFSC	2017	CRÔNICA
UFSC	2018	CRÔNICA
UFSC	2019	CONTO
UNICAMP	2007	NARRAÇÃO
UNICAMP	2008	NARRAÇÃO
UNICAMP	2009	NARRAÇÃO
UNICAMP	2020	CRÔNICA
UNICAMP	2010	NARRAÇÃO

Fonte: a autora

Na sequência, explanamos sobre cada vestibular que compõe nosso *corpus*, seu histórico e estilo. As subseções estão organizadas por universidade.

¹² Neste trabalho, consideramos as propostas de produção de textos enunciados com proximidades com enunciados do campo literário, mesmo que a Unicamp não os considerasse, na nomenclatura assumida, gêneros. Tal entendimento é reforçado por outros autores que se dedicaram ao assunto, como Maciel (2014), o qual discute o “caráter literário” de redações de vestibular (no caso do autor, das narrativas da Unicamp) e, inclusive, destaca que as analisadas em seu trabalho se aproximam das obras dostoiévskianas (à exceção da polifonia) e apresentam formas de citação analisadas por Bakhtin e outros integrantes do Círculo. O autor também destaca as formas de enunciar desses textos, bastante específicas da produção literária. Em nosso caso, não analisamos as produções dos candidatos, para podermos enfatizar seu caráter de literariedade, mas compreendemos a possível e comum integração do tipo textual narrativo – considerando também os enunciados de orientação das propostas de produção – aos gêneros literários. Obviamente, embora tenhamos optado por esse entendimento, não fechamos o diálogo em relação a essa questão, sobretudo por compreendermos críticas, por exemplo, que podem ser direcionadas ao fato de que uma prova de vestibular não é um espaço de produção textual literária.

3.2.2.1 Universidade Estadual de Londrina (UEL)

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) possui unidade na cidade de Londrina, no Paraná, e foi fundada em 1970. Atualmente a universidade oferece, gratuitamente, 53 cursos presenciais de Graduação (bacharelados e licenciaturas), com mais de 3.000 vagas¹³.

Para ter acesso aos cursos de graduação da UEL o candidato pode optar pela prova de vestibular, por pleitear uma das vagas oferecidas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), pela nota do Enem, como Portador de Diploma de Curso Superior, ou por meio do Processo de Transferência Externa. De todas as formas de ingresso a que nos interessa para a presente pesquisa é a maior delas: o vestibular. Assim como outras provas do país, o vestibular da UEL é aplicado em duas fases, sempre no 2º semestre de cada ano, sendo a prova de redação presente na segunda delas. A organização da prova fica a cargo da COPS¹⁴ (Coordenadoria de Processos Seletivos).

A prova de redação do exame, que é a que nos interessa, mudou no decorrer dos anos. Com propostas de gêneros do discurso variados, o vestibular da UEL começou oferecendo três opções de produção para o candidato, sendo que, destas, ele deveria produzir apenas uma. Assim foi até, aproximadamente, a primeira década dos anos 2000. Atualmente vemos que esse perfil mudou e, então, o aluno deve produzir todas as propostas trazidas na prova, sendo que poderão ser dois, três ou até quatro textos a serem produzidos, com extensões diferentes.

Segundo os critérios avaliativos da prova, o aluno poderá ser avaliado quanto às atividades de analisar, resumir, comentar, comparar, criticar, completar etc. um texto verbal ou não. Aspectos discursivos, textuais e estruturais também são levados em conta. Essas informações estão disponíveis nos Manuais do Candidato, que podem sofrer modificações a cada ano. Sendo assim, para cada prova que compõe nosso *corpus* – 2008, 2009, 2010, 2011, 2015 e 2020, consideramos um Manual do Candidato diferente, correspondente ao ano, sendo que todos estão disponíveis na página da COPS.

Ainda que centralizando nosso olhar para os textos literários, algumas recorrências são evidentes na prova dessa comissão organizadora: primeiramente, elas exigem do candidato um estabelecimento direto de um diálogo com o texto motivador (que geralmente se resume a apenas um), ou seja, o texto-base deveria ser considerado na produção, afinal, *grosso modo*, ele é uma continuidade dela. Essa é uma observação importante diante de um cenário nacional que possui como “modelo” – à semelhança do ENEM – provas que exigem do candidato o que é

¹³ Mais informações sobre a universidade podem ser encontradas na página: <http://portal.uel.br/conheca-a-uel/>.

¹⁴ Mais informações sobre a COPS podem ser encontradas na página: <http://www.cops.uel.br>.

denominado de repertório sociocultural, ou seja, que o candidato dialogue – de preferência diretamente – com textos que não estão na proposta de produção para elaborar o seu.

Em diálogo com as propostas de produção textual, como já destacamos, trabalhamos com os documentos de expectativa da banca em relação às provas. No caso da UEL, as expectativas são divulgadas em formato de revista, cujo nome é *Diálogos Pedagógicos*. Esses documentos visam à transparência com a comunidade em relação aos modos de elaboração, formato e resultado das provas, e estão acessíveis para a comunidade, no caso da UEL, na página da COPS. Analisamos os critérios de correção, os comentários gerais e, mais especificamente, o comentário específico sobre a proposta de produção escrita. Além desse comentário geral, na *Diálogos Pedagógicos* temos considerações e exemplos de textos satisfatórios, parcialmente satisfatórios e insatisfatórios¹⁵. A mesma organização é utilizada para os outros gêneros solicitados e para todas as questões do vestibular, tanto da primeira, quanto da segunda fase.

3.2.2.2 Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) possui sete *campi* – quatro em Uberlândia (MG), um em Ituiutaba (MG), um em Monte Carmelo (MG) e um em Patos de Minas (MG). Atualmente a universidade oferece, gratuitamente, 93 cursos presenciais de Graduação (bacharelados e licenciaturas), com mais de 1.600 vagas.

A UFU possui dois processos seletivos por ano: no 1º semestre, os interessados em pleitear uma das vagas para graduação precisam candidatar-se por meio do sistema ENEM – SiSU e, no 2º semestre, precisam submeter-se ao processo seletivo próprio da instituição, o vestibular. Entre essas duas formas de ingresso na UFU, a que nos interessa é a correspondente ao 2º semestre: o vestibular. Assim como outras provas do país, o vestibular da UFU também é aplicado em duas fases: a primeira com questões de múltipla escolha e a segunda com questões discursivas e uma prova de redação; as duas de inteira responsabilidade da DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos, a quem cabe planejar, realizar e divulgar todos os atos relativos ao processo seletivo.

A UFU, diferentemente da UEL, apresenta duas situações que servirão de motivação para o texto a ser produzido. O candidato deverá optar por uma delas. Ainda, a universidade

¹⁵ Há também exemplos de textos que fugiram à proposta, mas que, para esse trabalho, não nos interessam particularmente.

divulga, em seu Manual de Redação, que é disponível para o candidato antes da prova, orientações gerais para a prova de redação. Neste documento, é estabelecido o diálogo direto com os PCN e PCNEM, justificando o trabalho com diferentes gêneros do discurso, e são informados para os candidatos os gêneros que podem ser solicitados na prova, além dos critérios de avaliação.

Segundo o Manual de Redação correspondente ao ano da prova que compõe nosso *corpus* (tendo em vista que esses são reelaborados a cada ano, podendo sofrer alterações), os textos seriam avaliados em perspectiva macroestrutural – apresentação do texto, atendimento ao tipo textual ou ao gênero discursivo solicitado, atendimento à proposta e coesão – e microestrutural – modalidade escrita formal da língua (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2017b). Sobre cada um desses critérios de correção há uma explicação que visa a detalhar aquilo que é analisado.

No recorte temporal estabelecido para a composição do *corpus*, apenas um ano do vestibular da UFU corresponde às nossas expectativas: 2017. No referido ano, foram apresentadas duas propostas aos alunos: 1) Relato e 2) Carta argumentativa. Devido ao recorte temático do trabalho, no que concerne ao vestibular da UFU, trabalharemos apenas com a Situação A, correspondente ao gênero relato. Quanto à expectativa da banca, ressalta-se que ela é disponibilizada para os candidatos antes da prova. Assim, ela não apresenta textos escaneados dos candidatos, mas comentários, sobretudo em relação aos critérios de avaliação, os quais são relevantes para a nossa pesquisa. Além disso, a UFU se propõe a responder questões da comunidade, por meio da Pró-Reitoria de Graduação - Diretoria de Processos Seletivos, em relação à prova de redação, também em momento anterior à aplicação (e posterior à divulgação das *Orientações gerais para a prova de redação vestibular*), e publica as respostas em sua página. São respondidos quaisquer tipos de perguntas. Em nossa coleta encontramos até mesmo perguntas sobre a necessidade de se pular linhas entre as partes do texto ou não.

Essa organização e proposta de diálogo da Universidade Federal de Uberlândia se mantêm anualmente e nos dão acesso ao posicionamento da instituição em relação ao esperado da prova de redação, ainda que de maneira diferente da UEL, o que é interessante para o nosso trabalho. O mesmo trabalho de resposta é feito em relação às questões de conhecimentos gerais do vestibular, mas que aqui, particularmente, não nos interessam.

3.2.2.3 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tem sede em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, e foi fundada em 18 de dezembro de 1960. Possui *campi* em mais quatro municípios: Araranguá-SC, Curitibanos-SC, Joinville-SC e Blumenau-SC. Sua comunidade é constituída por cerca de 70 mil pessoas, entre docentes, técnicos-administrativos em Educação e estudantes de Graduação, Pós-graduação, Ensino Médio, Fundamental e Básico¹⁶. A universidade seleciona 70% de seus alunos de graduação por meio de vestibular próprio organizado pela Comissão Permanente do Vestibular – COPERVE. Os demais 30% de vagas são selecionados via ENEM/SiSU.

A UFSC foi o vestibular que mais apresentou variabilidade de gêneros no período delimitado, sobretudo literários, na composição de suas provas – são propostos contos, crônicas e lendas. Isso fica evidente, inclusive, na composição de nosso *corpus*, pois, das 22 provas coletadas no recorte temporal estabelecido, 11 são da UFSC, fato que nos revela, ainda, que os gêneros literários estão presentes em quase 100% das edições do vestibular –, em algumas há ocorrência de até duas propostas¹⁷. Ressaltamos que a UFSC não divulga os gêneros a serem cobrados no vestibular, assim como a UEL.

Segundo os critérios avaliativos da prova, o aluno poderá ser avaliado quanto ao conteúdo e à expressão escrita, ou seja, adequação à proposta (tema e gênero), emprego da modalidade escrita na variedade padrão, coerência e coesão e nível de informatividade e de argumentação ou narratividade, de acordo com a proposta. Essas informações estão disponíveis nos editais do exame, que podem sofrer modificações a cada ano. Sendo assim, para cada prova que compõe nosso *corpus*, consideramos um edital diferente, correspondente ao ano, sendo que todos estão disponíveis na página da UFSC.

Em data posterior à prova, a banca da UFSC divulga os documentos de expectativas em relação a todas as disciplinas e, portanto, sobre a redação, os quais particularmente nos interessam aqui. Geralmente os comentários são longos e estão organizados no documento por proposta. A mesma organização é utilizada pela UFSC para o posicionamento perante outros gêneros solicitados e para todas as questões do vestibular.

¹⁶ Mais informações podem ser encontradas na página: <http://estrutura.ufsc.br/>.

¹⁷ Devido a isso, em alguns anos do vestibular da UFSC analisaremos mais de uma proposta.

3.2.2.4 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966. Atualmente a universidade oferece 66 cursos em nível de graduação e possui 153 programas de pós-graduação em seus *campi* localizados nas cidades de Campinas (SP), Piracicaba (SP) e Limeira (SP).

Para ter acesso aos cursos de graduação da UNICAMP, o candidato pode optar pela prova de vestibular, pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU / ENEM), pelo vestibular indígena, pelas vagas a partir do desempenho em olimpíadas científicas e competições de conhecimento ou pelas vagas do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis), destinado aos estudantes da rede pública de Campinas, sendo o vestibular a forma de ingresso que nos interessa no presente trabalho. Assim como outras provas do país, o vestibular da UNICAMP é aplicado em duas fases, uma de múltipla escolha e outra dissertativa, sendo a prova de redação aplicada na segunda delas. A organização da prova fica a cargo da COMVEST¹⁸ (Comissão Permanente para os Vestibulares).

A prova de redação do exame, que é a que nos interessa, mudou no decorrer dos anos. Começou, em 1986, quando a universidade passou a elaborar o vestibular de maneira independente, oferecendo três tipos textuais (segundo a nomenclatura da banca) distintos para que o candidato optasse por um. A exceção de 1986 e 1994, os tipos de textos ofertados anualmente eram: dissertação, narrativa e carta. Assim a prova se manteve até 2010, quando passou a ofertar gêneros diversos em cada edição do vestibular, que não são divulgados previamente.

A partir de 2013, passaram a ser requeridas dos alunos duas produções textuais, de gêneros diferentes. Neste caso, portanto, não havia opção, o candidato deveria produzir os dois textos de gêneros distintos para cumprir o esperado pela prova. Depois de 2015 a redação passou a compor a 2ª fase do vestibular, seguindo o mesmo formato, com dois textos de execução obrigatória, de gêneros variados, e assim se mantém até a atualidade. Essas informações estão disponíveis nos Manuais do Candidato, que podem sofrer modificações a cada ano. Sendo assim, para cada prova que compõe nosso *corpus* – 2007, 2008, 2009, 2010 e 2020 – consideramos um Manual do Candidato diferente, correspondente ao ano, sendo que todos estão disponíveis na página da COMVEST.

¹⁸ Mais informações podem ser encontradas na página: <http://www.comvest.unicamp.br>

Entre os anos de 2007 e 2010, era esperado, em relação à redação que os candidatos fossem capazes de: 1) expressar-se com clareza; 2) organizar suas ideias; 3) estabelecer relações; 4) demonstrar capacidade para interpretar dados e fatos; 5) elaborar hipóteses; 6) dominar os conteúdos das disciplinas do núcleo comum do ensino médio (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c). Importante ressaltar que, a semelhança da UEL, a UNICAMP também, declaradamente, espera que o candidato dialogue com o enunciado/textos motivadores selecionados, e não necessariamente com enunciados de conhecimento próprio.

No *site* da comissão organizadora do vestibular temos, desde 1998, as provas comentadas são disponibilizadas. Os documentos contêm as respostas esperadas, comentários sobre as questões de cada prova, além de exemplos de resoluções. O mesmo acontece com as redações.

Anualmente, em momento posterior ao vestibular e à divulgação das notas dos candidatos, a UNICAMP também publica, por meio da Editora da universidade, para auxiliar estudantes na preparação para o exame, as coletâneas de textos selecionados de cada ano (em 2021, já havia mais de 20 edições de vestibulares publicadas). A obra, organizada pela Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest), reúne, geralmente, até 30 redações exemplares escritas por candidatos que fizeram o Vestibular Unicamp 2018, e possui preço acessível para a comunidade. Essa é uma prática bastante particular da Unicamp – ao lado de outras –, que nos mostra uma preocupação em relação a estabelecer um diálogo com a comunidade de alunos e professores.

3.2.3 Comentários de *Fanfics* do seriado *13 Reasons Why*

Complementam o *corpus* selecionado para a presente pesquisa comentários de *fanfics*¹⁹ do seriado *13 Reasons Why* presentes no *site Spirit Fanfics e Histórias*. A plataforma de publicação foi selecionada a partir de buscas preliminares da autora pelos *sites* mais populares nas comunidades de *fanfiqueros*²⁰ no Brasil e, como resultado, este se mostrou o mais significativo e popular. A página, segundo os administradores, é uma plataforma de autopublicação de livros, sejam eles no formato de *Fanfics* ou de Histórias Originais.

¹⁹ Sobre as *fanfics* teceremos comentários no Capítulo 6. Adiantamos, neste momento, que se tratam de histórias de ficção escritas por pessoas que se inspiram em franquias já existentes de livros, séries, filmes e/ou personagens de outros autores. Atualmente essas histórias são divulgadas em plataformas, na *internet*, em capítulos.

²⁰ *Fanfiquero(a)* é o nome dado aquele(a) que produz *fanfics* – histórias inventadas – na rede.

Segundo dados fornecidos pela própria página, em 28 de fevereiro de 2018, os estados que possuíam mais usuários da plataforma eram, no Brasil, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. A média diária de novas publicações no *site* era de 1.600 histórias e mais de 3.000 usuários cadastrados. O total de histórias publicadas, nessa data, era mais de 700.000, além de mais de 3.700.000 de usuários cadastrados, sejam autores ou leitores. Segundo os administradores da plataforma, o lançamento do aplicativo para dispositivos móveis ampliou a comunidade de fanfiqueiros da plataforma de maneira expressiva

A página é administrada por voluntários e eles são auxiliados por outros membros, como os moderadores e embaixadores, com os quais eles dividem funções. Tanto administradores, quanto moderadores e embaixadores também podem escrever *fanfics* na página, além de exercer sua própria função. Os administradores têm como função zelar pela aplicação dos termos e regras de envio nos conteúdos adicionados. Os moderadores são usuários que podem gerenciar postagens e tópicos nos fóruns, com a finalidade de mantê-los organizados. Já os embaixadores auxiliam os usuários novatos na resolução de dúvidas, divulgam o *site* em outras redes sociais, *sites* e eventos e zelam pela rede, garantindo a manutenção da convivência saudável na plataforma.

Há, na organização da página, um regulamento para a postagem de *fanfics*. O usuário só pode postar a sua história de estiver de acordo com os termos e se ela for aprovada pelo filtro da administração. Na sequência, apresentamos alguns destaques desse regulamento:

[...] II - É proibido adicionar fanfics, obras literárias, traduções de fanfics e livros que não sejam de sua autoria, total ou parcialmente, com ou sem autorização do autor original, ou mesmo dando créditos pela reprodução da obra. Nestes casos, o usuário terá sua conta permanentemente banida do site;
[...]

1.1 - Serão aceitos, no Spirit Fanfics e Histórias, apenas textos em forma de prosa, verso e roteiros, excluindo terminantemente qualquer tipo de reprodução de obras, biografias, artigos, avisos, notícias, capítulos destinados somente para descrições de personagens ou "fichas" para leitores (que no caso são utilizadas em fanfics interativas), apontamentos, reviews, resumos, trailers e letras de músicas. Todos os textos que se encontrarem fora dos padrões de fanfics e de textos literários, serão excluídos;

[...]

2.2 - Qualquer imagem inserida no decorrer do capítulo acarretará a exclusão imediata da *fanfic*;

[...]

3.1 - A *fanfic* deverá ser postada apenas na(s) categoria(s) à(s) qual(is) pertença; caso ainda não exista, faça o requerimento por meio do sistema de Suporte;

[...]

3.4 - *Fanfics* com mais de um capítulo postado devem obrigatoriamente conter o gênero "Romance e Novela";

[...]

4.1 - Fanfic Hentais, Yaoi, Yuri, Lemon e Orange, ou seja, histórias que possuam nudez e cenas de sexo explícito (sic) heterossexual, homossexual ou bissexual, devem ser obrigatoriamente 18+;

4.2 - Fanfics Shoujo-Ai, Shounen-Ai e Ecchi, ou seja, histórias que possuam nudez parcial e insinuação de sexo, heterossexual, homossexual ou bissexual, devem ser obrigatoriamente 16+;

4.3 - Fanfics que façam alusão à homossexualidade e que não possuam cenas de sexo ou insinuações de sexo e que sejam de classificação menor ou igual 14 anos, devem, obrigatoriamente possuir os gêneros Slash (relação entre dois homens) e FemmeSlash (relação entre duas mulheres);

4.4 - As fanfics devem possuir uma classificação condizente com seus gêneros, avisos e conteúdo;

[...]

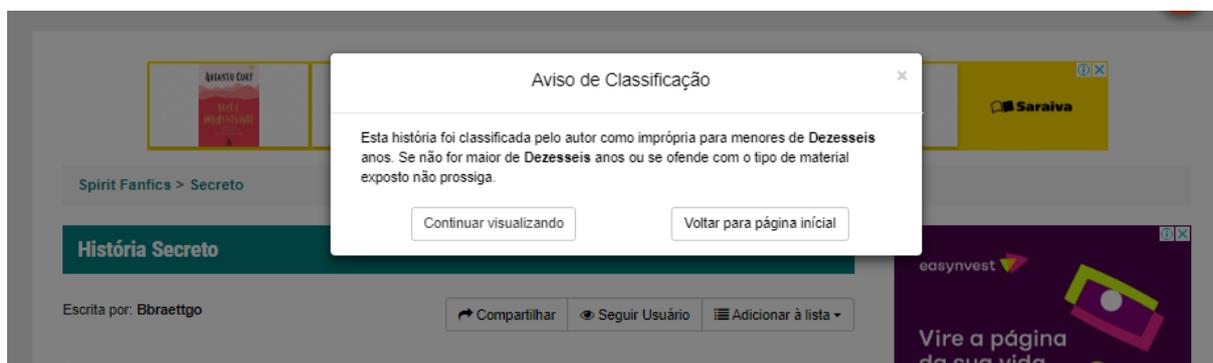
5.4 - Fanfics com escrita de baixa qualidade serão excluídas pela administração. Entende-se como "baixa qualidade" fanfics cujo texto apresente internetês, falta ou mau uso de pontuação e de acentuação, erros ortográficos e gramaticais em excesso, abreviações e incoerência em frases.

A fanfic será editada ou excluída pela administração dependendo da gravidade e da quantidade de infrações cometidas, sem que seja dada explicações sobre o fato; [...] (TERMOS E REGRAS DE ENVIO, 2019).

O usuário só pode publicar histórias após aceitar esses termos e, ainda assim, a história sempre passará pela mediação de algum responsável pela página antes de ser postada. Caso ela chegue a ser postada fora desses “padrões”, ela pode ser excluída.

Algumas questões do regulamento nos chamaram atenção, como: a preocupação com a autoria, com o gênero, com a “qualidade” da linguagem escrita e em relação à ética, já que há classificações indicativas de acordo com os conteúdos. É claro que, assim como em outros gêneros, a classificação indicativa não “barra” a leitura – tampouco a escrita – daquele que não está dentro do adequado, mas o alerta quanto ao conteúdo. Na Figura 2 temos o aviso que aparece antes das *fanfics* que possuem alguma indicação de classificação:

Figura 2: Aviso de classificação



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/secreto-8224404>. Acesso em 28 fev. 2019

No *site* há também outros espaços interativos, como os “Tópicos de Fórum”, os “Grupos” e os “Jornais”. Para cada um desses espaços há também um regulamento específico que deveria ser seguido. Além disso, há uma regulamentação específica para os *Styles*, que delimita o que pode ou não estar presente na personalização que o usuário pode fazer de seu canal de veiculação de *fanfics*. Todos esses regulamentos têm como princípios fundamentais: autoria, ética e valorização da norma padrão.

Além dos administradores, moderadores e embaixadores, há também usuários selecionados que exercem outras funções na página, todos voluntariamente. Como exemplo temos os capistas e os *beta readers*. Os capistas são usuários com noção intermediária ou avançada em edição de imagens e que fazem as capas de *fanfics* para os autores, que são divulgadas junto à sinopse e outros dados da história. Já os *beta readers* são usuários que ajudam os fanfiqueros tanto em relação à norma padrão, revisando os textos, quanto em relação às regras do *site*. Os capistas e os *beta readers* são selecionados por meio de processo seletivo composto por duas fases: uma de atendimento aos pré-requisitos e outra específica – para os capistas a segunda fase consiste em análise de portfólio e para os *beta readers*, em atividade de revisão textual. Os processos seletivos para todas as vagas são disponibilizados na aba “Notícias”, na qual são postadas informações sobre a plataforma.

Também são disponibilizadas na plataforma aulas de Língua Portuguesa, voltadas para tópicos gramaticais, que são em formato de *post* e escritas por usuários da comunidade – possivelmente *beta readers*. Os usuários conseguem interagir para tirar dúvidas por meio dos comentários. Em abril de 2021, havia 58 aulas com tópicos diferentes disponíveis para os usuários.

O leitor que deseja buscar uma *fanfic* possui diferentes caminhos: buscar pelo título, verificar as inclusões mais recentes ou as mais populares, selecionar por gênero²¹, por categoria²² e por *tags*²³. Além disso, o usuário pode “favoritar” as histórias de que gosta e que

²¹ Os gêneros disponibilizados no *site* são: Ação, Aventura, Bishoujo, Bishounen, Comédia, Crossover, Drabble, Drabs, Drama (Tragédia), Droubble, Ecchi, Esporte, Família, Fantasia, FemmeSlash, Festa, Ficção, Ficção adolescente, Ficção Científica, Fluffy, Harem, Hentai, Lemon, LGBT, Lírica, Literatura Feminina, Luta, Magia, Mistério, Misticismo, Musical (Songfic), Orange, Poesias, Policial, Romance e Novela, Saga, Sci-Fi, Seinen, Shonen-Ai, Shoujo (Romântico), Shoujo-Ai, Shounen, Slash, Sobrenatural, Steampunk, Survival, Suspense, Terror e Horror, Universo Alternativo, Violência, Yaoi (Gay) e Yuri (Lésbica).

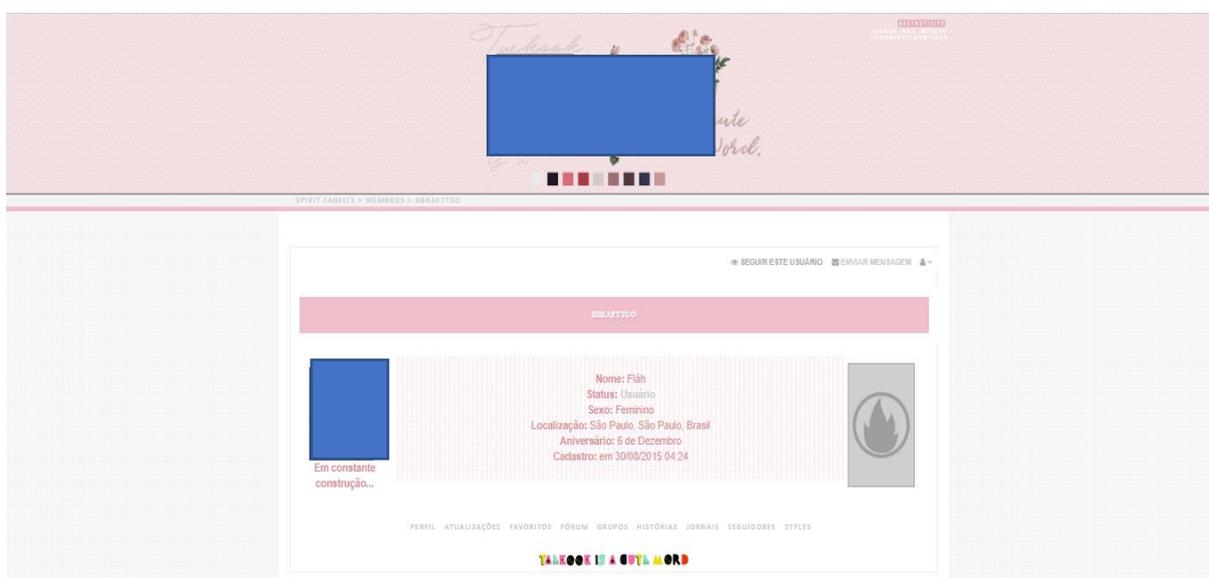
²² As categorias disponíveis na página são: Animes & Mangás, Bandas & Músicos, Cartoons, Celebidades, Concursos, Filmes, Games, Histórias Originais, Livros, Mitologias & Lendas, Quadrinhos, Séries, Novelas & TV e Youtubers & Social Media Stars.

²³ *Tags* são como “palavras-chave” que o autor pode inserir sobre a sua *fanfic*. São mais de 1.000 *tags* disponíveis. Todas podem ser consultadas na página: <https://www.spiritfanfiction.com/tags>. Acesso em 28 fev. 2019.

lê para que, então, elas fiquem disponíveis em seu canal e ele não precise procurá-las ao sair um novo capítulo. Inclusive, ele é notificado a cada inclusão na história.

Todo usuário, seja escritor ou leitor, ou ambos, possui um canal dentro da plataforma. Esse canal é público e personalizável. Na maioria das vezes, os usuários criam perfis *fakes*, ou seja, não se identificam com nome e informações reais. Nesse perfil o usuário pode falar sobre si, fazer propagandas sobre suas *fanfics*, recomendar *fanfics* de que gostou... Um usuário também pode seguir o perfil do outro e assim acompanhar todas as suas atualizações. Na Figura 3²⁴ temos um recorte de um perfil de um usuário que é autor na plataforma. Esse usuário possuía 2.759 seguidores em fevereiro de 2019:

Figura 3: Perfil do usuário BBRAETTGO



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/perfil/bbraettgo>. Acesso em 28 fev. 2019

Nas Figuras 4 e 5 apresentamos a maneira como as *fanfics* ficam dispostas na página. Na Figura 5, conseguimos, inclusive, ver a capa da *fic*, que pode ser feita ou orientada pelos capistas. Ressaltamos que essa *fanfic* não compõe o *corpus* de análise e se trata de uma criação a partir da história de *Harry Potter*, de J. K. Rowling.

²⁴ Durante todo o texto, ocultaremos a imagem dos autores dos comentários de *fanfics*.

Figura 4: Exemplo de apresentação de uma *fanfic* - Parte I

História Tranne Te

Escrita por: **annepast**
[Compartilhar](#)
[Seguir Usuário](#)
[Adicionar à lista](#)

Sinopse:
 Luna Lovegood. Ela era única, era minha exceção, era minha quebra de regras, era minha passagem para o inferno. E ela ia se arrepender de ter me ensinado sobre perfumes e músicas. (Blaise Zabini / Luna Lovegood)

Destacado em 16/12/2018 por Overgreen
 Um puro-sangue jamais se envolveria com uma sangue-ruim, ainda mais com uma traidora do sangue, em "Tranne Te" temos essa relação tão singular no mundo dos bruxos, uma reação inesperada pela batida envolvente da música trouxe que foi ao mesmo tempo a queda e a ascensão desse casal tão improvável. Sem dúvidas uma história diferenciada e bastante original, unindo dois personagens tão destoantes de uma forma interessante em um enredo conciso e envolvente.

Por esses motivos, "Tranne Te" ganha o destaque da semana. Parabéns pela fanfic!

Iniciado em 13/08/2017 14:51
 Atualizada em 13/08/2017 14:51
 Idioma Português
 Visualizações 4.895
 Favoritos 891
 Comentários 56
 Listas de Leitura 182

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/tranne-te-9984389>. Acesso em 28 fev. 2019

Figura 5: Exemplo de apresentação de uma *fanfic* - Parte II

Palavras 1.589
 Terminada Sim
 Categorias [Harry Potter](#)
 Personagens Blásio Zabini, Luna Lovegood
 Tags [Blaise Zabini](#), [Harry Potter](#), [Luna Lovegood](#), [Magia](#), [Romance](#)



16 NÃO RECOMENDADO PARA MENORES DE 16 ANOS
 Gêneros: Festa, Ficção Adolescente, Magia
 Avisos: Heterossexualidade, Insinuação de sexo, Linguagem Imprópria

Aviso legal
 Alguns dos personagens encontrados nesta história e/ou universo não me pertencem, mas são de propriedade intelectual de seus respectivos autores. Os eventuais personagens originais desta história são de minha propriedade intelectual. História sem fins lucrativos criada de fã e para fã sem comprometer a obra original.

Adicionar aos Favoritos | Adicionar à Biblioteca | Denunciar esta História

Lista de Capítulos

Capítulo	Palavras
1. Novo Capítulo Único. em 13/08/2017 14:51 56 comentários 4.895 visualizações	1.589

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/tranne-te-9984389>. Acesso em 28 fev. 2019

Ao clicar no capítulo, o usuário tem acesso ao conteúdo e, ao final dele, pode comentá-lo, interagindo com o autor e com outros usuários, prática que é muito comum e recomendada nas comunidades de fanfiqueros. A interação e a produção colaborativa são características fundamentais da arquitetura desse gênero.

Pouco se tem registro, nas plataformas de publicação, dos autores que escrevem *fanfics*, já que a maioria dos perfis são *fakes* e, portanto, não veiculam informações reais sobre o autor-pessoa (BAKHTIN, 2011a) dos textos. No entanto, alguns trabalhos acadêmicos registram a presença, nas plataformas, de autores de *fics* em idade escolar, corroborando nossa hipótese

inicial. Em outras palavras, há uma recorrência nos trabalhos da área, que envolvem a temática, de afirmações de que grande parte dos autores dessas plataformas é ainda estudante da escola básica – embora não seja uma exceção autores com idade acima de 18 anos –, o que é importante para nosso trabalho. Dentre esses trabalhos destacamos: o de Luiz (2009), que analisa como professores e estudantes que escrevem *fanfictions* as endereçam e como isso se relaciona com a produção escrita no contexto escolar; o de Vargas (2015), que apresenta o “fenômeno *fanfiction*” e propõe reflexões sobre sua natureza e sobre as motivações que levam os participantes a se dedicarem à prática; o artigo de Azzari & Fidelis (2016), no qual as autoras analisam o papel do leitor, problematizando o lugar que ocupam o cânone e o *fânone*²⁵; a dissertação de mestrado de Murakami (2016), que analisa o fenômeno do ponto de vista dos estudos literários; e o artigo de Alencar & Arruda (2017), que destaca as *fanfics* do ponto de vista da biblioteconomia, discutindo o que são e apresentando as características das *fanfictions* e dos *ficwriters*.

A pesquisa de Vargas (2015) é composta, também, por entrevistas com autores e leitores de *fanfictions* de Harry Potter no *site fanfiction.net*. Na categoria *Books*, subcategoria Harry Potter, a autora selecionou, aleatoriamente, vinte endereços eletrônicos de autores, para os quais foi enviado um questionário semiaberto composto por treze questões. Além destes autores, outras três, conhecidas da pesquisadora, também foram entrevistadas. Esse questionário foi aplicado em outubro de 2004. Dos questionários enviados, quarenta e dois foram respondidos – isso porque os autores das *fanfics* repassaram o *e-mail* para colegas, os quais também o responderam. Apresentamos, aqui, alguns dados que revelam o perfil dos autores de *fanfics*. Outras informações divulgadas por Vargas são dispostas ao longo do trabalho.

Os dados coletados pela autora revelam uma predominância da atuação feminina no *site* analisado – das 42 respostas, 40 foram de mulheres e 2 de homens. Um dado importante para nossa pesquisa e que corrobora nossas hipóteses é sobre a idade dos autores: dos 42, 14 se declararam entre 10 e 15 anos, 13 entre 16 e 20 anos, 12 entre 21 e 29 anos e 3 com mais de 30 anos. Destes, 34 se declararam estudantes, sendo 19 deles de Ensino Fundamental e Médio, ou seja, 46% dos entrevistados ainda frequentam a escola básica. A maioria deles possui, pelo menos, de 1 a 3 anos de atividade na plataforma.

Alencar & Arruda (2017) também aplicaram um questionário semiaberto, este composto por oito questões, aos fanfiqueros do *site Nyah! Fanfiction* (). O contato foi feito por meio de mensagem na própria plataforma – uma ferramenta de comunicação entre os participantes. O

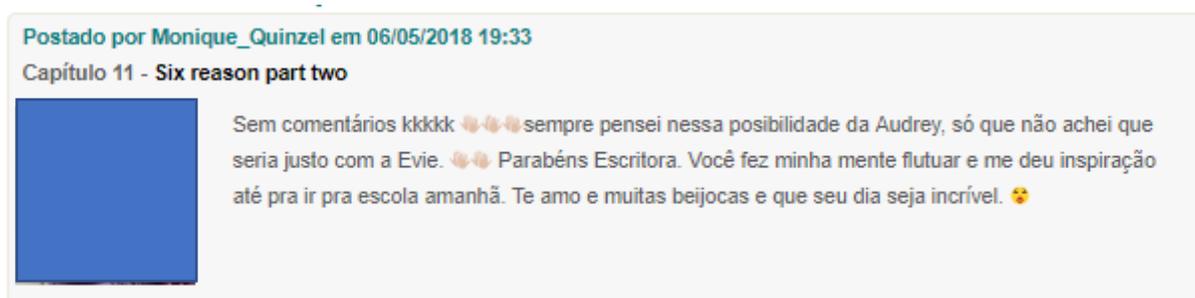
²⁵ Termo utilizado pelas autoras que significa “conjunto de textos de fãs”.

questionário foi enviado para 113 pessoas, das quais 80 responderam. Destas, 80% eram o sexo feminino.

Quanto à faixa etária, a maioria dos autores são jovens, de 16 a 20 anos, em idade escolar ou universitária. Dos entrevistados, 20 estão cursando o Ensino Fundamental e 28 o Ensino Médio, ou seja, 60% dos autores possivelmente frequentam a escola básica. O restante se divide entre Curso Técnico, Graduação e Pós-Graduação.

No *site* em análise em nossa pesquisa (*Spirit Fanfics e Histórias*), durante a coleta de dados, muitos comentários de usuários relatando estarem ausentes da plataforma devido às atividades escolares foram encontrados, o que nos direcionou à composição do perfil desses usuários. Um exemplo desses comentários pode ser visto na Figura 6.

Figura 6: Comentário que remete às atividades escolares



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-11677120>. Acesso em 7 mar. 2019

Partindo da hipótese – agora confirmada, por meio dos trabalhos supracitados – de que grande parte dos autores e leitores de *fanfics* estão – ou saíram recentemente – do campo escolar, selecionamos, no momento de elaboração do projeto, o seriado *13 Reasons Why* como *corpus* para coleta de comentários no *site* de *Fanfics*. Isso porque foi um seriado assistido vastamente por jovens em idade escolar e, à época de seu lançamento no Brasil, a classificação indicativa era de 16 anos, o que atendia ao nosso interesse. Durante o desenvolvimento da pesquisa a escolha do seriado tornou-se questionável, no entanto, na continuidade do desenvolvimento do trabalho, entendemos que a escolha continuava pertinente. Na sequência, descrevemos esse percurso.

13 Reasons Why foi lançada no Brasil em março de 2017. O seriado é uma produção original da plataforma *Netflix* e embasado no *best seller Os trezes porquês*, de Jay Asher. A série conta a história de Hannah Baker (Katherine Langford), que se suicida e deixa para o colega de classe Clay Jensen (Dylan Minnette) uma caixa com treze fitas gravadas. Nas fitas, que são endereçadas a personagens diferentes, Hannah conta as treze razões que a levaram a tirar a própria vida. O seriado, em 2020, possui quatro temporadas.

A série, ao ser transmitida no Brasil, e em outros países, foi um sucesso entre os adolescentes. Entretanto, a produção gerou uma grande polêmica, sobretudo com profissionais da área da psicologia e medicina, devido à maneira como aborda temas como o suicídio e a violência. Para esses profissionais, a abordagem do suicídio foi romantizada e poderia incentivar os adolescentes à prática. Outra crítica dos profissionais é quanto ao não atendimento das regras da OMS (Organização Mundial da Saúde) e pela Sociedade Americana para Prevenção do Suicídio, organizações que orientam, por exemplo, à não veiculação de detalhes de atos e modos como o suicídio é praticado, além da divulgação de cartas deixadas – fatos que ocorrem na série²⁶. Uma questão elogiada pelos profissionais é o “colocar o tema em foco” e em discussão. Quanto a isso, os profissionais destacam a importância da produção e, inclusive, de pais e filhos adolescentes assistirem ao seriado em conjunto para debaterem os temas abordados (SÉRIE..., 2019).

Diante desse cenário, a plataforma *Netflix* alterou a classificação indicativa do seriado – após alguns meses do início de sua veiculação – para 18 anos, ainda que, desde o lançamento do seriado, no início da temporada e dos episódios, haja avisos sobre os conteúdos e sobre a necessidade de assistir aos episódios com os pais caso temas como abuso sexual, drogas e suicídio incomodem o espectador. Também foi criado o *site 13reasonswhy.info*, assinado pela *Netflix* e divulgado nos inícios e/ou finais dos capítulos, no qual são veiculadas informações – de todos os países em que a série é veiculada – de meios de ajuda e apoio para pessoas que sofrem com problemas retratados pela série. Aos brasileiros são informados o número do CVV (Centro de Valorização da Vida), bem como seu *site*, e do *SaferNet*, que atende usuários pela *internet*, ambos gratuitos. Nesse *site* há vídeos dos atores discutindo os temas abordados e dando orientações aos telespectadores – esses vídeos também são disponibilizados na plataforma.

A reclassificação do seriado não foi muito divulgada no Brasil. Inclusive, muitos *sites* que discutem a série, reportagens e notícias ainda a abordam com classificação indicativa de 16 anos²⁷. Até mesmo o *site 13reasonswhy.info*, da *Netflix*, expõe a indicação do seriado como para maiores de 16 anos, como pode ser visto na Figura 7:

²⁶ A cena de suicídio de Hannah Baker foi editada no ano de 2019, dois anos depois da estreia da série. Não há mais, portanto, nenhuma representação do suicídio da personagem no seriado (CENA DE..., 2019).

²⁷ A título de exemplo, verificar as páginas: Ministério Público do Paraná (<http://www.crianca.mppr.mp.br/2018/05/20479,37/PROTECAO-Recomendacoes-sobre-a-serie-13-Reasons-Why.html>); ANADEM (Sociedade Brasileira de Direito Médico e Bioética) <https://anadem.org.br/site/o-impacto-da-serie-13-reasons-why-na-visao-de-jovens-brasileiros-sobre-suicidio-e-bullying-segundo-estudo/>; G1 (<https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/08/07/o-impacto-da-serie-13-reasons-why-na-visao-de->

Figura 7: Classificação etária 13 Reasons Why

Esta série é recomendada para maiores de 16 anos e aborda problemas como depressão, violência sexual e suicídio. Se você estiver passando por um momento difícil, ela pode não ser apropriada para você ou talvez seja melhor assistir na companhia de um adulto.

NETFLIX

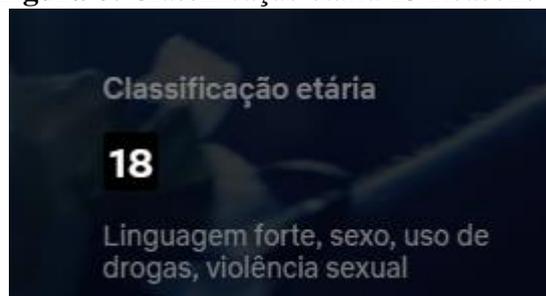
Este site não oferece uma relação completa das organizações ou profissionais da saúde que oferecem auxílio a quem estiver considerando a possibilidade de autolesão, suicídio ou precisando de ajuda. Sua finalidade é meramente informativa e o conteúdo não substitui a orientação ou tratamento médico. A Netflix também não endossa as organizações ou profissionais da saúde listados aqui. Em caso de urgência, entre imediatamente em contato com seu médico, com o serviço de emergência de seu país (ex: 192), ou dirija-se ao pronto-socorro mais próximo. Você importa.

Privacy Policy

Fonte: <https://13reasonswhy.info/?country=10>. Acesso em 8 mar. 2019

Essa informação, no entanto, não condiz com as dispostas na plataforma, quando se buscam mais detalhes sobre o seriado (Figuras 8 e 9):

Figura 8: Classificação etária 13 Reasons Why



Fonte: <https://www.netflix.com/browse?jbv=80117470&jbp=1&jbr=2>. Acesso em 8 mar. 2019

Figura 9: Aviso de conteúdo



Fonte: <https://www.netflix.com/browse?jbv=80117470&jbp=1&jbr=2>. Acesso em 8 mar. 2019

Em adendo, um estudo desenvolvido por pesquisadores do Hospital das Clínicas de Porto Alegre e publicado na *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* (ZIMERMAN *et al*, 2018) analisou respostas de mais de 20 mil adolescentes da cidade que assistiram à série, entre 12 e 19 anos, para entender se a série teria influenciado ou não seus comportamentos. Essas idades são importantes para nós, pois, quando foi mudada a recomendação etária da série, questionamo-nos sobre a sua escolha para composição do *corpus*, já que a classificação indicativa não corresponde à idade que tradicionalmente os estudantes estão no Ensino Médio, o que é de nosso interesse.

Com isso, diante dos dados analisados, que nos revelam um público espectador em idade escolar, além da não rigidez do controle da censura de idade no Brasil, mantivemos a nossa escolha, justificada pelo fato de que, independentemente da indicação, a série é sucesso entre os adolescentes brasileiros, sobretudo em idade escolar, o que contribui para nossos objetivos de pesquisa.

Também no *site Spirit Fanfics e Histórias*, que compõe o *corpus*, há *fanfics* do seriado com classificação indicativa livre, acima de doze anos, acima de quatorze, de dezesseis e de dezoito anos. Também para a seleção destas não fizemos distinção de idade, por alguns motivos: 1) na plataforma, os usuários não precisam declarar sua idade real; 2) o aviso de controle de conteúdo não impede o usuário de lê-lo; 3) podem existir casos em que autores em idade escolar escrevam *fanfics* com conteúdos adequados para maiores de 18 anos, de acordo com os padrões da plataforma; 4) os comentários das *fanfics* nos revelam autores e leitores em idade escolar, sobretudo de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entramos em contato com a plataforma em fevereiro de 2019 para a solicitação de dados do perfil dos usuários – como sexo, idade e escolaridade –, mas tivemos como resposta que todos os dados que podem ser divulgados já estão disponíveis na página. Como nossa metodologia não é etnográfica, apoiamos-nos nos dados de outros pesquisadores para entender o perfil dos *fanfiqueros* e chegamos à conclusão de que, independentemente da classificação indicativa da *fanfic*, ao menos 50% dos autores/leitores (número médio obtido com base nas pesquisas dos perfis dos usuários de plataformas de *fanfics*) são estudantes da escola básica.

Solucionada a problemática, passamos à leitura dos comentários das *fanfics* de *13 Reasons Why* do *site Spirit Fanfics e Histórias*. No total, em fevereiro de 2019, havia 105 *fanfics* do seriado na plataforma. Destas, 81 tinham comentários de leitores nos capítulos, sendo elas para maiores ou menores de dezoito anos. Todos os comentários, de todas as *fanfics*, foram lidos e, a partir disso, foram selecionadas 29 *fanfics*. O total de comentários dessas *fanfics* era de 1.364. Destes, selecionamos 118, desconsiderando aqueles que somente elogiavam ou

criticavam o texto, sem justificativa, pois somente nas justificativas é que fica evidente o posicionamento do sujeito perante a produção. No Capítulo 6 os comentários das *fanfics* estão organizados por temas recorrentes.

4. O CAMPO ESCOLAR E A ESCOLARIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NO BRASIL

O caminho de desenvolvimento desta tese fez com que um estudo sobre a escolarização da produção de textos fosse imprescindível, tendo em vista nossa necessidade de reflexão sobre o campo escolar no sentido de entender a composição, as práticas e os valores que circulam nesse espaço, o qual possui funcionamento específico. Assumimos, assim, que a escola faz parte do campo escolar, ou didático-pedagógico, os quais compreendemos como sinônimos. Incluímos também nesse campo os exames vestibulares, pois entendemos que, no Brasil, eles estão muito ligados às instituições escolares – destaca-se, nesse sentido, a obrigatoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio, no país, que, além de ser um exame que visa a verificar a qualidade das unidades de ensino, também se configura como um processo seletivo para entrada em universidades sobretudo públicas do Brasil. Nossa preocupação em trabalhar com o conceito de campos de atividade, como já destacado no Capítulo 2, dialoga diretamente com nossos pressupostos teóricos-metodológicos, tendo em vista que, para Volóchinov (2017), o analista precisa sempre analisar as formas e tipos de interação verbal – em outras obras do grupo denominadas gêneros do discurso – considerando as condições concretas de realização desse discurso, ou seja, seu contexto de produção, circulação e de recepção: os campos de atividade.

A partir disso, entendemos as práticas relacionadas à escola como integrantes de um campo de atividade humana, no qual circulam determinados discursos, em determinados gêneros, com valores do campo, a partir de sujeitos que ali circulam – professores, alunos, diretores, funcionários etc., cada qual em seu papel social – em cada contexto sócio-histórico. Nesse funcionamento, também a escola se apropria de conhecimentos de outros campos e os reacentua axiologicamente. Assim acontece com os gêneros chamados de escolarizados, por exemplo, bem como com o discurso científico. O objetivo: compartilhar conhecimentos e formar cidadãos, assim como disposto nos documentos oficiais nacionais. Para tanto, os conteúdos previamente selecionados para essa formação são escolarizados, porque passam por um processo de adequação ao campo, e serão trabalhados a partir de instrumentos comuns a esse espaço, como materiais didáticos e avaliações. Importante ressaltar que, nesta tese, entendemos a escolarização como fator constitutivo do espaço escolar e não como um problema. O problema, para nós, pode ser *como* essa escolarização acontece. Nossa compreensão vai ao encontro da de Soares (2011, p.21) quando diz que a escolarização é “processo inevitável, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui”.

Alguns trabalhos, como de Soares (1986), Bourdieu & Passeron (1982), Geraldi (2013; 2020) e Freire (2017), revelam características do espaço escolar nacional ao longo do tempo, analisando valores que circulam nesse espaço ao longo da história, os quais determinam suas práticas e seus discursos, que nos interessam particularmente.

Soares (1986), considerando a configuração escolar na década de 80, destaca três ideologias que estão presentes nessa instituição e que, segundo ela, determinam as relações nesse espaço: a *ideologia do dom*, a *ideologia da deficiência cultural* e a *ideologia das diferenças culturais*. Tais caracterizações retomam os trabalhos de Bourdieu & Passeron (1982) e delineiam as práticas de ensino-aprendizagem ao longo da história, pois são repletas de valores sociais que embasam/configuram tais atividades, e constituem o alicerce sobre o qual se constroem as instituições escolares.

Para a autora, a ideologia do dom tem como base a trajetória do aluno na escola, a qual pode ser bem-sucedida ou não e, a partir dela, buscam-se as causas desses sucessos e insucessos em relação às características de cada indivíduo, partindo do pressuposto de que estes usufruem de igualdade de oportunidades, mas que o bom aproveitamento dessas depende dos *dons* de cada um (inteligência, talento, aptidão etc.). Com isso, os diferentes dons dos alunos explicariam seus rendimentos escolares, fator que retira da escola a responsabilidade pelo fracasso do aluno. Segundo Soares:

passa, assim, a ser 'justo' que a escola selecione os 'mais capazes' (por exemplo: através dos exames vestibulares), classifique e hierarquize os alunos (por exemplo: em turmas 'fortes' e turmas 'fracas'), identifique 'bem-dotados' e 'superdotados', e a eles dê atenção especial, e oriente os alunos para diferentes modalidades de ensino (por exemplo, os 'menos capazes' para um 2º grau profissionalizante, os 'mais capazes' para um 2º grau que leve ao acesso a cursos superiores) (SOARES, 1986, p.11).

Nota-se, a partir de tal concepção, o caráter autoritário dessa instituição, que sobrecarrega o aluno com a culpa por não se adaptar à realidade escolar. Além disso, já na década de 80 a autora relacionava o poder dos exames vestibulares à instituição escolar, quando ainda o poder comercial desses não era tão evidente como a partir da década de 90. Enfim, a *ideologia do dom*, segundo Soares (1986), embora tenha resquícios ainda presentes nas escolas atuais, sustentou-se até o momento em que se compreendeu que as diferenças de capacidades não se davam de maneira individual, mas coletivamente, ou seja, entre classes sociais. Diante disso, questionou-se se os alunos com piores resultados eram oriundos de classes menos

favorecidas. A resposta a esta pergunta levou à segunda ideologia destacada por Soares (1986): *a ideologia da deficiência cultural*.

Para a ideologia da deficiência cultural: “as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características [...] que lhe dão possibilidade de sucesso na escola” (SOARES, 1986, p.13). Por outro lado, os sujeitos de classes dominadas não tinham as requeridas socializações para o desenvolvimento de capacidades que os auxiliassem em ambiente escolar. Contudo, não foram, naquele momento, questionadas as estruturas sociais que sustentavam as desigualdades sociais e de superioridade/inferioridade cultural, que dificultavam o acompanhamento da rotina da escola e, com isso, mais uma vez, a causa do insucesso escolar ficava centrada no aluno, eximindo a instituição de sua responsabilidade nesse processo.

A terceira e última ideologia destacada por Soares (1986) é a das diferenças culturais. Para entendê-la, temos que partir do pressuposto de que os padrões culturais das classes dominantes são tomados como os “ideais” e são eles que estão majoritariamente presentes na escola, como destacam Bourdieu & Passeron (1982). Sob a ótica dessa ideologia, o aluno é colocado em relação a padrões de comportamento, valores e culturas diferentes dos seus e é avaliado em relação a esse modelo, configurando um processo de *marginalização cultural* (SOARES, 1986), fracassando não por incapacidade, mas por não estar alinhado ao esperado. Destaca-se que, aqui, a causa do fracasso do aluno está na escola, que discrimina a diversidade cultural e transforma diferenças em problemas.

Para Bourdieu & Passeron (1982) faz parte das atribuições da escola mesmo a conservação e transmissão de uma cultura legítima, escolhida de acordo com o socialmente valorizado, que reforça as desigualdades sociais. Segundo Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fato de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p.41).

A escola, enquanto instituição, nos estudos de Bourdieu & Passeron (1982), está intrinsecamente relacionada à noção de reprodução social, promovendo uma *violência simbólica*. Sobre esse conceito, Soares reflete:

Segundo Bourdieu e Passeron, que pensam a relação entre escola e sociedade, a função da escola é perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e os privilégios que confere a uns e em prejuízo de outros, e não, como se apregoa, promover a igualdade social e a superação das discriminações e da marginalização. Para esses sociólogos, a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem, das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados. Reforça-se, assim, a dominação que determinados grupos exercem sobre outros, e perpetua-se a marginalização (BORDIEU & PASSERON, 1982 *apud* SOARES, 1986, p.54).

Se pensarmos no sentido das discussões de Bourdieu & Passeron (1982), essa violência simbólica da escola é evidente, pois a autoridade pedagógica – a escola – produz a legitimidade daquilo que escolhe transmitir só pelo fato de transmiti-lo, em oposição a tudo que não é abordado neste espaço. Isso pode gerar o silenciamento dos alunos, os quais podem sentir-se inferiorizados diante de práticas, apresentadas como legitimadas, que não representam suas vidas fora do campo escolar.

Geraldi (2013)²⁸, ao destacar o papel da escola no período pós-democratização no Brasil, especificamente nos anos de 1970 e 1980, afirma:

A escola supostamente teria como objetivo a sistematização do conhecimento resultante da reflexão assistemática, circunstancial, fortemente marcada pela intuição e pelas sucessivas construção e destruição de hipóteses. Mas a instituição escolar, incapaz de tolerar tais idas e vindas, porque adepta de uma forma de conceber o conhecimento como algo exato e cumulativo, precisamente científico, não pode abrir mão de, didaticamente, tentar ordenar e disciplinar esta aprendizagem. Diga-se de passagem, menos por crença do que pela necessidade de controlá-la em si e nos seus resultados: as regras do jogo escolar valorizam a “disciplina” e a caviliosidade burocrática em detrimento da iniciativa pessoal (GERALDI, 2013, p. 117).

A crítica do autor é em relação à escolarização, esta que, por sua vez, tende a modelar conteúdos no sentido do pré-definido, do fixável, do estável, do generalizado, das regras, do socialmente valorizado, distante do acontecimento. Essa estima pela estabilidade confere segurança ao campo escolar, no qual o raciocínio é privilegiado em relação à abstração e as respostas prontas são preteridas em relação à construção do conhecimento significativo a partir das necessidades de sujeitos únicos, sempre com uma visão de suficiência.

O valor sobre o conhecimento e a maneira socialmente valorizada de compartilhamento desses valores é, segundo Geraldi (2013), resultado de um percurso histórico que altera o papel

²⁸ A primeira edição do texto *Portos de Passagem* é de 1991.

do professor, seja o direcionando a uma condição mais precária de trabalho, seja modificando suas formas de produzir, adquirir, transmitir ou mediar o conhecimento. Para o autor, a primeira divisão social na relação dos sujeitos com a educação dá-se no Mercantilismo, momento no qual havia mais pessoas que necessitavam de ensino e poucos detentores de conhecimento. Assim, para suprir essa demanda, surge uma identidade para o professor, que passou a ser um sujeito que, apropriando-se dos conhecimentos dos ditos *sábios* que o produziam, o transmitiam. Nesse momento sócio-histórico, além de uma identidade ao professor, tem-se também uma mudança importante no que se entendia daqueles que buscavam o conhecimento, ou seja, os alunos, que, com o Mercantilismo, passam a ser entendidos como receptáculos vazios de conhecimento. Essa condição do professor de reproduzidor de um saber já produzido deu-se na história aproximadamente do século XVII ao início do século XX, como postula Geraldi (2015). Nesse momento, ainda, o professor detinha um papel social de respeito, pois era o detentor do saber, e, por consequência, do poder.

A partir da Segunda Revolução Industrial, no início do século XX, com o desenvolvimento das primeiras tecnologias, outra divisão de trabalho ocorre, atualizando a identidade do professor que, agora, passa a ser aquele que deveria deter o controle de sala de aula. A essa nova identidade, Geraldi (2015) atribui a metáfora do capataz de fábrica, já postulada em *Portos de Passagem* (2013 – original de 1991), pois era incumbido ao professor o papel de mediar a relação do aluno com os recém-criados livros didáticos. Desse profissional esperava-se que controlasse tempo, verificasse a “fixação” do conteúdo e comparasse as respostas dadas pelos alunos às já vindas no livro didático. Tudo o que deveria ser “ensinado” aos alunos já era previamente preparado ao professor: o conteúdo, as respostas, a ordem desses conteúdos, e até mesmo os gestos a se fazer.

As críticas de Geraldi em relação à composição dos livros didáticos e às práticas em sala de aula são recorrentes em sua obra²⁹. Importante destacar que Geraldi não se opõe ao uso do livro didático ou mesmo à atualização dos conhecimentos científicos pela escola, tendo em vista que, segundo ele, essa é a sua função da instituição escolar. Contudo, o autor, em diálogo com seu livro *Portos de Passagem* (2013 – original de 1991) continua chamando atenção, em trabalhos mais recentes, para o fato de que a aula é *travessia*, tem portos, nos quais ancoramos, visando à construção de conhecimentos necessários para a vida em comunidade, mas não deveria ter pontos de chegada previamente estabelecidos (o autor, nesse caso, faz uma crítica à organização dos documentos oficiais em *habilidades e competências*, as quais, segundo ele,

²⁹ Muitos desses trabalhos do autor que discutem as práticas de ensino e aprendizagem são apresentados na Seção 4.1

quando adquiridas, eliminam a necessidade de continuidade dos estudos) (GERALDI, 2020). Deve-se ter pontos de partida, os quais são as próprias realidades dos alunos, que passam por portos em que se deveria ancorar, mas nunca se pode partir com um ponto de chegada pré-definido (GERALDI, 2020). O autor dialoga, em suas produções, muitas vezes, com Freire, tendo em vista que uma concepção estática de escola e de professor também se distancia de maneira significativa da proposta freiriana (FREIRE, 2017). Para Paulo Freire, esse modelo de ensino em que alunos e professores são dominados pelo sistema (pelo poder, portanto) – veja-se, aqui, as influências dos campos de atividade – e no qual o professor torna-se aplicador daquilo que lhe é demandado chama-se educação bancária: “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p.80).

Nota-se, portanto, que a escola, enquanto instituição, nessa ótica, é um espaço de poder e que, por isso, há hierarquias pré-existentes que subordinam os sujeitos que ocupam esses lugares em relação a outros. Ainda que com seu papel social desvalorizado, o professor continua superior ao aluno na linha hierárquica, já que estes têm período de fala delimitado, são avaliados, punidos pelos erros etc. A problemática dessa superioridade é que comumente ela é entendida como autoritarismo, ressaltando a ideia de incapacidade dos alunos, assim como destacado por Soares (1986) e Geraldi (2013).

Nesse cenário e, a partir da perspectiva bakhtinana, pode-se pensar que o autoritarismo da escola se materializa nos discursos que circulam nesse espaço. No caso do discurso professoral, para Bourdieu & Passeron (1982), é por meio dele que se ilustra a qualidade da função e da cultura que ele comunica. Sobre tal realidade, Orlandi (1987) afirma: “[...] o DP [discurso pedagógico], sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe” (ORLANDI, 1987, p. 37). Ainda, para Bourdieu & Passeron (1982, p.126): “[...] professores e estudantes não fazem senão obedecer às leis do universo escolar como sistema de sanções [...]”, ou seja, estão sujeitos às forças que circulam no campo escolar.

Para uma educação libertadora, segundo Paulo Freire (2017), é preciso que, por meio do diálogo, o conteúdo programático seja construído e que este seja reflexo da sala de aula com que se está trabalhando. “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar” (FREIRE, 2017, p. 141). Nesse raciocínio o autor delimita o papel do professor, o qual:

[...] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto (FREIRE, 2017, p.120).

Na atualidade, entendemos que as características expostas por Soares (1986), Freire (2017), Bourdieu & Passeron (1982) e Geraldi (2013) sobre a instituição escolar possivelmente se mantêm – preservando, em nossa leitura, as particularidades das posições de cada um: Bourdieu e Passeron apresentando a realidade da reprodução, para a qual não viram solução, e Soares, Freire e Geraldi buscando uma saída possível a partir daquilo que era evidente como problemático no espaço escolar. A escola brasileira ainda é um espaço tipicamente autoritário e de poder, no qual as relações são notadamente hierarquizadas, e cujos conteúdos continuam a ser, de maneira geral, os de interesse da classe dominante, abordados de maneira estática – pontos de chegada e não *travessia* (GERALDI, 2020). Dizemos “de maneira geral”, porque já há movimentos que aparentemente respondem à demanda de uma aproximação da escola ao universo do aluno. Tais movimentos podem ser vistos, a título, de exemplo: na composição dos PCNs, os quais já incluíam, em suas orientações, discussões sobre variação linguística e valorização do repertório cultural do aluno; nos conteúdos dos livros didáticos bem avaliados pelo PNLD, que incorporam os temas transversais propostos pelos PCN (2000), e em seus modos de abordar os conteúdos (ainda não ideais, mas já avançados); nas listas de obras propostas por alguns vestibulares do país (na UNICAMP, por exemplo, um álbum dos Racionais MCs tornou-se indicação de leitura); e nas novas orientações presentes na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), que orientam que os currículos sejam construídos considerando a realidade de cada escola.

Ademais, no Brasil, especificamente em relação ao ensino de Língua Portuguesa, muitos autores se posicionaram ao longo dos anos no sentido de pensar a escolarização dos conteúdos que envolvem essa disciplina, inevitável no campo escolar, como anteriormente afirmado, a fim de que as práticas de ensino/aprendizagem sejam significativas aos alunos e que reflitam as condições de uso reais da língua. Alguns desses estudos, amplamente divulgados nas instituições superiores de ensino, são incorporados em práticas docentes, mesmo que individuais, e geram, no país, pontos em que um caminho de democratização do ensino é construído.

Nesse âmbito, este capítulo possui três percursos a serem trilhados: o primeiro propõe uma recuperação histórica sobre o trabalho com a escolarização da produção escrita de gêneros

do discurso, o segundo analisa discursos sobre a escolarização da literatura e o terceiro, por sua vez, recupera vozes que versam sobre a escrita de gêneros literários no campo escolar.

4.1 A produção de textos em sala de aula

A emergência e o histórico da prática da produção de textos na escola estão intimamente ligados às concepções de ensino e de linguagem que vigoraram no Brasil ao longo dos anos. Nesse sentido, entendemos como importante um diálogo com esse horizonte de enunciação, para que possa ser compreendida a entrada e o papel da produção escrita de textos na escola no passado e seu caminho, marcado por entendimentos que envolvem a área e suas respectivas atualizações em práticas de ensino/aprendizagem, até chegarmos à atualidade.

Parte desse histórico é, para além das teorias e dos registros dos estudiosos, possível de ser recuperado por meio de uma análise diacrônica dos estudos de Língua Portuguesa – e, aqui, especificamente, sobre a produção de textos – nos livros didáticos, já que são esses livros que legitimam e marcam práticas, saberes e modos de construção do conhecimento de uma época. Alguns estudiosos (BUNZEN, 2005) já se debruçaram no estudo sobre os Livros Didáticos de maneira mais abrangente, verificando sua “evolução” e sua concepção como gênero do discurso. Aqui, nesse sentido, nosso objetivo é mais restrito: entendendo os livros didáticos como um instrumento de escolarização, partiremos, inicialmente, desses estudos que traçam suas mudanças na história – em associação às mudanças na concepção do trabalho com a linguagem – para pensar nas configurações atuais do trabalho com a produção escrita de textos no espaço escolar.

O ensino de Língua Portuguesa enquanto disciplina, no Brasil, remonta ao final do Século XIX. Isso porque, anteriormente, era priorizado o estudo de disciplinas clássicas, como a Retórica e o Latim, prática comum desde a Idade Média. Mesmo depois da instituição da disciplina e do início da docência dos primeiros professores de português, essas disciplinas influenciaram muito as práticas e os conteúdos de ensino dos anos subsequentes, que eram trabalhados aos moldes clássicos. A Língua Portuguesa, assim, passou a ser ensinada como uma “atualização” do Latim e a partir das características estruturais desta última. Já o trabalho com os textos – nesse momento, com foco na leitura – era influenciado pelos modelos da Retórica e da Poética clássicas (SOARES, 2001).

A produção de textos, até meados do Século XX, não era enfatizada. A prioridade era conferida ao ensino da gramática e da leitura. Segundo Meserani (2002, p.14), “[...] nossa escola

sempre reservou um lugar privilegiado para a gramática. [...] Ensinava-se a gramática a pretexto de tudo: da fala, da escrita, da leitura”. A partir da gramática, segundo o autor, esperava-se que o aluno aprendesse a escrever, o que não aconteceu, já que a gramática não era vista como um instrumento para as produções. Com isso, as produções de texto viravam testes para correções gramaticais (MESERANI, 2002).

A produção escrita de gêneros, denominada, à época, de “composição”, era entendida como prática elevada, que não tinha espaço nas primeiras séries do ensino secundário, sendo reservada às últimas e sempre ligada à literatura. Naquele momento, escrever era, a partir de bons exemplos, selecionados pelo professor, produzir textos com base em títulos pré-estabelecidos e em imagens, sob os moldes dos estudos da Retórica e da Poética. O objetivo era mesmo imitar os textos clássicos, dos selecionados bons autores, os que dominavam “a arte de escrever” – expressão que deu nome a muitos livros utilizados na época (BUNZEN, 2005), para, a partir disso, ter possibilidade de desenvolver sua própria prática de escrita. Meserani (2002) chama essa “disciplina” (a Composição) de Retórica Diluída, devido ao fato de compreender que se tratava de uma disciplina que unia elementos da Retórica e da Poética clássicas com a Estilística, de modo prescritivo, já que o objetivo não era o aperfeiçoamento dos discursos argumentativos. Segundo o autor, os manuais de retórica classificavam os gêneros usados na escola, apontavam qualidades e defeitos de estilo e orientavam a organização das ideias para produção, reiterando que “escrever bem” seria produzir à semelhança dos exemplos dados. Em associação a todo o domínio da técnica, acreditava-se, nessa época, no *dom*. “O desempenho excelente, literário, deveria contar também com o tal de *dom*” (MESERANI, 2002, p. 17). Esse conceito ainda partia da ideia mitificada de inspiração, potencialidade de que eram dotados somente sujeitos “superiores”.

Com a Gramática, a Retórica e a Poética associadas, a disciplina de Português se manteve até a década de 40 do Século XX (SOARES, 2002), momento em que a escola ainda atendia às classes socialmente favorecidas, para quem a escola funcionava quase como um reconhecimento dos próprios conhecimentos e um espaço para adquirir novos conteúdos que favoreciam a manutenção do *status quo*.

Segundo Soares (2002), foi a partir dos anos 1950 que a disciplina escolar de Língua Portuguesa passou a ter mudanças significativas, estas associadas, sobretudo, à abertura da escola e, portanto, à recepção de uma diversidade e quantidade maior de alunos – fato que se acentuou na década de 60 e fez com que triplicasse o número de alunos matriculados nas escolas, estes, agora, oriundos de diferentes classes sociais. Com essa nova característica, as exigências e condições escolares passaram a ser outras. Segundo Soares (2002), é nesse

momento que a gramática e o texto, “estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua” (SOARES, 2002, p. 167) passaram a ser uma disciplina única, sob a dinâmica de ora se estudar a gramática a partir do texto e ora estudar o texto com os instrumentos que a gramática fornece. Ainda que disciplina única e ainda que não separados em livros diferentes, esses dois elementos – gramática e texto, respectivamente – vinham organizados separadamente nos livros didáticos, assim como anteriormente, com as Antologias e as Gramáticas. Era um momento de transição e no qual começavam a se delinear os novos caminhos – e pioneiros – para o trabalho com a Linguagem, na tentativa de desprendimento das sombras dos moldes clássicos. Soares (2002, p. 168) ressalta: “a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 [...]. Esta persistente primazia da gramática talvez se explique pela força da tradição [...]. Talvez se explique também pelo vazio que o abandono da retórica e da poética deixou [...]”. Nesse período, de acordo com Meserani (2002), passou-se a observar a emergência de problemas decorrentes do ensino de redação iniciado nos anos anteriores. Três foram enfatizados: “questões sobre metodologia e técnicas de ensino, sobre como ensinar; questões referentes aos modos e critérios de avaliação; questões sobre gêneros e tipos de textos, sobre o que ensinar” (MESERANI, 2002, p.21). Segundo o autor, são essas questões que começam a fomentar os estudos teóricos e as novas propostas didáticas a partir da década de 60. Para Bunzen (2005), é nesse momento, entre anos 60 e 70, que se começa a ver um incentivo para a questão da “criatividade do aluno” no ensino de redação.

Nesse cenário de ampliação do público escolar, os livros didáticos passaram a ser modificados e a incluírem exercícios de interpretação, vocabulário, gramática e, eventualmente, de redação. Nesse momento inicia-se, também, o processo de depreciação da atividade docente, já que foi necessária a contratação de muitos professores, de maneira menos seletiva, e entendeu-se que era preciso que a atividade desse profissional fosse facilitada – devido à carga horária e à quantidade de alunos –, transferindo para o livro didático quase que a tarefa completa da aula (GERALDI, 2013).

Foi nos anos 70, após a instituição da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que o texto passou a ter um papel importante para além dos estudos gramaticais, enquanto ato de comunicação (BUNZEN, 2005). Segundo Soares (2002), essa foi uma mudança importante e resultado dos interesses do governo militar instaurado em 1964. Nesse cenário, a educação passou a vigorar segundo as concepções militares, a serviço do chamado desenvolvimento. Com essa visão utilitária, orientou-se que as disciplinas de Língua Portuguesa passassem a se chamar “Comunicação e Expressão”, no então 1º grau, passando a receber o nome de “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” apenas no 2º (SOARES, 2002). Nesse momento, portanto,

a concepção de língua vigente passou a ser relacionada à comunicação, com objetivos pragmáticos, visando ao *bom uso* da língua.

De acordo com Soares (2002), foi nesse período que o estudo da gramática foi minimizado e começou-se a refletir sobre ensinar ou não gramática na escola básica. Além disso, passaram a integrar os materiais diversos tipos de gêneros para a leitura, de diferentes materialidades, e não somente os literários, nesse caminho de estudar a língua para seus usos cotidianos. Para Meserani (2002), foi nesse período, na década de 70, que questões metodológicas e técnicas de ensino, assim como referentes aos modos e critérios de avaliação, começaram a ser discutidas.

Outra questão importante na década de 70 para o ensino de língua materna é a publicação do Decreto Federal Nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 (BRASIL, 1977), o qual, em seu artigo 1º, coloca como obrigatoriedade para os concursos vestibulares “prova ou questão de redação em língua portuguesa”. Para Soares (1978) essa obrigatoriedade foi uma resposta aos, sobretudo, comentários da mídia que criticavam o domínio da escrita dos egressos do sistema educacional brasileiro. Em associação, a estrutura do vestibular – até então composto por questões de múltipla escolha – era criticada por muitos. As questões de múltipla escolha e a ausência da redação nos vestibulares, foram, portanto, entendidos como os causadores do fracasso dos estudantes na expressão escrita em Língua Portuguesa.

Essa inclusão da redação no vestibular mostra-se, assim, como uma realização de um pressuposto: o de que o vestibular orienta todas as diretrizes de ensino dos anos que o precedem. Ele foi o considerado o motivo do fracasso, mas também a solução para a questão da escrita escolar. Sendo assim, inserindo a redação na prova, esperava-se que a escola se adequasse, incluindo em suas grades as disciplinas e práticas que visariam ao aperfeiçoamento da produção escrita dos alunos. Soares (1978) concorda que o ensino é orientado por aquilo que é pedido para admissão no ensino superior. Assim “o conteúdo e os objetivos do vestibular tornam-se o conteúdo e os objetivos do ensino de 2º grau” (SOARES, 1998, p. 54).

A inclusão da redação no vestibular foi, portanto, a responsável pelo início do trabalho com a produção de textos, sobretudo escritos, na escola. No entanto, não se podia esperar que ela resolvesse a questão. Desconsideraram-se fatores socioeconômicos a que a escola foi exposta após a democratização do ensino, a concepção vigente de língua e as próprias práticas de ensino/aprendizagem. Para Soares (1998), essa exigência beneficia os estudantes mais favorecidos, que já possuem um domínio da língua mais próximo do que é esperado pela escola.

Diante desse contexto de mudança, as disciplinas de Comunicação e Expressão se sustentaram até a segunda metade da década de 1980 (SOARES, 2002). Esse foi um

movimento, inclusive, político, pois essas disciplinas marcavam posicionamentos políticos e ideológicos que não se sustentavam mais – estávamos no período de redemocratização. Esse período também foi importante para o desenvolvimento das ciências da linguagem, que começaram a refletir sobre o ensino de língua materna e a influenciá-lo, sobretudo a Psicolinguística, a Sociolinguística, as Análises do Discurso, a Linguística Textual, a Pragmática e a Linguística Aplicada.

Começou-se, portanto, a analisar os efeitos da redação do vestibular na escola. Como a escola respondeu a essa demanda em suas práticas e quais foram os efeitos disso? Nesse período, até a publicação dos PCNs, em 1998, muitos trabalhos acadêmicos foram publicados problematizando essas questões. Dentre esses, destacamos: Osakabe (1977), De Lemos (1977;1988), Pécora (1989), Britto (1984), Geraldi (1984a; 1984b; 2013), Jesus (1995), Fiad & Mayrink-Sabinson (1991), Fiad (1997), Pfeiffer (1995) e Possenti (1993), os quais colocamos em diálogo na sequência a fim de darmos início à reflexão sobre as práticas de ensino/aprendizagem de produção de textos em sala de aula antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998.

Osakabe (1977), analisando provas de redação no vestibular, destaca que a prova de redação argumentativa favorece uma atitude do sujeito que não pode ser reduzida estritamente à análise gramatical do texto do aluno, visto que é um momento de debate, de crítica, de manipulação de informações e de leituras. O autor também destaca já no início da implantação da “redação de vestibular” no Brasil que, em um texto (mesmo o escolar), “[...] entram em jogo além da imagem que o sujeito faz de seu destinatário, a situação de produção e o efeito que o sujeito visa a produzir sobre seu destinatário” (OSAKABE, 1977, p. 51). Osakabe afirma que “o exercício de redação é mais que um adestramento” (OSAKABE, 1977, p. 58), no sentido de fixação de fórmulas, e que, por isso, o raciocínio feito, apenas reproduzido pelos alunos, é um problema. Ainda que os alunos não cheguem a ser originais, é importante, segundo o autor, que sejam críticos e que, em seus textos, sejam capazes de incorporar experiências pessoais.

Ao encontro de Osakabe, De Lemos (1977) realizou um estudo sobre as provas do CEMEC, no vestibular de 1976, devido, entre outros motivos, ao fato de que havia muitas afirmações de que os alunos tiveram um desempenho abaixo do esperado. A autora destaca como maiores dificuldades dos candidatos a organização de ideias e a adaptação da oralidade para a escrita. Segundo a autora, uma das causas dessas dificuldades pode ser a instrução ou treinamento que o vestibulando recebeu previamente à prova, geralmente composto por esquemas formais e exposição a textos-modelo. Para ela:

[...] o candidato ao vestibular enfrentaria a tarefa da elaboração como um conjunto de operações de preenchimento de uma estrutura previamente dada, ou inferida de textos-modelo. Essa estrutura-esquema ou arcabouço – definível como uma articulação de posições vazias – seria preenchida com asserções genéricas ou específicas, construídas a partir das evocações que o título da redação possa sugerir. Isso equivale a dizer que o vestibulando, em geral, operaria sobre um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático-semântica de seu discurso não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexão ou evocações desarticuladas (DE LEMOS, 1977, p. 62).

A autora apresenta, em suas análises, como o uso de determinadas orações, a exemplo das subordinadas, não faz parte do estilo de organização do conteúdo pelo candidato, mas consiste em uma estratégia formal imposta. Isso mostra que as dificuldades dos vestibulandos no emprego da língua e na organização das ideias não eram decorrentes de estratégias ou recursos extraídos da modalidade oral. Nesse sentido, o “arcabouço” a ser preenchido pelo candidato quando munido de uma folha em branco em uma redação poderia se dar tanto no nível do período, quanto do parágrafo e do texto.

No texto destinado à composição do caderno de *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. Graus* (1988) do Estado de São Paulo, De Lemos, retomando seu trabalho de 1977 e estudos de outros linguistas, argumenta no sentido de haver um “estereótipo formal” de produção que visa a “retirar” do aluno as dificuldades impostas em uma situação de escrita de textos (DE LEMOS, 1988). É esse estereótipo que o aluno mobiliza para cumprir sua tarefa de produção escrita.

Na tentativa de analisar os problemas de aprendizagem do texto escrito, a autora destaca as “condições de produção do discurso escrito como o espaço onde se definiria a problemática de sua aprendizagem” (DE LEMOS, 1988, p. 73). Como centro da reflexão, De Lemos coloca a “[...] ausência de um interlocutor empírico imediato na produção do discurso escrito” (DE LEMOS, 1988, p. 74). Se se considera intrínseco ao diálogo um discurso construído a dois, o *outro* é peça fundamental para a construção do enunciado do sujeito, porque coloca limitações e possibilidades para o projeto de dizer. Esse *outro* não precisa ser empírico, mas pode também ser uma representação de uma imagem construída pelo locutor. Para De Lemos (1988), inclusive, “a ausência do interlocutor empírico imediato em muitos tipos de discurso escrito não acarreta, porém, a ausência do interlocutor representado” (DE LEMOS, 1988, p. 74). A tarefa de representação do interlocutor é colocada pela autora como a grande complexidade do discurso escrito e, junto com ela, em relação ao contexto escolar, a assimetria professor-aluno.

Segundo a autora, o professor, em contexto escolar, não é o interlocutor empírico imediato ou mediato, nem mesmo a ponte para o interlocutor representado. A função a ele estabelecida foi a de julgar essa interação do aluno com um interlocutor “*vagamente representado*” (DE LEMOS, 1988, p. 75, grifo adicionado). É devido a esse cenário desenhado – interlocutor representado, professor representado como interlocutor e como examinador – que, segundo a autora, o aluno lança mão das estratégias de preenchimento:

O recurso a um esquema formal aparente de discurso escrito e seu preenchimento com elementos que ele supõe pertencerem ao universo de conhecimentos e crenças de seus interlocutores superpostos parece, pelo menos em parte, derivado dessa situação. Tal estratégia, porém, não resulta senão da anulação da estrutura dialógica e na instanciação de um bizarro monólogo em que a voz que fala é apenas a do Outro (DE LEMOS, 1988, p. 75).

Nesse sentido, seria, segundo a autora, a recuperação do interlocutor do texto a ser escrito – que não é (não deveria ser, a não ser que seja uma característica do gênero) o professor – um caminho para que os alunos tivessem mais sucesso em suas produções e, acrescentamos, para que essa prática fosse evidentemente mais eficaz enquanto parte de um projeto de ensino que deveria visar à garantia de possibilidade de expressão adequada do sujeito nos diversos campos de atuação da vida. A autora, nesse sentido, ressalta a necessidade do estabelecimento de condições de produção para os textos em ambiente escolar. Sobre isso, Geraldi (1984a) – retomando um texto³⁰ pouco posterior ao de De Lemos (1977), afirma que a produção de textos na escola é *completamente* alheia ao sentido de uso da língua.

Os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto?) (GERALDI, 1984a, p.54-55).

Os apontamentos de De Lemos (1977) vão ao encontro também nas análises de Pécora (1989)³¹. O autor realizou uma análise em 1500 redações, sendo 60 do vestibular do CESCEM e as demais produzidas pelos alunos do curso de “Prática de Produção de Textos”, do Instituto

³⁰ O capítulo “Unidades básicas do ensino de português”, presente no livro *O texto na sala de aula* (1984a), retoma, com algumas modificações, a segunda parte de “Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa”, publicado no n°18 dos *Cadernos da FIDENE*, em 1981.

³¹ Este trabalho, originalmente, foi apresentado em 1980, como dissertação de mestrado ao Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP com o título *Problemas de redação na Universidade*.

de Estudos de Linguagem (IEL/UNICAMP). Pécora, ao analisar seu *corpus* considerando problemas gramaticais, de coesão textual e de argumentação, chegou à conclusão de que os textos dos alunos tratavam-se de “falsas produções” (PÉCORA, 1989, p.13), porque eram reproduções de modelos, sem preservação da individualidade do sujeito e sem se considerar possíveis interlocutores dos textos, mesmo nas produções dos alunos de Ensino Superior – fato que ocasiona muitos dos problemas discutidos no texto, segundo o estudioso. Nas palavras do autor:

o que ocorre é que, via de regra, o processo histórico de escolarização deixa de fornecer esse conhecimento específico, substituindo-o por uma falsificação do quadro de condições da escrita. E o que ele mais falsifica é, justamente, a potencialidade argumentativa desse quadro. É exatamente isso o que ocorre quando o processo escolar procura destacar a escrita do uso efetivo da linguagem, quando tende a alienar a sua prática de uma atividade e de um empenho pessoal, quando procura resguardá-la de todo valor que não corresponda à expectativa oficial de perpetuação desse processo de desapropriação do sujeito da linguagem. O resultado desse processo de falsificação, que perde de vista as condições de intersubjetividade da linguagem, dá no que as redações testemunham: uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido (PÉCORA, 1989, p.72).

Para Pécora, todos os deslocamentos analisados que ocorrem no emprego da língua e da argumentação são reflexo do cumprimento da tarefa de escrita da maneira como ela foi concebida historicamente no interior da escola (PÉCORA, 1989). Nesse sentido, a tarefa da escrita “se limita à reprodução de um modelo, e, a tarefa de leitura, ao reconhecimento do modelo reproduzido. Em conjunto, representam nada mais do que um processo de sedimentação do modelo e a conseqüente anulação das partes não absorvidas por ele” (PÉCORA, 1989, p. 86).

Britto (1984)³², com os mesmos interesses dos autores citados anteriormente, afirma que os textos dos alunos revelam algo mais do que falta de leitura dos estudantes ou a má aquisição dos conceitos e regras gramaticais. Nesse sentido, o autor dialoga com os trabalhos de Pécora (1989) e De Lemos (1977) – respeitadas as diferenças entre esses autores, que, algumas vezes, possuem posicionamentos diferentes – com o objetivo de tentar identificar esses elementos que subjazem à produção do texto escrito na escola, visando a caracterizar as condições de produção desses textos e os resultados obtidos.

³² Esse artigo, originalmente, foi publicado em 1983, em *Trabalhos de linguística aplicada*, n° 2, p. 149-167.

Uma intersecção entre os trabalhos de Britto (1984), Pécora (1989) e De Lemos (1977) é em relação ao entendimento da produção escolar ser uma situação artificial de produção, fator determinante para seu resultado. Segundo Britto:

[...] a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de emprego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo (BRITTO, 1984, p. 118-119)

O autor destaca que a interlocução é característica constitutiva da linguagem em todas as situações de produção, na fala ou na escrita, ainda que este interlocutor seja imaginário ou coletivo. Quanto ao interlocutor dos textos escritos, o autor destaca que mesmo este pode ser preciso, definido, genérico ou virtual, e que, independentemente de sua manifestação, ele interfere no discurso do sujeito (BRITTO, 1984), já que entendemos que não há discurso que não vise a um *outro*, repleto de subjetividade, que interfere no projeto de dizer do locutor.

A crítica feita, inicialmente, pelo autor, é a de que, curiosamente, os trabalhos de redação escolar desenvolvidos até então não destacavam a questão do interlocutor como fulcral para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, já que estes escreveriam sem saber para quem. No entanto, ao contrário de Pécora (1986) e De Lemos (1977), Britto (1984) considera que não é a ausência de interlocutor que causava, a seu ver, as dificuldades para os alunos produzirem, mas justamente a “*forte presença de sua imagem*” (BRITTO, 1984, p. 111, grifo adicionado): comumente, a do professor. Isso porque, nos exemplos analisados, parece que as palavras e elementos coesivos utilizados não pertencem ao repertório cotidiano do aluno, além de seus usos serem inadequados ou pouco comuns, o que revela a construção para um *outro* que, imagetivamente, requereria deles tais escolhas de linguagem.

Britto (1984) destaca que as relações estabelecidas entre os agentes no ambiente escolar são bastante rígidas. Dessa maneira, o aluno necessita escrever de uma maneira pré-estabelecida e pouco ou nada variável, a fim de ser avaliado. Nesse cenário, o professor é o “leitor oficial” do texto do aluno, quando não o único, e é justamente a ciência desse fato que faz com que o aluno escreva um texto da maneira que imagina que agradará seu professor, e não da maneira que é mais adequada para um interlocutor esperado daquele gênero em uma situação de produção. Britto chama esse trabalho personalizado para o professor de “*serviço à la carte*” (BRITTO, 1984, p. 112, grifo adicionado).

Para Britto (1984), ainda que o professor seja alguém com quem o aluno estabelece uma relação, ele não é, como já destacamos, um interlocutor esperado em todos os gêneros. Ainda

mais, ele é a materialização de tudo o que o estudante absorveu da escola, como um estereótipo de “leitor ideal”, que carrega consigo todas as relações autoritárias que são características – mas não ideais – do espaço escolar. Nas palavras do autor:

atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como interlocutor privilegiado do estudante [...], como passa a ser determinante da própria estrutura do seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno (BRITTO, 1984, p. 112).

Em suma, de acordo com o autor, essa imagem construída de escola e de professor, que, por conseguinte, é a imagem que o aluno tem de seu interlocutor, determina como o aluno pensará o seu texto, como o organizará, qual o estilo escolhido e os outros recursos linguísticos que serão utilizados, configurando-se, nos termos do estudioso, como uma disputa entre a competência linguística do estudante e a “imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocutor e de interlocuções privilegiadas” (BRITTO, 1984, p. 117).

Nesse cenário de discussões, Geraldi (1984b) posiciona-se, em diálogo com De Lemos (1977), Pécora (1989) e Britto (1984), em relação especificamente ao papel do professor em relação aos textos dos alunos. A pergunta que norteia sua discussão é: como avaliar redações? – a escolha da palavra *redação* não é ingênua. Para o autor, há uma diferença entre *redação* e *texto*. Na escola, nessas situações simuladas e prescritivas de produção, produz-se *redação*, porque não é uma situação em que o aluno tem direito de dizer sua palavra.

Segundo Geraldi (1984b) a escola descaracteriza o aluno como sujeito, sobretudo em relação ao uso da linguagem. Tal fato evidencia-se nas situações de produção escrita, nas quais “não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 1984b, p.122). Nesse sentido, o autor chama a atenção para a necessidade de uma mudança de atitude: se queremos que as produções escritas de textos na escola sejam mais que redações, que elas realmente preparem o aluno para situações comunicativas futuras, os professores deveriam tornar-se *interlocutores* dos textos dos alunos, e não somente *avaliadores*, “respeitando a palavra do parceiro [...]. Concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando etc.” (GERALDI, 1984b, p.122). Veja que esse posicionamento do professor em relação ao texto do aluno se aproxima daquilo que aconteceria possivelmente, fora da escola, pois não se anula o sujeito e sua produção. Quando se anula o sujeito, quando este é retirado da centralidade do ato comunicativo, nasce o “aluno-função”,

para Geraldi, e é nesse momento em que passamos a ter *redações* (GERALDI, 1984b). Para o autor, o ideal é que:

[se abra] o espaço fechado da escola para que nele ele [o aluno] possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes realidades das diferentes classes sociais (GERALDI, 1984b, p. 124).

Geraldi (2013)³³ destaca que a escola, ao longo do tempo, foi um espaço de aferição de respostas dadas com respostas esperadas. Nesse sentido, o papel do aluno teria sido sempre um devolver a voz do outro. Para ele, o processo de escolarização da produção de textos enrijece duas características da escrita: “a sua fixidez (necessária para permitir a interlocução à distância) e a tendência monológica (resultante das condições de produção em que o interlocutor não se faz presente, face a face, como na oralidade, mas como imagem do próprio autor)” (GERALDI, 2013, p.180). Isso acontece, segundo Geraldi (2013), devido às três formas de “entrada” do texto na escola: 1) como objeto de leitura vozeada; 2) como objeto de imitação e 3) como objeto de uma fixação de sentidos, as quais fecham o texto para o acontecimento que é da natureza de todo o enunciado.

Para o autor, os textos deveriam mesmo ser o ponto de partida de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua (GERALDI, 2013), o erro está na maneira como isso estava sendo feito. Não basta que o texto esteja presente em sala de aula, é preciso que se faça o trabalho adequado com ele, prezando por sua característica plural. A razão de entender o texto como princípio dos processos de ensino dá-se por compreender que é nele que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 2013, p.135).

A partir dessa concepção de texto enquanto prática de linguagem e na tentativa de propor um desprendimento do tipo de abordagem em relação ao texto vigente no ambiente escolar, o autor pontua, em relação ao como trabalhar com a escrita na escola, algumas necessidades. Para ele, para produzir um texto, é preciso que: “a) Se tenha o que dizer; b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) O locutor se

³³ A 1ª edição desse livro é de 1991.

constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz; e) Se escolham as estratégias para realizar a-d; (GERALDI, 2013, p. 137).

Esse conjunto de orientações consistem em *condições de produção*, no intuito de fazer emergir um locutor único, que verá no uso da linguagem um fim efetivamente comunicativo. Nesse sentido, passa-se a entender a produção de textos como *trabalho* e não como *tarefa* (GERALDI, 2013), porque entendem-se as razões e as finalidades do momento de interação por meio da linguagem. Com isso, o preparo do aluno deixa de ter como objetivo uma boa avaliação na escola e passa a visar ao bom convívio e atuação desse sujeito nas esferas de atividade dentro e fora dos muros escolares.

Fiad & Mayrink-Sabinson, no início da década de 90, nesse mesmo cenário de reflexões e entendendo a linguagem como um processo de interação, dedicam-se a, especificamente, pensar em um ponto específico do momento da *construção*, este que, segundo as autoras, envolve momentos diferentes, “como o de planejamento do texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p.55). O objetivo é pensar no processo de planejamento e no de revisão, que ocorre depois da escrita do texto, entendendo a linguagem como *trabalho* (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991), ou seja, como *processo*, sempre inacabado. A proposta das autoras é a de que a escrita seja ensinada como um processo de reescritas. Nota-se que essa proposta coloca em discussão o trabalho com produção de textos como *produto*, com fim em si mesmo.

O estudo foi feito com um grupo de alunos do 1º ano de curso de Letras do IEL, da Unicamp, ao longo da disciplina “Leitura e Produção de Textos”. Os alunos produziram textos e foram orientados a revisá-los, trocá-los com os colegas, passarem pela leitura do professor e, depois, considerando as observações feitas, refazerem os textos. Veja que essa é uma proposta que não é de “mera revisão textual”, no sentido de se retirar desvios gramaticais, mas de refazer os textos, entendendo-os como *processo*, como algo que sempre pode ser revisto e aperfeiçoado considerando uma situação comunicativa prevista.

O resultado desse estudo foram textos completamente refeitos visando à adequação ao interlocutor. As autoras destacam que as mudanças feitas não foram só na superfície textual (ortografia etc.), mas alterações que buscavam maior clareza, organização do texto, adequação ao gênero, revelando a preocupação com o leitor. As estudiosas também afirmam, a partir de comentários feitos pelos participantes da experiência, que os alunos se tornaram mais conscientes em relação ao fato de a escrita ser planejada.

Ressaltamos que essa é uma proposta que é coerente e dá continuidade aos estudos citados anteriormente, porque coloca o texto (e, por conseguinte, o sujeito) como centro do processo de ensino/aprendizagem, e não como fim. Colocar o texto como centro, nessa perspectiva, é entendê-lo como a matéria-prima dos estudos em Língua Portuguesa, e não como uma atividade avaliativa que será lida apenas pelo professor, a quem, portanto, devolve-se a própria voz. É com os textos e somente a partir deles que, segundo essa proposta, estuda-se tudo o que envolve a linguagem, objetivando a formação de sujeitos que saibam agir adequadamente no meio social. Assim, sob essa proposta, adequa-se o trabalho com os textos e devolve-se ao sujeito a responsabilidade pelo seu dizer, como centro organizacional do enunciado.

A proposta de reescrita das autoras foi incorporada, mesmo que ressignificada, pelos documentos oficiais e por livros didáticos, o que consistiria em um avanço nas políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Contudo, ao longo das últimas décadas, o conceito sofreu diferentes leituras e, com isso, foi atualizado de diferentes maneiras pelos materiais que são usados em sala de aula, algumas mais distantes da “proposta original”. Mendonça (2019) analisa essa atualização do conceito após a publicação dos PCNs (BRASIL, 1998). Na continuidade dessa seção retomamos o trabalho da autora.

Trazendo o sujeito para a centralidade do enunciado em uma situação comunicativa tem-se o que Possenti (1993) denomina “trabalho do sujeito com a linguagem”. Esse trabalho, para o autor, revela-se no estilo das produções. Assim, para Possenti, é preciso que nos desprendamos de definições de estilo que o consideram apenas um fenômeno literário, o desvio de algum padrão ou uma idiosincrasia. A partir desse entendimento, há estilo em toda e qualquer manifestação de linguagem (POSSENTI, 1993), seja essa marca de trabalho consciente ou inconsciente.

Nesse sentido, a tentativa de uniformização da escola em relação aos textos, que retira a individualidade e centralidade do sujeito, resulta na imposição de um estilo homogêneo. É essa homogeneização que faz com que os alunos escrevam as mesmas coisas de maneira semelhante, configurando o que Geraldi (1984b) chama de *redação*, compreensão corroborada por Possenti (1993). Para Possenti (1993), a saída é primar pela produção de textos polifônicos na escola, em que o aluno, mais do que “manipular criativamente as marcas formais, [vai] operar na organização dos discursos que circulam” (POSSENTI, 1993, p.204), permitindo a coexistência de várias vozes em suas produções, caminhando no sentido contrário ao da padronização ao ter o papel de orquestrar essa pluralidade de vozes e organizá-las segundo seu

projeto de dizer único e individual. O trabalho de Fiad (1997)³⁴, que analisa textos de alunos universitários, revela essa homogeneização e, portanto, a ausência de estilo individual, deixando o fio reflexivo de que este “estilo” homogeneizado trata-se do *estilo escolarizado*.

Essa homogeneidade, destacada por Possenti (1993) e evidenciada por Fiad (1997), dialoga com a dissertação de mestrado de Jesus (1995). A autora analisa a prática de análise linguística pela reescrita do texto do aluno. O objetivo é colocar em evidência o que era feito, à época, nas atividades de reescrita, cuja proposta, como já afirmado, tinha como objetivo uma atualização do discurso do aluno, o que se descola de meras correções gramaticais. As análises da autora levaram-na a concluir que o que se passava nas escolas nas atividades de reescrita era um movimento de “higienização”, por meio do qual se lia superficialmente os textos dos alunos apontando os desvios gramaticais. A reescrita, portanto, era feita a partir dessa leitura primeira, com vistas a adequar esses desvios à norma padrão, obtendo-se, portanto, “uma reescrita que apaga a evidência da palavra enquanto "signo" para confiná-la ao estatuto de "sinal", investindo-se no reconhecimento do texto e não na sua compreensão” (JESUS, 1995, p. 9-10), o que revela uma lacuna entre a atividade de escrita e o momento da reescrita. Segundo a autora “muitas vezes, o trabalho de reescrita de textos de alunos consiste em limpá-los das marcas de ousadia, para legitimar o que está escrito nos livros” (JESUS, 1995, p. 44), corrigindo regras de ortografia, concordância e pontuação, “sem dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução. Como resultado, temos um texto, quando muito, ‘linguisticamente correto’, mas prejudicado na sua potencialidade de realização” (JESUS, 1995, p. 54). Note-se, a partir das evidências da autora, como a prática da reescrita já nessa época, poucos anos depois da publicação do texto de Fiad & Mayrink-Sabinson (1991), descolava-se da proposta primeira.

Para Jesus (1995), as atividades desenvolvidas na escola – sejam propostas pelos livros didáticos ou não – artificializam o processo de escrita, porque não são "trabalho de produção", mas "práticas de reprodução". A autora exemplifica essas práticas com a tríade cópia, ditado e questionário, que contribuem para a assimilação do conteúdo de maneira superficial e não propiciam o desenvolvimento de um sujeito de linguagem. “Neste contexto, o uso da escrita tem como prioridade atender às exigências disciplinares da instituição escolar e dos dogmas linguísticos” (JESUS, 1995, p. 47).

Pfeiffer (1995), por sua vez, traça uma investigação sobre a constituição (ou não) de autoria dos alunos em contexto escolar, refletindo sobre os sentidos atribuídos a essa função nesse espaço e as consequências desses entendimentos. Para a autora, o fato de, certas vezes,

³⁴ Esse trabalho, originalmente, foi publicado em 1993, com o título *Estilo e Homogeneidade: análise de textos de universitários*. Estudos Linguísticos, XXII. **Anais de Seminários do Gel**. Vol. 1. Ribeirão Preto, p. 180-187, 1993.

os textos “não funcionarem” é oriundo da questão de que esse autor não domina as técnicas para trabalhar sobre a linguagem exigidas pela escola, bem como não é exposto a vivências que propiciem um bom entendimento destas, isto é, os seus sentidos. Com isso, segundo Pfeiffer (1995), mitifica-se, assim como na antiguidade, os sentidos e a linguagem: “a língua já não é mais divina, mas funciona como tal” (PFEIFFER, 1995, p.34).

Em suas análises, a autora também evidencia o fato de que a escola espera que seja devolvida a palavra dita. “Não importa mais quem fala, mas o que se fala. O texto passa a ter não uma voz anônima, nem uma determinada individualidade, mas ‘apenas’ uma voz universal” (PFEIFFER, 1995, p. 51), ou seja, nega-se a possibilidade de existência de um autor tal como idealizado, ainda que a escola exija desses sujeitos características que autores conferem a textos. Diante desse contexto, mitifica-se a função de autor, tornando-a não coerente com o papel permitido ao aluno em sua posição social.

Essas práticas, para Pfeiffer (1995) acentuam a distância entre o que se produz na escola e fora dela. Na escola, a repetição de estruturas formais socialmente valorizadas é privilegiada, no entanto, para que se atinjam os objetivos comunicativos e a vivência nas diferentes esferas de atividade, não basta somente dominar os recursos sintáticos. Para ser autor, segundo Pfeiffer (1995), é preciso ultrapassar a repetição formal “bem-feita”, processo o qual a escola não propicia, porque:

Ela apresenta ao aluno [...] uma determinada e específica posição de autor – posição na qual o professor se encontra, produzida em instâncias outras de modo que o imobiliza –, impedindo-o de construir seu próprio processo de constituição dos sentidos. Aqueles sentidos que a ele se apresentam não fazem sentido; portanto, aquela posição de autor não lhe permite que seja de fato autor [...]. A escola por um *processo de simulação*, faz o autor: impedindo-o de responsabilizar-se por seu texto (PFEIFFER, 1995, p.136).

Diante disso, entende-se que formar autores, ou dar possibilidade para que os alunos sejam autores dos seus textos, nessa perspectiva, é propiciar e criar caminhos para que esses sujeitos desenvolvam seus próprios modos de se relacionar e posicionar diante da realidade, por meio da linguagem, distanciando-se da repetição formal e dos modos de dizer autoritariamente autorizados, agindo subjetivamente em suas produções³⁵.

Os trabalhos citados são um recorte de um conjunto de textos escritos por pesquisadores da área da Linguística e Linguística Aplicada no Brasil ao longo de três décadas (1970, 1980,

³⁵ A discussão sobre autoria não será desenvolvida neste trabalho. Ressaltamos que ela é profícua e encontra diferentes propostas no Brasil.

1990) com o propósito de repensarem as práticas e os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, tendo como objetivo a obtenção de resultados satisfatórios para o ensino/aprendizagem da língua. Certamente, o início do período de redemocratização do país, na década de 80, e a publicação da *Constituição Federal* (1988), a qual, pela primeira vez, coloca a educação como *direito social*, fomentaram a acentuação dessas discussões sobre a escola e sua constituição, manifestadas também em práticas. Tal movimento culminou na publicação, no final da década de 90, dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que constituiu um avanço considerável para a educação no Brasil em geral e, em particular, para os estudos de Língua Portuguesa.

A publicação dos PCNs destinados ao Ensino Médio ocorreu em 2000. Nesse documento, incorporando estudos da Linguística e da Linguística Aplicada desenvolvidos desde a década de 70, foi estabelecido, na seção dedicada às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que o trabalho com a linguagem deveria ter como centro o texto, entendendo-o como *unidade de ensino* (BRASIL, s/d, p.77), dentro das situações de produção, recepção e circulação de enunciados³⁶. Sobre o trabalho com textos, fica clara nos PCNs a orientação para que este seja feito considerando o caráter sócio-histórico e interacional de toda produção de linguagem. Assim, o aluno, segundo o documento, deve ser considerado como um “produtor de textos que produz e que o constituem como ser humano” (BRASIL, 2000, p.18), concepção que se afasta daquelas que são deslocadas do uso social. Em adendo aos PCNs (BRASIL, 2000), os PCN+ Ensino Médio (BRASIL, s/d) são uma publicação com orientações educacionais, de caráter não normativo, que visam a auxiliar na implementação das propostas da LDB (BRASIL,

³⁶ São onze as competências a serem desenvolvidas nos alunos elencadas para a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nelas é possível verificar a não dissociação entre língua e vida, demonstrando que a escola é um espaço de formação do sujeito para os espaços de relação social. Dentre elas, destacamos: 1. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. 2. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. 3. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. 4. Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. 5. Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. 6. Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. 7. O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes [...] (BRASIL, 2000, p. 6-12). Essas diretrizes corroboram a afirmativa inicial do trecho do documento dedicado aos conhecimentos de Língua Portuguesa, em que se afirma: “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p.16).

1996) e dos PCNs (BRASIL, 2000). Esse documento é mais específico do que o dos PCNs, porque apresenta um conjunto de sugestões de práticas de ensino-aprendizagem e de organização de currículos pedagógicos a fim de que as orientações primeiras façam-se cumprir nos ambientes escolares.

A proposta é que se pense o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio conferindo atenção não apenas para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos escritos e a oralidade, tomando o texto como “*unidade de ensino*” (BRASIL, s/d, p.77). Uma ressalva no documento quanto à produção de textos é a de que o professor proponha situações incentivando a produção de textos orais e escritos nas quais se considere: “um público ouvinte ou um leitor específico; a situação de produção em que se encontram os interlocutores e as intencionalidades dos produtores” (BRASIL, s/d). Ou seja, a orientação é para que as práticas de escrita dos gêneros sejam contextualizadas.

De acordo com o exposto no documento, há vantagens em se substituir o tradicional esquema de estruturas textuais (narração, descrição, dissertação) pela adoção de práticas que trabalhem com os gêneros do discurso ficcionais ou não ficcionais que circulam socialmente, com destaque, no documento, para: poema, o conto, romance, texto dramático, nota, notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial, carta do leitor, texto expositivo, verbete, ensaio, propaganda institucional, anúncio, leis, estatutos, declarações de direitos, entre outros. Na linha de raciocínio traçada, somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão com primazia sua “competência textual” (BRASIL, s/d). São feitas, no documento, considerações adicionais e específicas para o trabalho com gêneros literários. Elas, por sua vez, enfatizam a distinção do texto literário do texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade; comparação entre textos literários, percebendo semelhanças ou diferenças decorrentes do momento histórico da produção de cada um deles; diferenciação, em textos, de marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus comprometimentos e interesses políticos, ideológicos e econômicos; identificação, na leitura de um texto literário, das implicações do tratamento temático e do estilo relativas ao contexto histórico de produção e recepção do texto; relação do universo narrativo com estilo de época, bem como com estereótipos e clichês sociais (BRASIL, s/d).

Quanto à produção textual, há orientações que evidenciam um cuidado quanto à situação de escrita na escola. De acordo com o documento, em uma situação de produção, o aluno deve ter clareza sobre: o que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades; o lugar social de que ele fala; para quem seu texto se dirige; de quais mecanismos composicionais lançará mão e a forma em que esse texto se tornará público

(BRASIL, s/d). Novamente, percebe-se o destaque para o fato de que toda proposta de produção textual deve ser situada. A partir dessa colocação – com a publicação dos PCNs –, muitas interpretações foram feitas, as quais passaram a embasar as práticas de ensino/aprendizagem e a elaboração de materiais didáticos, sobre as quais refletiremos na sequência.

Brait (2000) critica os conceitos a que os gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, foram associados nos PCNs. Para ela, no documento, há uma mescla no conceito de gêneros do discurso e de tipos textuais – este, proveniente de outras teorias –, o que traz consequências para o ensino de leitura e de escrita em Língua Portuguesa. É importante destacar que, para a autora:

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica de produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos (BRAIT, 2000, p.16).

Isso mostra que há um reconhecimento, por parte da autora, da relevância do trabalho com os tipos textuais, em associação à noção de gêneros do discurso, porque a tipologia textual faz parte do gênero, já que está ligada à sua organização linguística, àquilo que é repetível no enunciado, em prol da função comunicativa. A problemática centra-se no fato de que, ainda que os PCNs embasem grande parte de seus pressupostos nos estudos bakhtinianos, há uma mistura indiscriminada entre o conceito de gêneros do discurso e de tipologia textual no documento – que os aborda, muitas vezes, como sinônimos –, com privilégio para o segundo em detrimento do primeiro, descaracterizando a abordagem sócio-histórica dos enunciados, de acordo com a proposta bakhtiniana, já que acabam por propor uma lista de gêneros a ser estudada em cada fase da escola, cujo resultado, nas salas de aula, é o trabalho com modelos pré-estabelecidos de gêneros, sob uma perspectiva estanque de abordagem da língua. O *acontecimento* (GERALDI, 2015c) da aula, a partir do qual deveriam ser selecionados os conteúdos abordados nela, isto é, a partir do contexto real de relação interlocutiva, é minimizado com uma lista prévia de gêneros do discurso selecionados como os importantes para os estudos. Por consequência, o ensino passa a se delinear com o objetivo de ensinar esses gêneros, como produtos, a partir de suas características formais, distanciadas do evento de linguagem.

Barbosa (2000) ressalta que os próprios materiais disponibilizados pelo MEC para formação de professores a partir dos PCNs contradizem o documento em relação ao trabalho

com os gêneros do discurso, porque a orientação é de base textual, embasada nos aportes teóricos da Linguística Textual e da Psicologia Cognitiva. A autora destaca um conjunto de termos utilizados nesse material que provam essa contradição, porque estão ligados à textualidade e ao cognitivo e não à enunciação. Além disso, a estudiosa apresenta enunciados que, ao dizer que trabalham com gêneros do discurso, restringem-se ao trabalho com aspectos linguísticos, sem pensar na sócio-historicidade do enunciado e em suas condições de produção, circulação e recepção, como orientam os PCNs. Também, no mesmo material analisado pela autora, há indicações de aspectos a serem considerados nas avaliações das produções dos alunos, os quais orientam o que deveria ser ensinado, evidenciando a mescla indiscriminada entre gêneros do discurso e tipologias textuais (Figura 10):

Figura 10: Indicação de modos de análise e de conteúdo para análise linguística indicados pelo MEC

ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS E INDICAÇÃO
DE CONTEÚDOS PARA ANÁLISE LINGÜÍSTICA¹⁰

RESTRIÇÕES IMPOSTAS PELO GÊNERO	O QUE O ALUNO JÁ SABE?	O QUE O ALUNO PRECISA APRENDER?
Conteúdo temático		
Atende ao tema ou assunto proposto?		
Retoma as idéias de modo a apresentar unidade de sentido?		
Introduz informações novas, desenvolvendo o texto de forma lógica?		
Estilo		
Realiza escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos... ajustados às circunstâncias, à formalidade e aos propósitos do texto?		
Construção composicional		
Estabelece a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e aos propósitos do texto?		
RESTRIÇÕES IMPOSTAS PELOS PADRÕES DA ESCRITA	O QUE O ALUNO JÁ SABE?	O QUE O ALUNO PRECISA APRENDER?
Segmenta corretamente as palavras?		
Segmenta corretamente sílaba em final de linha?		
Organiza o texto em parágrafos?		
Grafa corretamente as palavras de alta frequência?		
Acentua corretamente as palavras?		
Pontua corretamente final de frases?		
Pontua corretamente elementos internos à frase?		
Obedece às regras básicas de concordância?		

Fonte: BRASIL. Parâmetros em Ação – Terceiro e Quarto Ciclos do Fundamental. V. 1, p. 183. Brasília, MEC/SEF, 1999 *apud* BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p.161.

Sobre a Figura 10, a autora menciona algumas questões. A primeira delas é quanto à equidade de destaque conferido à abordagem de aspectos textuais e de aspectos relativos ao código e à gramática, revelando, por parte dos próprios responsáveis pelo documento, o foco em atividades de cunho gramatical – o oposto à proposta dos PCNs. Outra questão destacada é em relação ao trabalho com o gênero. Note-se que a primeira coluna da Figura 10 é denominada “Restrições Impostas pelo Gênero” e seus componentes contribuem para uma perspectiva normativa e, portanto, estável, de abordagem dos gêneros do discurso, fato que vai de encontro às ideias de Bakhtin e o Círculo, inclusive porque desconsidera os campos de atividade humana e suas características. Por fim, destaca-se a desproporção entre aspectos ligados à textualidade – estes, em maior proporção – e ligados à discursividade. Além disso, os aspectos ligados à discursividade estão relacionados com elementos específicos do gênero – forma composicional, estilo e conteúdo temático – e não com suas condições de produção, com sua arquitetônica. Barbosa (2000) destaca que não são contemplados na análise aspectos como saber se a seleção de conteúdos é adequada aos objetivos e à situação de comunicação, por exemplo.

Rodrigues (2019)³⁷ também apresenta em documentos elaborados pelo governo e em livros didáticos a confusão conceitual em relação ao que seja gêneros do discurso. Nos exemplos apresentados pela autora, há mistura de gêneros com tipos textuais, com unidades gramaticais, com esferas de atividade humana, com tipos de discurso (direto, indireto etc.) ... A autora ressalta que isso também acontece em resumos para eventos, em portais de ajuda para o professor na *internet*, em aulas e em palestras. Para ela “a noção de gêneros é reinterpretada de modo confuso, pois ora está recobrando diferentes unidades/recortes de linguagem; ora está sendo usada como termo classificatório/taxionômico” (RODRIGUES, 2019, p.41). Essas concepções também estão associadas a uma visão de língua que orientou durante muitos anos a formação de professores, abstraída do contexto social. A problemática centra-se justamente no fato de que esses entendimentos múltiplos orientam as práticas dos professores em sala de aula que, muitas vezes, centram-se em só um elemento do gênero para trabalhar e minimizam, sobretudo, a dimensão social e interativa dele. Por meio dessa prática, o ensino de Língua Portuguesa torna-se falho porque, mesmo depois de décadas de distanciamento dos objetivos primários de ensino de língua no Brasil, destacados por Meserani (2002), período durante o qual é evidente uma produção profícua de estudiosos na área da linguagem, aproxima-se das práticas primeiras ao reduzir a linguagem à materialidade linguística dissociada da interação e, portanto, do ato social de linguagem.

³⁷ Este texto é um desenvolvimento de uma fala em mesa-redonda no VII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros, realizado em 2013.

Marcuschi e Cavalcante (2008), ao abordarem o trabalho com a produção de textos em momento posterior à publicação dos PCNs, afirmam que, ainda que a perspectiva de trabalho com os gêneros do discurso tenha adentrado a escola com a publicação dos documentos oficiais, ao serem alteradas as condições de produção, circulação e recepção do texto, o gênero também é alterado. Para Marcuschi e Cavalcante (2008), a produção de textos na escola torna-se sempre redação, porque sua função comunicativa volta-se sempre para a pedagógica. Contudo, ao trazer para os livros didáticos condições de produção, contextualizando para o aluno o que deveria ser feito na produção, a fim de que ele faça as escolhas mais adequadas à situação, o exercício de escrita distancia-se de “práticas endógenas de produção” (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2008), porque aproxima o aluno da situação comunicativa real de determinado enunciado. Ainda assim, segundo as autoras:

[...] há, nos livros didáticos, pelo menos uma lacuna no encaminhamento da redação escolar [...] que restringe, para além da função sócio-comunicativa, sua aproximação dos gêneros textuais. Essa lacuna [...] [é a] ausência de encaminhamentos que incorporem as condições de recepção do texto, o que acaba reduzindo significativamente a experiência do aluno como escritor (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2008, p.244).

Assim, mesmo após os PCNs, com a orientação para produção contextualizada de textos, nota-se que a interlocução ainda era uma questão a ser aperfeiçoada, pois o interlocutor do texto do aluno parecia ser prioritariamente o professor, ou os colegas, quando havia a orientação para reescrita do texto, o que faz com que, tendo em vista esse leitor sempre crítico, no sentido de avaliativo, o aluno molde seu texto buscando atendê-lo, fato que dialoga com a crítica de Geraldi (1984b), passados 20 anos da publicação do autor. Nesse sentido, a função do texto ainda é restrita à escola e “o aluno continua tendo raras oportunidades de aprender a se dirigir a uma audiência situada fora do contexto escolar, a um público que não se restrinja ao professor e aos colegas” (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2008, p.245), cujo olhar para o texto é outro.

Marcuschi e Cavalcante (2008) ressaltam, ainda, que a ausência de interlocutores reais dos textos, isto é, essa despreocupação escolar em relação às condições de produção, circulação e recepção dos textos, mesmo após os PCNs, acarreta ainda outro problema, relacionado à “temporalidade textual” (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2008). Para as autoras, quando o aluno não entende o caráter de longevidade de seu texto, ou seja, quando ele não prevê a circulação dele, a produção é entendida como pontual, efêmera, com finitude, configurando “um exercício a ser cumprido [....]. Nesse caso, encerrada a tarefa de produção, o texto cai no

esquecimento e deixa de ser observado em uma perspectiva histórico-discursiva” (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2008, p.246). Uma consequência desse entendimento limitado da produção é a não preocupação desse escritor com o processo de elaboração do texto, tendo em vista que é esse leitor presumido que influencia nas escolhas para a concepção do enunciado, este, por sua vez, com temporalidade e circulação limitadas.

Geraldi (2015a)³⁸ afirma que a diversificação do trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula, proposta pelos PCNs, não fez com que a abordagem do texto tivesse a profundidade adequada. O autor discute a abordagem superficial de textos na escola e ressalta que os alunos, nesse espaço, são autores sem leitores. Para o estudioso, assim como para Marchuschi e Cavalcante (2008), a autoria desaparece à medida que a escolaridade avança. Com isso, vê-se que, mesmo após os PCNs, o trabalho com a produção de textos continuou no sentido de ensino de *redação*, como entendia Geraldi (1984b) quase duas décadas antes da publicação em questão.

Geraldi (2015a) ressalta, ainda, que a entrada dos diferentes gêneros do discurso para a escola diminuiu excessivamente a presença do texto literário na sala de aula, fato que se relaciona com um novo projeto de sociedade e de ciência que levou as ciências a “matematizarem-se” (GERALDI, 2015a), tendo em vista a necessidade de construir objetos científicos, distantes da subjetividade. Requerendo a literatura um trabalho específico do sujeito com o texto, porque pressupõe acabamento estético, algo que dificulta ainda mais uma sistematização de técnicas enunciativas, esta passou a perder espaço na escola, a qual se volta, majoritariamente, para conhecimentos pragmáticos. A hipótese do autor é a de que:

as atividades de aula estão marcadas pelo projeto de cientificidade das ciências humanas, e é este projeto que deu sustentação social à preferência pelos textos pragmáticos, em prejuízo da presença mais marcante da literatura no conjunto de textos postos nas mãos dos estudantes para leitura e como ‘modelos’ de textos a serem produzidos (GERALDI, 2015a, p. 69).

Geraldi (2015b)³⁹ critica o trabalho com os gêneros do discurso enquanto *objeto de ensino* porque entende que essa concepção de texto leva à valorização do repetível em detrimento do único e irrepetível em cada enunciado, ou seja, há uma negação ao *acontecimento* que é o enunciado, no sentido bakhtiniano. Para o autor, o texto não pode ser um produto mecânico de aplicação de regras para forma composicional, conteúdo temático e estilo, porque

³⁸ Esse texto foi originalmente apresentado no IV Colóquio sobre questões curriculares, em 2000.

³⁹ Esse texto originalmente consistiu em uma fala em mesa-redonda no evento CELLIP, que ocorreu em Cascavel-PR, em 2009.

sua produção é mais dependente de conhecimentos externos ao sistema do que a descrição de regras da língua. A origem dessa prática de ensino, segundo o estudioso, foi uma necessidade de, no momento de transição do ensino com as antologias para a entrada dos textos como centralidade da aula, “se ter o que ensinar”, já que a ideia de ensino estava muito ligada ao definido, ao fixável, à herança do ensino de português aos moldes do de Latim. Havia, portanto, na perspectiva do autor, uma dificuldade em se desprender do estável para dar espaço à instabilidade da linguagem nas relações de ensino. Nesse sentido, Geraldi (2015b, p.77) afirma: “[...] há que considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços”, no intento de transformar a sala de aula em lugar de aprendizagem, e não de ensino, em um modelo de escola que

centre seu ensino nas práticas, aberto a aprendizagens, sem definição prévia de pontos de chegada, valorizando muito mais o processo do que o produto, trata de forma diferente a presença do texto na sala de aula. Enquanto aquele que centra fogo o ensino se pergunta, diante de um texto, “o que farei com esse texto?” para tentar explicá-lo e dele extrair seu sentido que aí já está; aquele que toma a aprendizagem como ponto de partida vai se perguntar “pra que este texto?”, o que resulta num outro movimento; o leitor não vai ao texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras do outro constrói-se uma compreensão (GERALDI, 2015b, p. 78).

Segundo Geraldi (2015b), os estudos bakhtinianos foram deslocados numa escola em que são valorizados os objetos definidos previamente, para ser seriados e estudados para garantir bons resultados nas avaliações de ensino nacional, objetos estes que estão distantes da realidade de cada sala de aula, até porque são unificados para todo o país por meio de currículos mínimos. Ensina-se o gênero do discurso para que o aluno o pratique na escrita, sem relacioná-lo com a vida, sem pensá-lo em suas esferas de produção, circulação e recepção. Para o autor, isso fez com que voltemos “[...] a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual” (GERALDI, 2015b, p. 80), e nada menos bakhtiniano do que o gênero retirado de seus laços com a vida, “já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’, porque nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática!” (GERALDI, 2015b, p. 80).

Tal maneira de se trabalhar com a produção de textos após a publicação dos PCNs reduz os gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2016a) e outros autores do círculo a regras

formais a serem repetidas, como uma estrutura, e como se toda produção do mesmo gênero seguisse a mesma sequência organizacional, retirando do enunciado sua eventicidade, seu movimento em uma situação comunicativa única. Além disso, desconsidera a singularidade do sujeito, tira-o da centralidade do enunciado como o orquestrador da arquitetônica a ser realizada. Sendo assim, foi desprezado, pela escola, o fato de que o domínio dessas práticas sistematizadas não garantia o domínio do gênero no sentido de uma forma de expressão nos campos de atividade humana, isto é, de que a aprendizagem se esvaziava de significação. É preciso que o aluno tenha motivos para dizer o que diz, entenda o propósito de sua produção, entenda a situação de sua produção, para então ver sentido em suas atividades e conseguir atuar melhor nas situações de comunicação cotidianas. Ao negar essas questões, foram retiradas da linguagem características intrínsecas: a singularidade e a instabilidade, o caráter único de manifestação da língua em cada produção, em cada momento sócio-histórico, por cada sujeito. Segundo Geraldi (2015d, p. 115):

[...] um texto não é produto da aplicação de regras e nem mesmo das regularidades genéricas; é produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

Para Geraldi (2015c)⁴⁰, além da mudança na concepção de trabalho com a língua, é preciso que se altere o papel do professor, para que deixe de ser apenas avaliador – como mostra Jesus (1995) – para se tornar co-enunciador, ou seja, um colaborador que se colocará à disposição para contribuir com textos que são singulares, construindo as respostas e não as entregando prontas, distanciando-se da fixidez com que se entende as práticas de ensino e do papel prescritivo do professor. Valorizar a instabilidade e a singularidade não é negar a sistematização de conhecimentos – nem mesmo o Círculo, como já destacado, negava a generalização –, afinal esse é um momento importante do *percurso*, mas não o seu final. Para o autor:

se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas do ensino

⁴⁰ Esse texto foi reescrito a partir da palestra ministrada pelo autor na Semana Pedagógica do CIFOP, na Universidade de Aveiro-Portugal, em 2003, cuja transcrição revisada foi publicada pela mesma Universidade, sob o mesmo título, na coleção “*Theoria poiesis praxis*”, em 2004.

serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades (GERALDI, 2015c, p. 101).

O saldo de anos de produções do autor, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, parece-nos sempre enfatizar a discussão da necessidade da *aula como acontecimento*, evento que considera o aluno enquanto sujeito sócio-histórico, que carrega consigo conhecimentos e experiências próprias que são impressas em seu modo de ser e se manifestar por meio da linguagem, que deve ser preparado para agir nas diferentes esferas da comunicação humana, pensando em condições de produção, recepção e circulação de textos, e não para reproduzir estruturas genéricas pré-estabelecidas a mando do professor, sem ligação com a vida. Sendo a aula um acontecimento, ela deve construir-se a partir da realidade de cada sala de aula, das necessidades dos alunos, daquilo que é significativo para suas evoluções nas esferas com as quais têm ou virão a ter contato. Nesse sentido, o ato de escrever “significa conscientizar-se da sua própria ‘fala’, ou seja, prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração” (GERALDI, 2015e, p.169)⁴¹.

Sob essa perspectiva, as práticas de ensino/aprendizagem distanciam-se do fixável, do padronizável, e dão lugar à pluralidade e à significação que é o trabalho com a linguagem. A ideia de aula como acontecimento de Geraldi inclusive embasa as críticas do autor em relação a “currículos nacionais mínimos” (GERALDI, 2020), objetivos explícitos dos PCNs (2000) e da BNCC (2018), sob a qual dissertamos na sequência. O autor questiona como obter conteúdos mínimos para um país de tamanha extensão e pluralidade de realidades tendo em vista que os sujeitos de cada sala de aula são únicos e, por isso, têm necessidades diferentes, as quais deveriam ser a base para as práticas de ensino-aprendizagem, inclusive, nesse caso, em relação à “seleção” de gêneros do discurso para estudo. Nesse ínterim, Mendonça (2018) reforça a relevância das propostas do Círculo de Bakhtin, segundo as quais os gêneros se modificam de acordo com o contato com diferentes esferas de atividade, valores e presença dos sujeitos. Por isso, eles nunca podem ser entendidos como dissociados de sua arquitetura e de sua esfera de atividade, como apenas forma, conteúdo e estilo dissociados da prática discursiva.

Mendonça (2019) faz uma análise sobre a incorporação, pelos documentos oficiais, das práticas de reescrita, ressaltando que estilo, na proposta das autoras (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991), são as marcas do sujeito no trabalho com o discurso; ele está, pois, ligado às escolhas do sujeito, sempre em associação a um gênero.

⁴¹ Esse texto originalmente foi publicado na revista *Ciclos em Revista*, vol. 3, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008, p. 46-65.

Segundo a autora, nos PCNs, a escrita é entendida como processo e as etapas de revisão e rascunho são contempladas, considerando as relações de interação entre os sujeitos e o contexto sócio-histórico. Para a estudiosa, ainda, é dada ênfase, no documento, à relação do produtor do texto com o processo de produção, desconsiderando o estilo. A hipótese de Mendonça (2019) de “desaparecimento” do estilo da esfera escolar é a de que este, talvez, esteja relacionado, nos estudos de estilística, ao “discurso original” e ao “desvio”, o que se restringe, nessa concepção, a autores consagrados. Ainda assim, para a autora, o documento trouxe avanços para o ensino de Língua Portuguesa, em relação às práticas anteriores, porque orienta o trabalho com o texto de maneira situada, com suas condições de produção ou situação de interação delimitados.

Quanto ao trabalho com a reescrita nas escolas, após os PCNs, Mendonça (2019) destaca que há um deslocamento do conceito, justificado pelas diferenças de objetivos entre pesquisadores e professores em relação a essa prática. Na escola, para a autora, as etapas de produção textual propostas por Fiad & Mayrink-Sabinson (1991) tornaram-se recurso metodológico no ensino de escrita, mas com um apagamento da centralidade do sujeito nesse processo. Novamente, um indicativo desse apagamento é, inclusive, o “sumiço” do conceito de estilo como espaço de manifestação do trabalho do sujeito no texto.

Mendonça (2019) pontua duas hipóteses explicativas para a atualização do discurso da ciência, no caso, sobre a reescrita, na escola, da maneira como acontece na atualidade, apagando o sujeito e sua singularidade. Segundo a autora, esse movimento no trabalho com a reescrita pode estar ligado a duas questões: 1) a produção textual, na escola, ainda está presa ao círculo da redação como atividade de avaliação. Nesse sentido, a reescrita estaria a serviço da correção textual – destaca-se aqui o diálogo com Jesus (1995); e 2) a produção textual, na escola, ainda está presa aos esquemas que levam às “estratégias de preenchimento” do papel em branco – destaca-se aqui o diálogo com De Lemos (1988). Veja-se que Mendonça (2019), 30 anos após um período de produção intensa de trabalhos sobre produção textual, destacados anteriormente, e 20 anos após a publicação dos PCNs, que documentaram avanços nas orientações para os trabalhos com ensino/aprendizagem, encontra diálogos entre as práticas atuais e as anteriores à publicação do documento.

A partir dos trabalhos de Brait (2000), Barbosa (2000), Rodrigues (2019), Marcuschi & Cavalcanti (2008), Geraldí (2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2015e) e Mendonça (2018; 2019), podemos perceber que os PCNs trouxeram avanços importantes para as atividades práticas em sala de aula ao diversificar o trabalho com textos e ao indicar perspectivas que proponham a consideração da sócio-historicidade dos sujeitos de linguagem como condição de produção dos

enunciados; no entanto, o documento, ao colocar os gêneros do discurso como *objetos de ensino*, distanciou-se do conceito bakhtiniano, que embasa teoricamente os PCNs e aproximou-se de *tipologias textuais*, valorizando mais a estabilidade do que a instabilidade dos enunciados. Tal colocação, nas salas de aula, teve como efeito 20 anos de trabalhos engessados com os gêneros do discurso, os quais, muitas vezes, são reduzidos à forma composicional, ou seja, a estruturas formais de concepção – nota-se aqui um diálogo com os trabalhos formais com a língua realizados antes da publicação dos PCNs. As consequências dessas práticas com a linguagem são abordagens pouco significativas aos estudantes, que acabam por entender a produção de textos com um fim em si mesma, com vistas à avaliação, e não como um trabalho de linguagem, entendida como processo, no intento de se potencializar as capacidades desses sujeitos para atuação em diferentes campos de atividade humana. Nesse período, o trabalho com a produção de textos foi, muitas vezes, reduzido a listas de gêneros, os quais são trabalhados a partir de suas características formais estáveis e que, muitas vezes, não condizem à realidade de atividades de linguagem dos alunos fora do ambiente escolar. Aprende-se o gênero para produzi-lo, ou melhor, reproduzi-lo, aos moldes do discurso do material didático, ou do professor, desconsiderando-se o sujeito e a linguagem enquanto acontecimento sócio-histórico.

Por sua vez, a *Base Nacional Comum Curricular*⁴² (BRASIL, 2018), em relação à produção de textos em Língua Portuguesa, parece-nos atualizar o trabalho dos PCNs, incorporando, em sua elaboração, os 20 anos de estudos e resultados obtidos nas escolas a partir da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Esse documento, ainda que não seja o norteador da elaboração dos materiais que compõem o nosso *corpus*, tornou-se importante na pesquisa para podermos verificar se há avanços propostos para o trabalho com a produção escrita em Língua Portuguesa no Brasil⁴³. Os pressupostos da BNCC em relação à Língua Portuguesa dialogam com os documentos nacionais produzidos nas últimas décadas e os atualizam incorporando, especificamente, novas formas de interação e comunicação, principalmente ligadas às TDICs. A centralidade da proposta de Ensino de Língua Portuguesa

⁴² A BNCC é mais um documento normativo para a educação brasileira, publicado em 2018, o qual determina um conjunto de aprendizagens essenciais que deveriam estar presentes ao longo da Educação Básica. O objetivo, de acordo com o disposto no documento, é alinhar, em âmbito federal, estadual e municipal, a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e os critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018), para que, em todas as etapas da Educação Básica, independentemente da localidade da instituição escolar, as mesmas competências sejam desenvolvidas, conferindo equidade ao ensino brasileiro.

⁴³ Ressaltamos que nosso objetivo, aqui, não é destacar a problemática do documento em si enquanto aquele que tende a unificar o ensino no Brasil, fato que atende a determinados vieses políticos – sobre essas reflexões, ver Gerhardt & Amorim (2019) e Geraldi (2015f; 2020) –, mas, partindo do pressuposto de que ele já está aprovado, refletir sobre as novas diretrizes para o trabalho com a produção de textos propostos.

nacional, por sua vez, continua a ser o texto, este passando a ser entendido como *unidade de trabalho*.

Em relação à organização do documento, o conceito de campo de atividade passa a ser o norteador das propostas de ensino/aprendizagem. Não há mais, como nos PCNs, a delimitação de gêneros a serem trabalhados em cada período da educação básica. A organização do documento dá-se por meio dos campos de atividade, com *objetivos, conteúdos e habilidades* delimitados em cada um deles para serem trabalhados em relação à língua enquanto prática de interação. Segundo o documento, essa organização “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84). Para cada período da formação escolar, alguns campos de atividade são delimitados para abordagem, considerando, em adendo, a intersecção desses campos. Para o Ensino Médio, foram selecionados os seguintes: campo da vida social, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico (BRASIL, 2018).

Em relação ao disposto, destacamos especificamente o trabalho com o campo artístico-literário⁴⁴, o qual, de acordo com o apresentado pelo documento, permitirá ao aluno mais proximidade com manifestações artísticas e culturais. No documento é disposto que a abordagem desse campo visa à continuidade da formação de leitores literários e ao desenvolvimento da fruição. Há a colocação de que se deveria dar destaque para os clássicos, mas também há menção à abordagem de outros produtos culturais, como resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc. e a formas de apropriação do texto literário, de produções

⁴⁴ Para todos os campos de atuação delimitados, há um conjunto de parâmetros para progressão curricular dispostos. Esses parâmetros deveriam ser considerados, porém organizados por cada instituição/docente de acordo com suas realidades. Quanto ao campo artístico-literário, indicam-se: 1) a diversificação das produções culturais juvenis (citam-se slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps, minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular - versos, cordéis, cirandas, canções em geral e contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc), de modo que o aluno seja aproximado das culturas do país; 2) a ampliação do repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas (considerando-se, para esse “valor”, códigos linguísticos, éticos e estéticos); 3) a seleção de textos/obras que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas a serem analisados comparativamente e dialogicamente; 4) a abordagem de obras de diferentes períodos históricos a serem apreendidas de maneira sócio-historicamente situada; 5) a leitura de obras da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, ficando a critério da instituição/docente estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, primando pela leitura das obras; 6) explorar outros tempo/espacos para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Esse processo pode até mesmo causar a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos não apenas do campo literário (BRASIL, 2018).

cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas, como paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc., que são “considerados *associados* a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas” (BRASIL, 2018, p. 503, *grifos adicionados*). Quanto à escrita literária, o documento dispõe que ela “não é o foco central do componente Língua Portuguesa” (BRASIL, 2018, p. 503), mas que se mostra *rica em possibilidades expressivas*. O foco para a escrita literária, de acordo com o documento, fica restrito ao Ensino Fundamental, podendo ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio.

Como visto, as concepções de linguagem e de subjetividade, já presentes nos PCNs, mantêm-se no documento, o qual apresenta uma discussão maior em relação ao trabalho com a linguagem por meio de práticas situadas em esferas de atividade humana, deixando mais claro aquilo que já estava “rascunhado” nos PCNs. Na BNCC (BRASIL, 2018), ainda, o texto é entendido como *unidade de trabalho*, fato que nos parece se distanciar da concepção de texto como *objeto de ensino*, já que passa a colocar a linguagem como artifício que embasa as práticas sociais nos campos de atividade humana. A organização das orientações do documento por meio de esferas – e não por sugestões de listas de gêneros, ainda que seja enfática a orientação para o trabalho com os letramentos digitais – revela esse posicionamento de trabalho da linguagem enquanto prática de interação, por meio de diferentes materialidades, orais, escritas, visuais, verbo-visuais, verbo-voco-visuais. Não há mais, como nos PCNs, uma proposta de trabalho com as práticas de linguagem com um fim em si mesmo, que resultou no “aprender o gênero para produzi-lo”. O trabalho teria que sempre estar ligado ao uso, a uma prática de linguagem significativa. Tal organização do documento deixa mais evidente e aperfeiçoa a proposta de trabalho com a linguagem de maneira contextualizada, já presente nos PCNs, no sentido de que o aluno compreenda como essas práticas se realizam nos diversos gêneros e momentos de interação da vida.

Geraldi (2015f; 2020) critica os objetivos da BNCC, no sentido de que a uniformização de conteúdos para um país do tamanho do Brasil atende ao projeto neoliberal para a educação, e ressalta que as bases e as opções metodológicas presentes no documento não são novidades. Segundo o autor, elas estavam presentes em propostas de ensino desde a década de 80, como no primeiro plano curricular escrito pós-redemocratização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1985 – esse foi o início de mudanças no ensino, que já incorporava as discussões de pesquisadores que se dedicavam ao trabalho com a Língua Portuguesa à época, os quais já foram mencionados na presente seção. Além disso, o autor destaca a problemática de se entender que a qualidade de ensino seja atingida a partir de um modelo unificado de conteúdos de aprendizagem. Para Geraldi (2020), o currículo não pode ser comum. Deve

consistir em uma base diferenciada, segundo as necessidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar, de acordo com a sócio-historicidade destes, com a espacialidade, com o lugar que ocupam na cadeia social. Com a unificação nacional de um currículo, segundo o autor, a BNCC nega o acontecimento, acentua as desigualdades sociais e, inclusive, prejudica o trabalho único do professor, que pode ser substituído por um grupo nacional que ministra as aulas para o país todo, dissociando-se de seu papel de agente cultural nas instituições de ensino.

O autor destaca a mudança na concepção do sujeito presente na BNCC. Para Geraldi, nesse documento, passa-se a entender o sujeito como aquele constituído pelas práticas de linguagem. Em outras palavras, a BNCC coloca em circulação a concepção de que o sujeito e sua consciência são construídos na interação com o meio, a qual se dá por meio da linguagem, o que é um avanço, pois caminha em sentido ao seu não apagamento. Em adendo, o autor destaca a organização do documento, por meio de campos de comunicação, porém a crítica em relação à quantidade de conteúdos a serem abarcados nas práticas de atividade humana estabelecidas. Segundo o autor:

Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem (GERALDI, 2015f, p.392).

Esse excesso de conteúdo pressuposto pela BNCC, segundo Geraldi, faz com que os professores não consigam desenvolver trabalhos contínuos e com profundidade em relação a um mesmo gênero, resultando em um trabalho simulatório e superficial, restrito ao contexto escolar, a fim de que seja atendido o proposto. Nesse sentido, para o estudioso:

Reproduzir em sala de aula essas condições quando se ensina um gênero discursivo qualquer, apontando até mesmo para as condições de seu uso real, e depois pedindo que o aluno escreva um texto nesse gênero, paradoxalmente, uma escrita que não atende sequer às condições de emprego do gênero recém-estudadas com os alunos, é um contrassenso, particularmente considerando os fundamentos assumidos na BNCC (GERALDI, 2015f, p. 392).

Assim, tendo também algo pré-definido e na espera por um produto específico, simulado, distante da realidade, porque não colocado em circulação fora dos muros escolares em suas esferas de produção, circulação e recepção mais comuns, sob a ótica de Geraldi (2020), a aula, coerente à BNCC, tem pontos de chegada específicos. Deixa de ser travessia, de ser passagem, de ser acontecimento, perde seus laços com a vida e se aproxima das práticas

anteriores à publicação do documento. Por outro lado, o autor também não descarta seus avanços, como já mencionado, mas os problematiza. Questionamo-nos, a partir de tais reflexões, sobre de que maneira esse excesso de conteúdo destacado por Geraldi (2015f) não faz com que a proposta da BNCC resulte em práticas próximas às dos PCNs. Essa resposta só teremos ao longo dos anos, com a Base em uso.

Com o caminho traçado nessa seção, desde os anos 70, até a atualidade, destacando momentos e estudos fundamentais para entendermos o trabalho com a produção de textos no Brasil, objetivamos compreender como é feito e quais são as consequências do ensino de Língua Portuguesa em território nacional, especificamente, em relação ao trabalho com a escrita de gêneros. Tal entendimento é fundamental para estabelecermos um parâmetro quanto ao discurso sobre a produção escrita de gêneros do discurso no campo escolar (que será somado, nas análises e em seções posteriores, em diálogo com o discurso sobre a produção escrita de gêneros literários, especificamente), tendo em vista que esse histórico está materializado nos documentos oficiais, nos materiais didáticos, nas provas de vestibular e nas práticas dos professores em sala de aula. Esse estudo nos propicia uma visão panorâmica sobre o trabalho com a produção de textos no Brasil, revelando que há avanços conquistados em relação ao tema, mas também há problemáticas contínuas, destacadas desde a inserção do trabalho com a produção escrita de textos na escola até a publicação do último documento nacional vigente, a BNCC (2018).

4.2. A relação entre o campo da arte e a abordagem da literatura na escola

O que faz que uma obra de arte seja uma obra de arte e não uma coisa do mundo ou um simples utensílio? O que faz de um artista um artista, por oposição a um artesão ou a um pintor domingueiro? O que faz com que um mictório ou um porta-garrafas expostos em um museu sejam obras de arte? O fato de que são assinados por Duchamp, artista reconhecido (e antes de tudo como artista), e não por um negociante de vinhos ou por um encanador? Mas isso não é simplesmente remeter a obra de arte como fetiche ao “fetiche do nome do mestre” [...]? Que, em outros termos, criou o “criador” enquanto produtor reconhecido de fetiches? E o que confere eficácia mágica ao seu nome, cuja celebridade é a medida de sua pretensão a existir enquanto artista? O que faz com que a aposição desse nome, semelhante à *griffe* do grande costureiro, multiplique o valor do objeto (o que contribui para dar cacife às querelas de atribuição e para fundar o poder dos peritos)? Onde reside o princípio último do efeito de nomeação, – ou de teoria – palavra particularmente adequada já que se trata de ver, *theorein*, e de dar a ver –, que, introduzindo a diferença, a divisão, a separação, produz o sagrado? (BOURDIEU, 1996, p.324).

Primeiramente, é importante reiterar que a presente tese se embasa na perspectiva bakhtiniana. Os estudos do Círculo compreendem que as organizações sociais influenciam as manifestações por meio da linguagem dos sujeitos por serem espaços de refração, que fornecem condições para a realização dos enunciados. Nesse sentido, a partir dos estudos bakhtinianos é possível que se estabeleçam divisões ideológicas dos espaços sociais condicionadas pelas formas de organização da linguagem – nessa linha de raciocínio, entendemos as diferentes formas de manifestação artística como parte do “campo de arte” – e submetidas aos jogos de forças centrípetas e centrífugas do campo, já que este tem, obviamente, um ideal estético esperado, o qual é atualizado a partir das novas formas como o homem se manifesta, mas também que influencia e valora essas novas produções.

Bourdieu, em *As Regras da Arte* (1966), discorre sobre a formação do campo literário e a instituição de sua autonomia em relação ao campo do poder, pensando, em adendo, no funcionamento desse campo – isto é, o autor apresenta um estudo específico sobre o campo literário e, por isso, o incorporamos nesta seção. Nesse sentido, os estudos bourdianos tornam-se interessantes para diálogo, devido aos motivos já apresentados em 2.3 e à descrição que faz o autor tanto do campo escolar, apresentada na Seção 4.2, quanto do campo, neste caso, literário, sob a ótica sociológica. O autor, em sua perspectiva, secciona a sociedade em campos delimitados pelos modos de funcionamento e estabelecimento de relações entre os sujeitos, separando cada uma das formas de expressão artística em um campo individual, a fim de descrever, na perspectiva sociológica, o comportamento dos sujeitos nesse espaço delimitado, que possui, para ele, um comportamento individualizado a ponto de não poder se unir em um mesmo campo pintores e escritores, por exemplo, embora ambos produzam arte.

Nesse ínterim, os estudos bourdianos complementam os bakhtinianos em relação ao funcionamento e aos valores que circulam nos campos que colocamos em diálogo no presente trabalho e quanto às relações entre os sujeitos nesses espaços. Contudo, a noção de campo bourdiana não é equivalente à que assumimos, mas próxima, como destacado anteriormente, na Seção 2.3. Na sequência, apresentamos o estudo bourdiano sobre o campo literário (sob sua denominação), o qual é incorporado à nossa discussão, com os cuidados epistemológicos necessários para a aproximação dele com nossa perspectiva teórico-metodológica. Desse estudo, três pontos nos interessam particularmente: 1) a análise da relação do campo literário com o poder; 2) as considerações sobre a existência de uma hierarquia entre temas e gêneros literários e 3) as considerações sobre o valor e possibilidade de ser escritor de textos literários.

Pierre Bourdieu, em sua obra, considera o campo como um espaço sujeito a mudanças, ou seja, suas normas específicas de funcionamento se alteram no decorrer da história, de acordo com a incorporação de lutas internas e externas a ele. Para Bourdieu, em relação ao primeiro ponto que nos interessa – a análise da relação do campo literário com o poder –, há uma sujeição constitutiva do campo literário decorrente de sua relação com o campo do poder – entendendo que a arte, em sua concepção, é pensada sempre em relação a um segmento social privilegiado –, considerando os posicionamentos e influências que se estabelecem entre os dominantes da sociedade, em busca de legitimidade (BOURDIEU, 1996).

Esse domínio, descrito pelo autor, manifesta-se, concretamente, na escolha de temas e na consagração de autores e de obras produzidas no campo das artes – aqui damos início às considerações sobre nosso segundo ponto de interesse: a existência de uma hierarquia entre temas e gêneros literários. Os artistas que se negavam à subordinação, isto é, aos valores arbitrariamente escolhidos como bons, ou que eram desprovidos de capital social, comumente, eram ignorados pelo público – até então, composto por indivíduos da burguesia, aqueles que, portanto, consumiam a arte produzida. A autonomia desse campo, para o autor, só se constituiu em oposição ao mundo “burguês”, quando conseguiram “definir ele[s] próprio[s] os princípios de sua legitimidade, as contribuições para a contestação das instituições literárias e artísticas e para a invenção e a imposição de um novo *nomos* [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 78-79). Era um desejo de libertação de imposições externas, pautadas em valores de outra ótica. Entretanto, ainda que o campo seja autônomo, o estudioso entende que sempre haverá uma escola para a qual as obras “se enfeitam”, ainda que “mintam”. Isto é, ainda que com autonomia, rompendo ética e esteticamente com os interesses da burguesia, as artes, de maneira geral, sempre se orientarão sob determinadas forças, afinal, inseridas em uma lógica de mercado, tendem a direcionar-se a determinados públicos e a seus interesses.

Segundo o sociólogo, no seio dos campos travam-se as lutas permanentes entre os detentores de capital específico e aqueles desprovidos deles, as quais resultam na transformação da oferta de produtos simbólicos. Para o autor, “as lutas internas dependem sempre, *em seu desfecho*, da correspondência que podem manter com as lutas externas – trata-se das lutas no seio do campo do poder ou no seio do campo social” (BOURDIEU, 1996, p.148). Essas lutas podem mudar as forças simbólicas do campo, pois influenciam em seu interior, bem como as hierarquias dos gêneros, das escolas e dos autores, sendo ressignificadas a partir da lógica do campo que as incorporam.

Em relação a isso, Volóchinov (2017), assim como Bourdieu (2017), compreende haver uma relação entre as forças centralizantes e descentralizantes nos campos de atividade – isto é,

na constituição dos campos, há forças oriundas de diferentes sujeitos sociais, com papéis distintos no campo, as quais dialogam entre si e, nesse movimento de embate de vozes, alteram-no. Contudo, o autor não pensa em relações de determinação/sujeição, como Bourdieu. Volóchinov pensa a linguagem e sua função/funcionamento nas relações sociais e nas mudanças históricas, voltando-se para a *relação*, marcada nos signos ideológicos, entre infra e supraestruturas, ao contrário de Bourdieu, que pensa mais na influência determinante das supras nas infras, sem considerar que estas influenciam aquelas. A ideia de estabilização e de determinação do autor francês se distancia da proposta bakhtiniana, à medida em que esta se volta para o acontecimento, o qual propicia a mutabilidade e materialização das ideologias. Assim, o Círculo não aborda a ideologia como algo pronto, dado ou incluído na consciência do homem: a relação de forças na obra bakhtiniana é construída no movimento, na dinâmica entre instabilidade e estabilidade – entre a ideologia oficial (religião, ciência, arte, etc), mais sistematizada, e a do cotidiano, fortuita – de maneira não idealista, sem aceitar a primazia de um sistema ou de uma estrutura. Segundo Miotello, juntas, “a ideologia oficial e a do cotidiano formam um contexto ideológico concreto e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social” (MIOTELLO, 2016, p.169) e materializam-se nos signos ideológicos. Para o autor, ainda, na relação intrínseca entre a supra e a infraestrutura, os signos:

[...] se revestem de sentidos próprios, produzidos a serviço dos interesses daquele grupo. Em sociedades que apresentam contradições de classe social, as ideologias respondem a interesses diversos e contrastantes; ora podem reproduzir a ordem social e manter como definitivos alguns dos sentidos das coisas [...], e ora podem discutir e subverter as relações sociais de produção da sociedade capitalista [...] (MIOTELLO, 2016, p. 171).

É pelo fato de o signo ser ideológico que Volochínov (2017) afirma que é nas palavras que se dá a luta de classes, pois signos refletem e refratam posicionamentos ideológicos diferentes. Entretanto, a ideologia oficial tenta conferir ao signo ideológico um caráter monológico, imutável, que oculta a luta de classes e que apaga as contrariedades do signo, para que a hegemonia seja mantida e visando a estabilizar os sentidos que respondem a seus interesses. Como resultado, os sentidos estabilizados pela classe dominante são apresentados como tendo um caráter de universalidade e não de particularidade.

Retomando os estudos bourdianos, em relação à busca por autonomia do campo literário, Bourdieu destaca que, no contexto europeu, o artista só poderia triunfar no terreno simbólico perdendo no terreno econômico, ao menos a curto prazo, e triunfar no terreno

econômico perdendo no simbólico, a longo prazo. Com isso, nota-se que a uma obra é conferido maior valor devido às opiniões e valores expressos pela crítica do que devido ao apreço do público – evidencia-se, portanto, a influência do poder na constituição e manutenção artística. Para Fidelis e Azzari, acontece algo semelhante no século XXI, no Brasil, o que marca a historicidade de uma influência de forças centralizadoras (nos termos de Volóchinov, 2017) sobre o campo:

As possíveis diferenças entre os modos de reconhecimento por parte do público e da crítica explicam as muitas situações em que as escolhas literárias da crítica especializada não correspondem às escolhas feitas pelo público. Além disso, revelam-se os sempre possíveis erros de percepção e de apreciação que podem inscrever ou não escritores no cânone, evidenciando os casos de recuperação e de nova inserção no cânone, de um lado, e, de outro, os “apagamentos” de alguns nomes que não resistem à ação do tempo. Explicita-se, ainda, a defasagem entre o sucesso temporal e o valor artístico. Em muitos casos, uma determinada obra alcança um rápido e grande sucesso entre o público que não se sustenta em relação ao valor que a crítica a ela atribui (FIDELIS & AZZARI, 2017, p.551)

A “estética pura” a qual se buscava, segundo Bourdieu (1996), nascida do rompimento com os ideais burgueses, presente no realismo europeu, por exemplo, foi frustrada, segundo o autor, pois não problematizou a confusão de concepções entre valor estético e moral, o que se relaciona ao segundo item destacado de nosso interesse. Para Bourdieu, só eram valorizadas as produções que tivessem valor moral. Isto é, havia uma hierarquização valorativa de temas e formas de abordagem a qual ia de encontro aos ideais libertários pregados. Bourdieu tece uma crítica a essa problemática, pois acredita que a “revolução estética”, necessária às artes, não poderia ter imposições de outras ordens. Bakhtin (2013) também, em seu estudo sobre a obra de Rabelais, destaca essa hierarquização dos gêneros do discurso, embora em cronotopo diferente, estando nos lugares mais abaixo da escala aqueles ligados à cultura popular.

Nesse ínterim, Bourdieu (1996) ressalta a potencialidade da arte, a especificidade dessa forma de produção, assim como destacamos em Bakhtin, na Seção 2.2.1, que tem a possibilidade de dar acabamento estético a diferentes temas e formas de se manifestar, não apenas às socialmente valorizadas:

a revolução estética não pode consumir-se senão esteticamente: não basta constituir como belo o que é excluído pela estética oficial, reabilitar os assuntos modernos, baixos ou medíocres; é preciso afirmar o poder que pertence à arte de tudo constituir esteticamente pela virtude da forma (“escrever bem o medíocre”), de tudo transformar em obra de arte pela eficácia da própria escrita (BOURDIEU, 1996, p.126).

Nesse caminho de desejo de desprendimento daquilo que definia as produções artísticas, segundo Bourdieu (1996), estavam também movimentos que visavam a descobrir a forma de cada arte e de cada gênero, na busca por uma autonomia de representação. Ao mesmo tempo, é preciso, destaca o autor, o cuidado quanto ao primado pela forma pura – evidente no parnasianismo, por exemplo – a qual, por si só, não significa nada. A luta dos artistas “[...] revelara [...] a necessidade de uma produção cultural isenta de toda indicação ou injunção externa e capaz de descobrir em si mesma o princípio de sua própria existência e de sua própria necessidade” (BOURDIEU, 1996, p.161). Nota-se, nesse sentido, uma correspondência entre a preocupação de Bourdieu em relação à primazia da forma e a do Círculo do Bakhtin, manifestada sobretudo em Medviédev (2012), na crítica aos formalistas. Ambos os autores, observando momentos diferentes do campo da arte, ressaltavam a necessidade de uma abordagem dessa forma de manifestação de maneira não reduzida às formalidades estruturais, às quais, de maneira isolada do todo produzido, não podem assumir significações independentes.

Soma-se a isso as considerações sobre nosso terceiro ponto de interesse nos estudos bourdianos em relação à Literatura (as considerações sobre o valor e possibilidade de ser escritor de textos literários): ainda que com um mercado mais intenso, o qual possibilitava que diferentes sujeitos da sociedade se tornassem artistas, foi necessária, segundo Bourdieu (1966), a criação de uma figura nova, a do intelectual, para aqueles que não eram dotados de capital social e econômico. Isso porque, para ser atuante e influente no campo, de modo a superar a desvalorização constitutiva do capital social e econômico de que dispunham esses novos profissionais, era preciso uma imagem de artista ligada a uma “missão de subversão profética, inseparavelmente intelectual e política, capaz de fazer aparecer um partido estético, ético e político, feito para encontrar defensores militantes, tudo o que seus adversários descreviam como o resultado de um gosto vulgar ou depravado” (BOURDIEU, 1966, p.150). Essa figura, nascida da necessidade de reconhecimento que não tinha devido às posses, tendo em vista a autonomia requerida ao campo literário, intervém no campo do político “em nome da autonomia e dos valores específicos de um campo de produção cultural que chegou a um alto grau de independência em relação aos poderes” (BOURDIEU, 1966, p.150), diferentemente dos outros influentes, como políticos com forte capital cultural e econômico. Assim, o intelectual:

[...] opõe-se ao escritor do século XII [...] socialmente creditado de uma função reconhecida mas subordinada, estritamente limitado ao divertimento,

e assim afastado das questões candentes da política e da teologia; opõe-se ao legislador por aspiração que pretende exercer um poder espiritual na ordem da política e concorrer com o príncipe ou com o ministro em seu próprio terreno [...], opõe-se, enfim, àqueles que, tendo trocado uma situação [...] no campo intelectual por uma posição no campo político, rompem mais ou menos ostensivamente com os valores de seu universo de origem [...] (BOURDIEU, 1966, p.151).

Segundo Bourdieu, tal forma de comportamento do campo, que sacramentaliza autores por devoção cultural, prejudica a objetivação científica. De acordo com o autor, “a própria intenção de fazer ciência do sagrado tem algo de sacrilégio” (BOURDIEU, 1996, p.211) – soma-se isso ao descontentamento do estudioso em relação à supervalorização de determinados autores decorrente de sua posição social. Entende-se, na perspectiva bourdiana, que há uma crença no “gênio criador” que circula no campo da arte, reduzindo-o à sua interioridade e buscando nela, ainda, exclusivamente, os princípios explicativos das obras. Para Bourdieu, como esse viés não considera a posição ocupada pelo sujeito no campo, estabelecem-se críticas que não têm embasamento histórico, porque possuem princípios de classificação pré-definidos, elaborados a partir daquilo que ficou estabelecido sobre o que se entenderia por *escritor*:

A representação carismática do escritor como “criador” leva a colocar entre parênteses tudo que se acha inscrito na posição do autor no seio do campo de produção e na trajetória social que para ali o conduziu: de um lado, a gênese e a estrutura do espaço social inteiramente específico no qual o “criador” está inserido, e constituído como tal, e onde seu próprio “projeto criador” se formou; do outro lado, a gênese das disposições a uma só vez genéricas e específicas, comuns e singulares, que ele introduziu nessa posição. É com a condição de submeter a tal objetivação sem complacência o autor e a obra estudados [...] e de repudiar todos os vestígios de narcisismo que ligam o analisador ao analisado, limitando o alcance da análise, que se poderá fundar uma ciência das obras culturais e de seus autores (BOURDIEU, 1996, p.218).

Segundo Bourdieu (1996), essa busca pela autonomia do campo gera, na realidade, um universo *relativamente* autônomo. Isso porque o campo da arte, ou literário, como o autor coloca, é, ainda, dependente, sobretudo dos campos econômico e político, devido ao fato de a lógica dos bens simbólicos e dos valores mercantis serem apenas *relativamente* independentes. Na perspectiva bourdiana, encontram-se, nesse ínterim, dois modos de produção e de circulação artística: a simbólica, prezando pela arte pura, e a econômica, objetivando o sucesso imediato e a adequação aos clientes. Na perspectiva bakhtiniana não pensamos especificamente em dependência entre campos, mas em relação, tendo em vista que os campos de atividade não são estanques.

Na lógica bourdiana, que inclui a produção de “arte comercial” ou “arte pura”, as quais atingem receptores de diferentes níveis de instrução, está a escola europeia, de acordo com Bourdieu (1996). Para o autor, a escola tem papel semelhante ao da igreja, porque define o que tem ou não valor de sagrado, “através da delimitação entre o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não o merece” (BOURDIEU, 1996, p.169) – é evidente, aqui, novamente a relação de determinação, na perspectiva do autor, da escola com o poder, como instância seletora e legitimadora de conhecimentos, discussão apresentada na Seção 4.2. Outro papel da escola, para Bourdieu, é dotar de possibilidades os sujeitos para a apreciação da arte pura. Para cumprir esse objetivo, a instituição pauta-se em uma supervalorização de determinado tipo de arte, oposto aos *best-sellers*, por exemplo, contribuindo para um movimento de reprodução contínua da lógica de obras consagradas *versus* ilegítimas, assim como da maneira legítima e, por oposição, ilegítima de leitura e abordagem dessas obras. Essa contribuição é feita também por intermédio da seleção de obras que poderiam ser lidas nas salas de aula, presentes nos documentos oficiais das escolas, em seus projetos políticos-pedagógicos etc., seleção esta que contribui para a criação e manutenção do cânone literário. Assim, de acordo com Bourdieu:

A instituição escolar, que reivindica o monopólio da consagração das obras do passado e tanto da produção como da consagração (pelo título escolar) dos consumidores apropriados, concede apenas *post mortem*, e depois de um longo processo, esse final infalível de consagração que constitui a canonização das obras como clássicas pela inscrição nos programas (BOURDIEU, 1996, p.169).

O artista, inserido no campo de produção, segundo Bourdieu (1996), é reconhecido por aqueles que, pelas posições ocupadas, podem reconhecê-lo e divulgá-lo, como críticos, prefaciadores, editores etc. Os próprios comerciantes de arte conferem essa consagração ao sujeito já que, expondo-o, colocam-no no mercado de bens simbólicos e fazem com que a procura pelo artista e por suas obras possa aumentar. A arte, para Bourdieu (1996, p.196), “como objeto sagrado e consagrado, é produto de uma imensa empresa de *alquimia simbólica*”, de um mascaramento das relações objetivas entre as posições ocupadas pelos sujeitos no campo, que levam à construção de determinados valores sobre as produções e sobre os próprios integrantes do campo. Aqueles que definem o valor sobre o que é literário ou não, como os críticos, são os formadores de opinião, estabelecendo, em relação ao “objeto literário”, os critérios que entendem como necessários para a legitimação de uma obra, e, portanto, do que é canônico e do que não é. Esses critérios de legitimação podem, com o passar do tempo, modificar-se, considerando as alterações estéticas e de contexto sócio-histórico, por exemplo,

em associação às lutas pelo poder dos formadores de opinião. Segundo Fidelis, a crítica especializada apresenta ao menos parte dos seguintes aspectos como válidos e necessários para se valorar uma obra literária: “universalidade, completude, concisão, exatidão, clareza, verossimilhança, surpresa, sonoridade, intensidade, atualidade, leveza, maestria técnica, beleza, liberdade, inventividade, inesgotabilidade do sentido, atemporalidade, originalidade, estranheza” (FIDELIS, 2008, p.15). Nota-se que a maioria desses critérios passa pela subjetividade daquele que avalia a obra, sendo repletos, portanto, de valoração social.

A proposta bourdiana, de uma perspectiva sociológica, para superação de todas as formas de consideração e análise da Literatura, segundo ele, incompletas, é a incorporação da noção de campo. Isso porque, do ponto de vista do autor, os textos só podem ser compreendidos dentro de um espaço de produção dinâmico e plural que possui implicações em sua constituição, seja na forma, no conteúdo etc., de maneira oposta às análises sincrônicas, estruturais (o autor, assim como os estudos bakhtinianos, também tece críticas aos formalistas). Nesse sentido, Bourdieu (1996) sistematiza a ciência das obras como composta por três fases: 1) análise da posição do campo literário e de sua evolução; 2) análise da estrutura interna do campo literário; 3) análise do *habitus* dos ocupantes das posições no campo.

Volochínov (2019) também critica a ausência da incorporação dos estudos sociológicos para a análise das artes, uma vez que os enunciados, na perspectiva do Círculo, só devem ser analisados considerando-se o contexto de produção, circulação e recepção do texto, devido à perspectiva sócio-histórica de linguagem do grupo. Essa é uma proposta de estudo sociológica com a especificidade da visão desse autor (o qual, inclusive, discute obras a partir dessa perspectiva), diferentemente do que propõe Bourdieu. O estudioso do Círculo, em *Palavra na Vida e Palavra na Poesia* (VOLOCHÍNOV, 2019), destaca a necessidade de análise de uma obra, entre outras coisas, a partir de um horizonte amplo da enunciação. Assim, não se trata de uma análise imanente, mas que entende uma obra como produto cultural de um sujeito, isto é, sócio-histórico, que carrega em si marcas que o ligam (tanto a obra, quanto o sujeito) a esse contexto maior.

O campo do poder intersecciona outros campos, entre eles, o artístico. A influência do poder nos campos, independentemente da perspectiva, se bakhtiniana ou bourdiana (esta, mais determinista), é evidente até os dias atuais, tendo em vista que os campos se organizam pelas relações estabelecidas entre *eu* e *outro* e porque os campos não são estanques. Assim, constantemente relações entre eles são estabelecidas na lógica social. Essa relação dos campos com as instâncias de poder torna-se evidente uma vez que a luta entre artistas e burgueses, por exemplo, é, necessariamente, uma disputa por transformação ou conservação de valores de

determinados capitais, possível de ocorrer também porque tais sujeitos sociais possuem forças diferentes decorrentes dos capitais que possuem. Os capitais de que são dotados os indivíduos estabelecem uma hierarquia nas relações nos campos. Tal realidade demonstra que, ainda que com autonomia, os campos são “atravessados pela necessidade dos campos englobantes, a do lucro, econômico ou político” (BOURDIEU, 1996, p.246). Bourdieu e os autores do círculo de Bakhtin pensam nessa relação mesmo que, nesse jogo de forças, as reflexões possam ser diferentes considerando a perspectiva teórica de cada um.

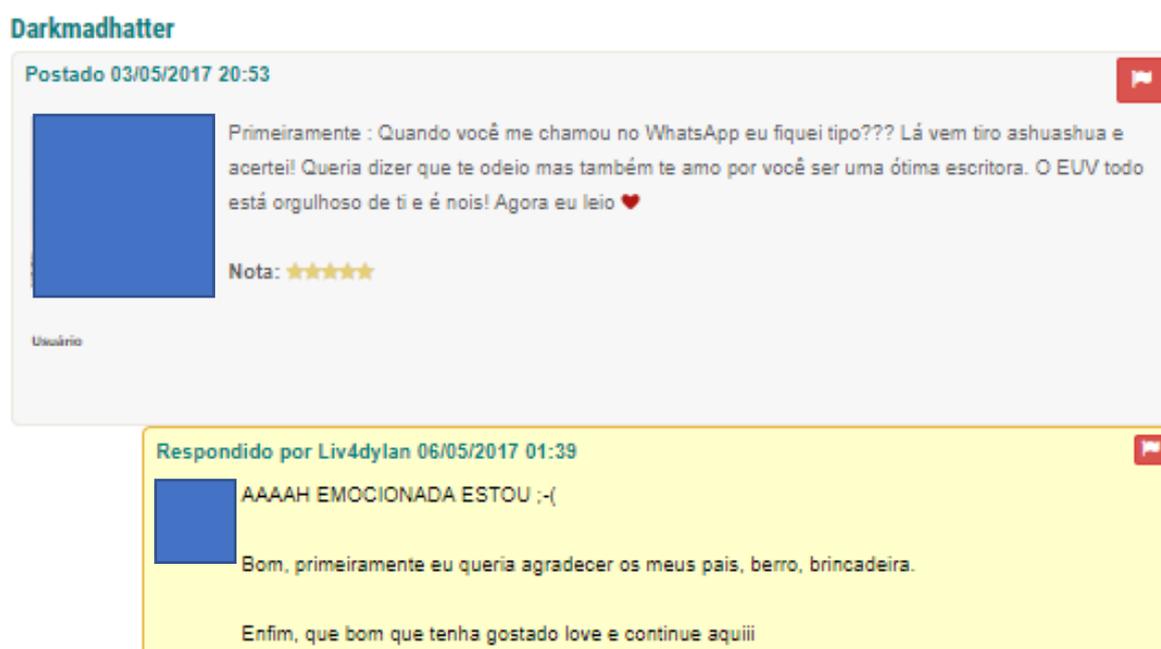
Sob a ótica bourdiana, quanto maior o grau de autonomia do campo, menor a influência de imposições oriundas de outros espaços de produção cultural, externos a ele. No contexto do campo artístico europeu, a autonomia se daria pelo volume do público. Nesse sentido, sobre o campo literário, Bourdieu (1996) ressalta que sua autonomia se deu na segunda metade do século XIX, quando a hierarquia do campo passou a ser determinada com relação ao público e não somente à burguesia. Contudo, em relação ao contexto brasileiro, que nos interessa particularmente nesse trabalho, destacamos que há um conflito de valores em relação à valorização e/ou reconhecimento da arte e aos modos como esse reconhecimento é garantido. Não há, indo ao encontro da perspectiva bakhtiniana, uma relação de determinação, mas de dinamicidade e conflito de valores. Essa discussão será mais desenvolvida no continuar da seção.

As lutas entre os defensores da “arte pura” e da “arte burguesa”, entre os séculos XVIII e XIX, na Europa, fazem com que eles se neguem uns aos outros e se recusem a atribuir ao outro a própria denominação de escritor. Essa atribuição é problemática porque envolve princípios de definição e limites, sempre relacionados a interesses subjetivos. Nesse ínterim, para Bourdieu (1996, p. 254), “[...] se o campo literário é universalmente o lugar de uma luta pela definição do escritor, não existe definição universal do escritor e a análise nunca encontra mais que definições correspondentes a um estado da luta pela imposição da definição legítima do escritor”; só se combateria isso, segundo o autor, construindo um modelo de canonização que faça possível a identificação e a instituição de escritores. Importante ressaltar que a “profissão escritor” não era algo almejado, considerando sua pouca rentabilidade; geralmente os escritores possuíam uma outra profissão para garantir rendimentos fixos.

Discutimos, em relação a nosso *corpus*, brasileiro, também essa divergência evidente quanto a quem pode ser nomeado como escritor/artista no campo da arte, ainda que escreva textos literários com frequência, já que, de acordo com os valores que circulam nesse campo, restam-nos dúvidas se o aluno que escreve textos literários na escola ou o sujeito que escreve *fanfic* seria um escritor, nos termos delimitados pelo campo. Nessa lógica está a própria

discussão do que seria arte, ou um objeto estético, tendo em vista a discussão – apresentada no Capítulo 5 –, sobre a relação atual entre literatura canônica e não canônica, por exemplo. Em adendo, somam-se questionamentos como: será a escola, na atualidade, uma formadora de *escritores de textos artísticos*? Serão os *ficwriters* entendidos como escritores pelo campo da arte? Em relação a isso, pode-se considerar que a escola é um espaço de produção de enunciados – incluindo os literários – com o objetivo de possibilitar a atuação do sujeito nos campos de atividade, por exemplo, no artístico, fato que, somado à ausência de um público leitor, poderia justificar o fato de os alunos não serem considerados escritores. Por outro lado, quanto aos escritores de *fanfic*, pode-se afirmar que a ausência de reconhecimento da autoria pelo campo envolve os valores mais estabilizados sobre ser escritor. Em contraponto, na Figura 11, vemos que os membros das comunidades de fã, por exemplo, os quais assumem produzir textos literários, entendem-se dessa maneira, como escritores, e assim se autodenominam.

Figura 11: Denominação de "escritora"



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8888330/capitulo1>. Acesso em 04 maio 2020.

O valor da obra de arte é, também, definido segundo os valores do campo, enquanto um “universo de crenças” (BOURDIEU, 1996), como já afirmado, ao produzirem a ideia de que o artista é dotado de poder criador. Destaca-se que a obra de arte só é entendida enquanto objeto simbólico, segundo Bourdieu, quando espectadores que possuem capital cultural para defini-la enquanto tal assim a classificam. Nos termos de Volóchinov (2017) há um conflito de valores

entre forças centrípetas e centrífugas que, na relação e no movimento, materializam-se em signos ideológicos que materializam os valores das produções artísticas refratados pelas ideologias. Em outras palavras, uma obra só é assim compreendida a partir de uma classificação de agentes que ocupam posições legitimadas no campo e que, sob sua lógica e na disputa de forças com as demais ideologias, atribuem valor a ela:

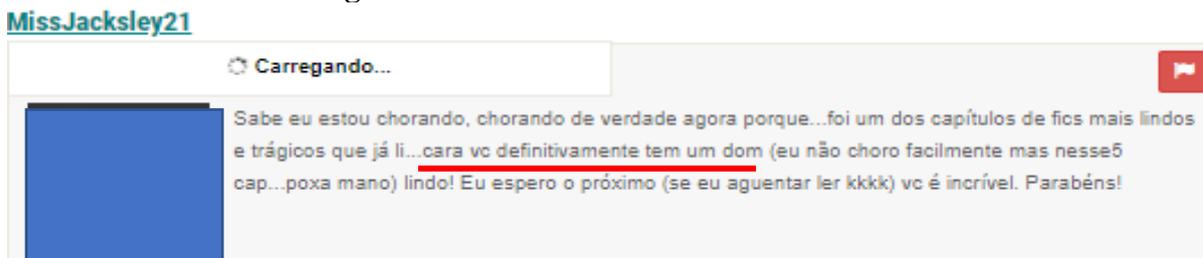
Ela deve levar em conta, portanto, não apenas os produtores diretos da obra em sua materialidade (artista, escritor), mas também o conjunto dos agentes e das instituições que participam da produção do valor da obra através da produção da crença no valor da arte em geral e no valor distintivo de determinada obra de arte, críticos, historiadores da arte, editores, diretores de galerias, *marchands*, conservadores de museu, mecenas, colecionadores, membros das instâncias de consagração, academias, salões, júris, etc., e o conjunto das instâncias políticas e administrativas competentes em matéria de arte (ministérios diversos – segundo as épocas –, direção dos museus nacionais, direção das belas-artes etc) que podem agir sobre o mercado da arte, seja por veredictos de consagração acompanhados ou não de vantagens econômica (compras, subvenções, prêmios, bolsas, etc.), seja por medidas regulamentares (vantagens fiscais concedidas aos mecenas ou aos colecionadores etc.) sem esquecer os membros das instituições que concorrem para a produção dos produtores (escolas de belas-artes etc.) e para a produção de consumidores aptos a reconhecer a obra de arte como tal, isto é, como valor, a começar pelos professores e pais, responsáveis pela insinuação inicial das disposições artísticas (BOURDIEU, 1996, p.259).

Isso quer dizer que, para Bourdieu (1996), apenas poderia se conceder à ciência da arte um objeto próprio com o critério de que se rompesse com a história tradicional da arte que está ligada a um fetichismo tanto da arte, quanto dos artistas. Quem dispunha do maior poder oficial de consagração era a academia, instituição a qual faz a distinção entre o que é arte e o que não é, entre os artistas que deveriam ser divulgados e os que não deveriam ser. Em nosso *corpus*, nota-se que a ligação da arte com uma instância mitificada é também presente em alguns enunciados, os quais, lembramos, são de campos diferentes. A título de exemplo, apresentamos dois, na sequência: um correspondente a um comentário de prova de vestibular referente à produção de conto ou crônica, ou seja, do campo escolar, e outro de uma *fanfic* (Figura 12), do campo da arte:

Este foi o mais rico dos temas por sua profundidade em relação à existência humana. **O candidato teve a oportunidade de demonstrar uma das habilidades mais refinadas ou apuradas em um concurso dessa natureza: a capacidade de interpretar**, de ler além do mero funcional. Por um lado, precisaria entender o sentido simbolizado da estrela (o nascimento, a vida, a luz, a descoberta, a estrada, a alegria e tudo o mais que a vinda para o mundo dos vivos traz positivamente). Por outro, os significados da cruz (a morte, o

fim, a passagem para o reino dos purificados, dos perdoados, dos sem pecados, dos que pagaram as penas, dos que passaram para a vida eterna, enfim, temas centrais de várias religiões). Portanto, se o entendimento (a interpretação) não foi difícil, redigir sobre a complexidade que estrela e cruz encerram não seria fácil. **Trata-se de uma proposta que foi abordada por candidatos com certa maturidade intelectual.** E por tratar-se de uma redação a ser escrita na forma de conto (contar, narrar, inventar uma história), **a proposta oportunizava o veio criativo do candidato que o tivesse.** Marcas de autoria eram esperadas e houve muitas. **É tema para candidatos com o hábito da leitura e o gosto por escrever.** De fato, a proposta 3 teria sido cuidadosamente relegada por candidatos menos preparados (apenas 6,08% dos candidatos ousaram escolher essa proposta) ou, contraditoriamente, preparados para apenas pontuar alto e usar a redação como mero aporte. **Mesmo sendo a menos escolhida, foi a proposta que trouxe grande número de excelentes textos e, se acabou fazendo a festa dos avaliadores, em contrapartida, demandou maior esforço intelectual da equipe avaliadora** (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, **negrito adicionado**).

Figura 12: Comentário de fanfic sobre “dom”



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-michael-jackson-10724659/capitulo2>. Acesso em 04 maio 2020.

Os produtores culturais, por sua vez, podem se aproveitar do poder que lhes é conferido para angariar apoio dos com menor poder no campo e, assim, subverter as hierarquias estabelecidas no campo do poder, visando ao benefício daqueles que ocupam posições sociais menos privilegiadas. Essas possibilidades de subversão dos artistas, sobretudo dos “puros”, que lutam pelas mudanças nas relações de força nos campos, propiciam um *desgaste do efeito* das obras consagradas. Volóchinov (2017) enfoca, como já destacado, essas possibilidades de subversão de forças em campos de atividade ou, ao menos, de dinamicidade entre os valores centralizadores e descentralizadores. Embora Bourdieu (1996) seja mais determinista, ele considera essa possibilidade de movimento. No caso de nossa tese, os vestibulares, por exemplo, ainda que não ocupem posição social menos privilegiada, quando incluem em suas listas de livros de leitura obrigatória textos não canônicos, caminham na direção da tentativa de rompimento com esse poder ligado à arte, que segrega muitas produções. Isso porque, ao

estabelecer essas leituras obrigatórias, ampliam as possibilidades de que elas sejam adotadas pela escola e ganhem mais leitores e “comentadores”. Na continuidade da tese damos destaque a essas relações de força, juntamente a outras que caminham na direção da subversão de ordens pré-estabelecidas no campo.

Outros sujeitos de segmentos diversos da sociedade, como linguistas, filósofos, historiadores etc., segundo Bourdieu (1996), em suas críticas sobre a arte e o campo, argumentavam a fim de defender que ela teria que ser acessível, no sentido de amplamente disseminada, desprovida de função social e com valorização da forma. Contudo, o sentido e o valor de uma obra são frutos do funcionamento do campo artístico, considerando que ela só é entendida como tal quando analisada por expectadores que, segundo suas posições sociais, são dotados de capacidade de avaliação e classificação – novamente, estão em movimento as forças centrífugas e centrípetas, em nossa perspectiva. Segundo Bourdieu (1996, p.324) “é o olho do esteta que constitui a obra de arte como tal, mas com a condição de lembrar imediatamente que não o pode fazer senão na medida em que ele próprio é o produto de uma longa história coletiva, ou seja, da invenção progressiva do “conhecedor”” (BOURDIEU, 1996, p. 324). Nesse sentido, na perspectiva do sociólogo, o entendimento da obra deveria se dar quando se a analisa segundo o funcionamento do campo do qual emerge, já que é nesse espaço que circulam os valores que a constituem e que constroem as visões – algumas vezes, míticas – sobre obra e artista. Para Bourdieu, esse posicionamento, que visa a olhar para o campo no sentido de compreender as produções, não condena a fetichização da arte e do artista, porém descreve “a emergência progressiva do conjunto dos mecanismos sociais que tornam possível a personagem do artista como produtor desse fetiche que é a obra de arte” (BOURDIEU, 1996, p.326). Para ele, são essas visões sacramentadas sobre o que consiste a arte que resultam em, por exemplo, “observações pedantes e ridículas dos clássicos escolares” (BOURDIEU, 1996, p.338); apenas uma análise sociológica poderia romper com esses pressupostos, de acordo com o autor. Nesse ínterim, as perspectivas de Bourdieu (1996) e de Volóchinov (2017) são correspondentes, pois ambos reiteram a importância do campo para a análise dos fenômenos sociais, embora cada um volte sua atenção para um aspecto dentro desses espaços.

Seguindo o raciocínio de refletir sobre a concepção (não somente “classificação”, mas também valor) de arte (e, por conseguinte, da literatura) no curso da história, os estudos do literato francês Antoine Compagnon (2009), de dentro do campo literário (nos termos bourdianos), são relevantes. O autor apresenta quatro classificações da literatura ao longo da história. A primeira delas é a clássica, de Aristóteles, o qual destaca o poder instrucional/moral, com deleite, da literatura. Essa perspectiva se mantém com o passar dos anos, permanecendo

presente nos postulados de Horácio e Quintiliano. A segunda definição apresentada por Compagnon, já do século XX, coloca-a como “remédio”, “liberta os indivíduos de sua sujeição às autoridades, [...] o cura, em particular, do obscurantismo religioso” (COMPAGNON, 2009, p.34). Já a terceira visão de literatura, conforme o autor, corrige os defeitos da linguagem. O quarto posicionamento sobre a literatura, por sua vez, tenta desprender-se de todos os anteriores, entendendo que era feito um “mau uso” dela.

Depois do final da Segunda Guerra Mundial, segundo o autor, os artistas estavam na busca pela libertação da literatura de suas funções utilitárias. Pregavam, segundo Compagnon (2009), um “impoder sagrado”, isto é, desautorizavam qualquer aplicação social ou moral de menor valor de uso da literatura, afirmando sua neutralidade absoluta. A escola, por sua vez, nesse momento, ensinava a literatura como uma leitura lúdica, de acordo com o literato. Devido a essas concepções de literatura ao longo dos séculos e o que estava “sendo feito” com ela, Compagnon (2009, p.45) destaca a necessidade de “proteger a literatura da depreciação na escola e no mundo”. Ainda, para o autor: “o próprio da literatura é a análise das relações sempre particulares que reúnem as crenças, as emoções, a imaginação e a ação, o que faz com que ela encerre um saber insubstituível, circunstanciado e não resumível sobre a natureza humana [...]” (COMPAGNON, 2009, p.47). Nota-se, assim, a visão de literatura ligada ao mitificável e àquilo que é “depreciado” por aqueles que não fazem parte do campo, ou seja, por aqueles que se apropriam desse discurso ou produzem novos sobre ele.

Expandindo essa ligação entre campo da arte, campo escolar e poder, para nós, não estanque, conclui-se que, nessa relação, o discurso da “alta cultura”, geralmente, está a serviço do poder, valorizando determinados tipos de produção, próprias às elites, e desvalorizando, por consequência, outras formas, ainda que mais populares, de cultura. Dessa maneira, cientes dessa seleção, é que se entende o conceito de cânone, o qual consiste, portanto, em um “princípio de seleção (e exclusão) e, assim, não pode se desvincular da questão do poder” (REIS, 1992, p.70). Entre os cânones, encontram-se os “clássicos” e as “obras-primas” dos selecionados como grandes autores, que são passados de geração em geração e que possuem valor que deveria ser, sob a ótica do campo da arte, inquestionável – tanto a obra, quanto o autor.

Aqueles que defendem o cânone, segundo Reis (1992), afirmam que as obras literárias possuem qualidades intrínsecas, ou seja, que não se relacionam a nenhum elemento externo. Contudo, o critério de avaliação de qualidade é sempre questionável, sobretudo quando se trata de uma percepção ideológica, tendo em vista que esses elementos valorativos estão ligados a instrumentos de domínio social. De acordo com Reis: “assim dimensionada, a literatura se converte numa forma de práxis discursiva e social, não apenas representando mas também

criando a realidade” (REIS, 1992, p.73). Acrescentamos o fato de que, entendida dessa maneira, a literatura pode se tornar uma barreira social, por estabelecer privilégios em uma sociedade e por ser compreendida como “instrumento” só possível de ser produzido ou compreendido por membros de determinados segmentos sociais, distanciando-o, nesse sentido, da democratização do acesso à arte e de sua especificidade, sob a ótica bakhtiniana.

O problema, nesse sentido, possivelmente, não é a constituição de um determinado cânone, mas a própria canonização, que segue critérios arbitrários atravessados pelo, nos termos de Bourdieu (1996), campo do poder; nos estudos bakhtinianos, pensamos na primazia de forças centrípetas, centralizadoras (VOLÓCHINOV, 2017). Para Reis (1992, p.77): “o processo de canonização não pode ser isolado dos interesses dos grupos que foram responsáveis por sua constituição e, no fundo, o cânon reflete estes interesses e valores de classe”. O autor tem uma visão contrária ao cânone literário:

O cânon é um evento histórico, visto ser possível rastrear a sua construção e a sua disseminação. Não é suficiente repensá-lo ou revisá-lo, lendo outros e novos textos, não canônicos e não canonizados, substituindo os “maiores” pelos “menores”, os escritores pelas escritoras, e assim por diante. Tampouco basta – ainda que isto seja extremamente necessário – dilatar o cânon e nele incorporar outras formações discursivas, como a telenovela, o cinema, o cordel, a propaganda, a música popular, os livros didáticos ou infantis, a ficção científica, buscando uma maior representatividade dos discursos culturais. O que é problemático, em síntese, é a própria existência de um cânon, de uma canonização que reduplica as relações injustas que compartimentam a sociedade (REIS, 1992, p.77)

Para o autor, a escola é uma das principais instituições responsáveis pela implementação de um cânone literário (REIS, 1992). Soma-se a isso o fato de que a escola também é uma instituição construída sob bases elitistas, como discutido no Capítulo 4. Então, considerando essa responsabilidade da escola, o livro didático, dentro dela, possui um papel importante de estabilização de saberes e de valores, já que foi assumido, desde a mercantilização (GERALDI, 1991), como o material básico presente em sala de aula – no Capítulo 4, destacamos o papel desse *instrumento de escolarização*, já bastante explorado por autores, por exemplo, como Geraldi (1991) e Bunzen (2005).

Em relação a isso, destacamos o fato de que é no livro didático, em seus materiais complementares (como obras paradidáticas) ou nas diretrizes que orientam a sua formação que estão estabelecidas as obras fundamentais que circulam em ambiente escolar. Para Cosson (2009), além da escolarização da literatura, selecionando conteúdos e obras a serem estudados, o próprio campo literário e a historiografia são didatizados quando inseridos em ambiente

escolar, devido à transformação de saberes em disciplinas – nota-se, nesse sentido, a crítica à apropriação da literatura por outro campo, que implica, necessariamente, na ressignificação dos saberes a partir da lógica da “nova esfera”, visão semelhante à de Compagnon (2009). Para ele, há uma tentativa de estabilização de sentidos em relação ao que consiste na literatura. De qualquer maneira, compreendemos que a didatização implica em um estabelecimento de métodos de ensino-aprendizagem, além de conteúdos, mas que, muitas vezes, reacentua o valor do campo “original” de tais conteúdos, quando o atualizam/refratam sob valores também normativos, como pode acontecer no campo escolar. Fidelis (2008) conclui em seus estudos que, na realidade, o cânone proposto pelo campo literário – portanto, pela historiografia e pela crítica literárias, os quais, por muito tempo, buscaram pela representação do país, distante do domínio Europeu, mas foram acometidos por valores em associação a isso ligados, muitas vezes, ao arianismo e ao patriarcalismo – é *reescrito* no livro didático. Isso porque a escola seleciona seu cânone da lista daqueles que são estabelecidos no campo literário, constituindo aquilo que a autora chama de cânone escolar. Para ela:

Ao rerepresentar o discurso crítico historiográfico para o aluno no ensino médio, o livro didático anula e suprime o caráter flutuante do campo literário, estabilizando seus sentidos. Além disso, possibilita a transmutação do cânone historiográfico para um cânone escolar que se apresenta ao aluno como a possibilidade de leitura, como a representação da literatura. São, sem dúvida, as exigências da transposição do discurso teórico para o escolar, promovendo a didatização do campo literário para torná-lo um conteúdo a ser ministrado nas aulas de literatura (FIDELIS, 2008, p. 88).

Nota-se, na afirmação de Fidelis, em trabalho sob ótica externa ao campo literário, que a autora tem uma visão menos normativa, ou seja, mais abrangente, sobre o campo literário, o cânone e o que os compõem, diferentemente daquilo que Bourdieu (1996), na perspectiva sociológica, por exemplo, observou no comportamento e perspectiva dos membros do campo. Além disso, segundo Fidelis (2008, p.119), é na escola que se dá a “[...] a promoção, a difusão e manutenção do cânone tradicional da leitura e seus valores”. Contudo, a autora ressalta que, na atualidade, o vestibular (uma força dentro do campo), além de o campo da arte, também tem influência fundamental sobre aquilo que é, ao menos, lido, em relação à literatura, na escola, isto é, no campo escolar. Leite (1983) já afirmava o mesmo em seus estudos, destacando que a escola é tão fundamental quanto a crítica para a definição dos padrões literários, “na seleção dos autores dignos de figurarem entre os ‘monumentos’ nacionais e dos excluídos” (LEITE, 1983, p.64), e essa afirmação é bastante evidente no contexto da presente tese.

4.2.1 Aprofundando o contexto paradoxal brasileiro de abordagem da literatura

No Brasil, as políticas públicas para o ensino de Língua Portuguesa em níveis de Ensino Fundamental II e Médio, até 2018, estabelecem diretrizes que caminham no sentido de rompimento com valores que, embora estigmatizados, são socialmente valorizados – nos termos bakhtinianos, essas orientações funcionam como forças centrífugas, visando à desestabilização de valores dominantes e incluindo um olhar para a diversidade. Tais iniciativas podem gerar uma movimentação em relação à constituição do cânone nacional, na medida em que fazem com que olhares se voltem para produções artísticas anteriormente marginalizadas pelo campo da arte, como poemas quilombolas e lendas indígenas. Retomando os critérios de avaliação dos livros didáticos nacionais (lembrando que os livros elaborados pela rede particular não passam por essa avaliação), vemos que um livro didático avaliado no Brasil deveria, inevitavelmente, para ser entendido como qualificado, abordar temáticas como a imagem e os direitos das mulheres, as temáticas de gênero, os direitos humanos, a valorização da diversidade, as temáticas voltadas para cultura e história afrodescendente e indígena, as relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação e da violência correlata (BRASIL, 2015) – temáticas que se voltam para a diversidade e para a representatividade. Considerando que o livro didático é um espaço de estabilização de conhecimentos valorizados, tendo em vista que são selecionados conteúdos compreendidos como importantes para os alunos para integrarem esse instrumento, essas temáticas contribuem para a valorização da diversidade da produção artística, em seus gêneros, temas, produtores, formas de circulação etc. Reis (1992), em relação à literatura, como já afirmado, não entende como suficiente essa busca por maior representatividade dos discursos culturais. Para ele o problema é mesmo a existência de um cânone, que reacentua injustiças sociais. No entanto, ainda que consideremos o posicionamento do autor, ressaltamos que, na impossibilidade de apagamento do cânone ou de movimento completo de democratização da arte, entendemos esses caminhos como significativos, na medida em que as lutas externas ao campo o influenciam (BOURDIEU, 1996; VOLÓCHINOV, 2017), gerando atualizações de valores.

Nos livros didáticos que compõem o nosso *corpus* – um da rede particular e outro aprovado pelo PNL D (mais utilizado, comumente, na rede pública), conseguimos ver, claramente, um movimento em relação a temas, gêneros, autores, concepção de arte etc. Em relação à coleção *Veredas da Palavra*⁴⁵, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, sabemos,

⁴⁵ Foi analisada a coleção inteira destinada ao Ensino Médio, e não somente os capítulos com conteúdos relacionados a produção de textos, os quais compõem nosso *corpus*.

apenas por ela ter sido aprovada pelo PNLD, que há, então, um atendimento às políticas públicas. Na resenha avaliativa do material, temos a voz do programa elogiando a produção, além da variedade de gêneros propostos para leitura, interpretação e produção, pela articulação entre diferentes produções culturais sobre temas específicos. Elogia-se, também, o diálogo com o mundo do estudante do Ensino Médio, e a valorização da mulher, sobretudo na literatura. Critica-se, por outro lado, a pouca inclusão de textos de autoria indígena. Tais considerações encontram-se materializadas do material quando se vê uma grande diversidade de gêneros apresentados como artísticos: romances, músicas, contos, poemas, grafite, cordel, filmes, HQs etc. Além disso, ao lado dos escritores canônicos, tipicamente encontrados e abordados nas escolas e nos LDs, estão: a) artistas que abordam e/ou representam a temática da negritude: Mia Couto, Paulina Chiziane, Ondjaki, Pepetela, Solano Trindade, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Chiquinha Gonzaga, Marcelino Freire; b) artistas ligados ao que se entende como *best-seller*, como Thalita Rebouças (autora, entre outros, do livro infanto-juvenil *Fala sério, mãe!*); e c) escritores indígenas (visivelmente em menor quantidade, fato criticado na avaliação do livro pelo PNLD), como Daniel Munduruku – ressaltamos, quanto a esses autores, que, em relação à grande maioria, há a exposição de textos inteiros para leitura em sala de aula, além de indicações de produções para se ler e/ou assistir fora de sala de aula. Nesse cenário, nota-se a influência das lutas externas por representatividade e direito das minorias por exemplo, no campo artístico, incorporadas pelo campo escolar e refratada segundo seus valores e práticas sociais. As temáticas da negritude e da valorização da mulher são sobressalentes na coleção e transpassam os três livros, em diferentes tipos de conteúdo. Por fim, a temática das adaptações, como da literatura para HQs, filmes e séries, também é abordada de maneira não depreciativa pelo material. Nesse sentido, quando se aborda, por exemplo, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, apresentam-se também músicas, filmes, HQs e seriados produzidos a partir da obra do autor por outros artistas, sem entender tais produções como um *desserviço* à produção original.

Essas características do material revelam um caminho para a abordagem da arte não como algo inacessível ao estudante, distante de sua realidade e de seu universo de apreciação pessoal, porque coloca em relação textos comumente entendidos como canônicos e aqueles que disputam espaço no campo das produções artísticas. Um exemplo, a título de ilustração (pois há vários outros), do trabalho com a arte “fora do pedestal”, é o exercício da Figura 13, em que, para se abordar as características Futuristas, é proposta para o aluno uma leitura em diálogo da obra de um pintor “clássico” do movimento com o cartaz do filme *Transformers*, comumente

classificado como “cultura de massa”, o que poderia ser considerado, pelo campo da arte, uma depreciação da produção artística.

Figura 13: Exercício sobre Futurismo presente no livro 3 da Série Veredas da Palavra

Atividades 

1. b) Sim. O futurismo pregava a destruição violenta das convenções do passado e a arte futurista pretendia refletir a vida moderna por meio de imagens de máquinas e de figuras em movimento. É justamente isso – tecnologia, velocidade e violência – que pode ser observado no cartaz do filme, que narra a luta entre grupos de carros.

1. A seguir, foram reproduzidas duas obras. A primeira é uma pintura do futurista italiano Carlo Carrà intitulada *Funeral do anarquista Galli*, produzida em 1911. A segunda é um cartaz do filme de ação *Transformers: a vingança dos derrotados*, lançado em 2009. Compare-as.



Funeral do anarquista Galli. 1911. Carlo Carrà. Óleo sobre tela, 198,7 cm × 259,1 cm. Museu de Arte Moderna de Nova York, EUA.

1. a) Ambas as imagens foram elaboradas com cores fortes e luminosas e transmitem a ideia de movimento e velocidade.



Cartaz do filme *Transformers: a vingança dos derrotados*, de 2009, dirigido por Michael Bay.

a) Quais são os elementos comuns entre as duas imagens?
b) Observando o cartaz do filme, é possível afirmar que há permanência de princípios do futurismo em imagens contemporâneas? Justifique sua resposta.

Fonte: Hernandes & Martins (2016, p. 56)

Esse movimento de diversificação de gêneros, autores e temáticas não se evidencia na coleção de língua portuguesa destinada ao Ensino Médio do Sistema de Ensino COC. Na análise dos textos, obras, exemplos e imagens presentes no material⁴⁶, vemos que não há uma valorização de produções artísticas em um sentido mais amplo do que o proposto pelo cânone (não há a inclusão de autores negros e/ou indígenas, autores contemporâneos em língua portuguesa e temáticas de representatividade não são comuns), e a indicação de outras obras

⁴⁶ Novamente, foi analisada a coleção inteira de língua portuguesa destinada ao Ensino Médio, e não somente os capítulos com conteúdos relacionados a produção de textos, os quais compõem nosso *corpus*.

(sejam filmes, séries, HQs etc) que dialoguem com o conteúdo, além de raras, são restritas, majoritariamente, àquilo que tem uma legitimação pelo discurso do poder, como produções cinematográficas que foram indicadas ou ganhadoras do Oscar.

O espaço em que esses textos, autores e temáticas *eventualmente* aparecem – destacamos a palavra, pois a frequência é realmente pequena, embora essa seção seja extensa – é o reservado para a resolução de exercícios. Isso porque, nessa seção do material, é feito um compilado de exercícios de diferentes vestibulares, os quais são os responsáveis por incluir essas produções/autores, temas e textos “marginalizados” em suas questões. Os exercícios elaborados pelo material, quase em sua totalidade, são restritos a conteúdos que se ligam às instâncias de poder. Nesse sentido, é um material organizado de maneira pouco alinhada aos documentos oficiais no que concerne às orientações, por exemplo, de diálogo entre a escola e a vida do adolescente e de formação de um cidadão plural. Por outro lado, percebe-se uma organização voltada para o preparo do estudante para o vestibular, no que tange à abordagem do conteúdo, estritamente técnica, visando ao possível bom desempenho em uma prova, que ainda carrega bastante dessas características, mas que não garante uma formação completa do indivíduo, em nossa visão. Destaca-se, inclusive, no que tange aos objetivos desse trabalho, a pouca diversidade de gêneros para a produção e a quase ausência de produção de textos artísticos em toda a coleção, com destaque para gêneros de tipo argumentativo.

A título de representação, escolhemos um capítulo de conteúdo correspondente nos materiais, da área de língua portuguesa, a fim de colocar em evidência essas diferenças em relação à organização, maneiras de olhar e exemplos de textos trazidos. A seleção foi feita não de maneira aleatória, mas a fim de evidenciar esse jogo de forças sobre o que é arte e/ou literatura nos dois materiais em questão, que orienta sua construção como um todo, por conseguinte. Dessa forma, escolhemos o capítulo “Conceito de Arte”, presente no 3º livro do 1º colegial do Sistema de Ensino COC e “Construindo um conceito de arte”, também do livro do 1º colegial da coleção *Veredas da Palavra*. A diferença de perspectiva já começa a ser percebida entre os próprios títulos dos capítulos: um mais estabilizado, outro abrindo caminho para a construção do conhecimento.

A coleção *Veredas da Palavra* dá início à seção selecionada colocando uma obra do russo Vassily Kandinsky (“Abstração Lírica”, de 1973) e uma Máscara *Bamileke* em discussão. Pergunta-se ao aluno qual o conceito de arte que ele possui, quais os elementos que fazem os exemplos dados serem considerados artes e qual a relação da vida pessoal dele com a arte no dia a dia. Na sequência apresenta um poema de Ferreira Gullar, “Traduzir-se”, no qual o autor questiona as definições do que vem a ser arte, sobre os quais os alunos deveriam responder

algumas perguntas em relação à temática a partir de seu universo pessoal. Tais atividades colocam o aluno em contato com o conteúdo, na medida em que pressupõem sua reflexão, como sujeito ético, e a consideração de suas conclusões para a construção do conceito a ser estudado. O capítulo do Sistema de Ensino COC, por sua vez, é iniciado com um excerto de Alfredo Bosi, importante teórico nacional da literatura, ao qual seguem quatro subseções que definem a importância da arte, a definição de arte, a arte ao longo do tempo e outros aspectos, com embasamento nos estudos de Bosi também e afirmações que estabilizam o conceito. A isso segue um exercício de interpretação que associa “Guernica”, de Pablo Picasso, a uma imagem das ruínas de Guernica. As perguntas questionam a representação dos humanos, na obra do pintor, os sentimentos transmitidos pelas expressões dos personagens representados e propõem um exercício comparativo entre obra e foto, tendo em vista que ambas são representações de um mesmo período histórico.

A coleção aprovada pelo PNLD também define arte, porém de maneira mais ampla, inclusive destacando textualmente a amplitude e dificuldade dessa definição. Para isso, coloca em discussão dois trechos de especialistas: um de Enerst Hans Josef Gombrich, em seu livro *A história da arte*, de 1995, e outro de Ana Lúcia Souza *et al*, retirado da obra *De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiros*. Ambos os autores destacam a pluralidade da arte e a própria seleção deles já evidencia a pouca normatividade com a qual o material aborda o assunto, o que é textualizado pelas autoras após a apresentação dos excertos selecionados. Ressalta-se que, além disso, este material apresenta *boxes* complementares que explicam, por exemplo, o que é metalinguagem e indicam produções canônicas (como “Procura da Poesia”, de Carlos Drummond de Andrade) e não canônicas (como “Uma canção é para isso”, da banda brasileira Skank) para leitura, e propõe mais um exercício de comparação entre duas obras, uma de 1886 e outra de 2015, que possuem conteúdos temáticos semelhantes, porém horizontes temporal e espacialmente diferentes.

Depois da definição de arte, os dois materiais em análise definem literatura. O material do COC dá início a essa seção apresentando dois textos: Rosa de Hiroshima, de Vinícius de Moraes, e uma notícia de jornal sobre o bombardeio de Hiroshima. É feito um questionamento para os alunos sobre qual dos textos é literário e o porquê, considerando, com isso, conhecimentos prévios dos estudantes. Depois disso, seguem duas seções, uma intitulada “A arte da palavra”, na qual, a partir da definição de Antônio Candido sobre forma de expressão e forma de conhecimento, define-se essa ideia do autor; e outra “Pacto com o leitor”, na qual, por meio de um trecho de Edgar Allan Poe, aborda-se a questão de diferentes leituras possíveis a partir de uma mesma produção. A coleção *Veredas da Palavra* inicia o tópico destacando as

várias maneiras de se definir literatura e traz, novamente, dois trechos de autores que se propõem a tal conceituação: Afrânio Coutinho, em *Notas de teoria literária*, e Paulo Freire, em *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. Os textos são das décadas de 70 e 80, respectivamente. Aos excertos seguem explicações das autoras que, a elas, associam discussões sobre leitura, diálogo, modos de leitura específicos em relação a cada gênero/esfera discursiva (nestes termos). Em meio a essa discussão há um boxe explicativo intitulado “Grafite, educação e prevenção”. Nele é exposto o trabalho do grafiteiro Docta, o qual, no Senegal, cria murais ilustrativos nas ruas a fim de que as pessoas, por meio da arte e considerando que se trata de um país com um alto número de analfabetos, tenham acesso a conhecimentos como, por exemplo, formas de prevenção e tratamento do HIV.

Os capítulos, como era de se esperar, terminam de maneiras diferentes: no material do Sistema de Ensino COC aborda-se a questão de sentido conotativo e denotativo com exemplos de trechos de Vinícius de Moraes e Gonçalves Dias. A isso seguem-se vários exercícios de vestibular. No espaço destinado a instruções para o professor há orientações para indicações de dois *tours* virtuais para os alunos: um pelo Museu do Louvre e outro pelo Museu de Arte de São Paulo e para a escuta da Música “A Rosa de Hiroshima”, produzida por Gerson Conrad a partir do poema de Vinícius de Moraes. Há também a proposta de análise adicional da obra “A criação de Adão”, de Michelangelo, que é plano de fundo do início do capítulo, em relação à de Picasso, exposta no interior do capítulo, a fim de se refletir como este inova em sua produção. Já o material *Veredas da Palavra* encerra o capítulo com seções sobre as origens da literatura e dos gêneros literários. Depois disso, há a seção “Os gêneros literários hoje”, na qual há um conto na íntegra para leitura, de Clarice Lispector, seguido de perguntas de interpretação; a “Literatura e sociedade”, em que se pensa na função social da literatura, discutindo ideologia; um poema do português António Ramos Rosa para leitura e interpretação; a seção “Literatura e engajamento”, que propõe uma reflexão, sob a ótica de Jean-Paul Sartre, sobre criação literária e leitura literária, pensando em formas de, por meio da arte, interferir na realidade social; uma sequência de exercícios, elaborados pelo material, com textos de autores(as) contemporâneos brasileiros, africanos, músicos, e *boxes* de indicações de outras produções como “Lixo Extraordinário”, sobre um artista plástico que trabalhou com catadores de reciclável para criação de obras; e, por fim, o fechamento do capítulo com a seção “Mitologia antigos e mitologia contemporâneos”, iniciada com as imagens de Beyoncé (cantora pop estadunidense), Usain Bolt (atleta recordista do atletismo) e a escultura de Netuno, seguidas do verbete “Mito”, retirado do dicionário Houaiss, de uma explicação sobre a importância dos mitos (antigos) – com um exemplo na íntegra, da história da deusa Gaia – e de uma reflexão sobre a criação

contemporânea de mitos, a partir da mídia, na perspectiva abordada (com base em uma definição de Edgard Morin), na medida em que ela constrói imagens de novas celebridades, por exemplo, de seres “superiores”, que acarreta a venda de produtos e marcas (o autor tece uma crítica à cultura de massa). Há também exercícios sobre a temática dos mitos e a presença deles na sociedade contemporânea.

No mesmo conflito de valores sobre arte no campo encontram-se os vestibulares que, por meio das listas de leitura obrigatórias, influenciam na composição tanto dos livros didáticos, quanto dos currículos escolares – isto é, ocasionam, inevitavelmente, uma “atualização” do cânone escolar, nos termos de Fidelis (2008), pois trazem, muitas vezes, obras distantes da “cena” valorizada.

A lista de livros da Unicamp para o vestibular de 2021⁴⁷, por exemplo, é composta pelas seguintes obras: 1) *Sonetos escolhidos*, de Camões; 2) *Sobrevivendo no Inferno*, do grupo Racionais Mc’s; 3) *O Espelho*, de Machado de Assis; 4) *O Marinheiro*, de Fernando Pessoa; 5) *A Falência*, de Júlia Lopes de Almeida; 6) *O Ateneu*, de Raul Pompeia; 7) *Sermões*, de Antonio Vieira; 8) *A teus pés*, de Ana Cristina César; 9) *O seminário dos ratos*, de Lygia Fagundes Telles; 10) *História do cerco de Lisboa*, de José Saramago; 11) *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; e 12) *A cabra vadia*, de Nelson Rodrigues. Destacamos, desta, que, embora seja majoritariamente composta por cânones literários (sobretudo escritos por homens e brancos) e por gêneros socialmente valorizados, há um movimento trazido por obras como *Sobrevivendo no Inferno*, álbum de um grupo de Mc’s que cantam a realidade das periferias brasileiras, destacando temas como racismo, preconceito, violência policial, do crime organizado e do estado, drogas e exclusão social e *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, autora negra, moradora da favela, que teve o diário – no qual conta a realidade diária de uma periferia de São Paulo quanto a condições de moradia, higiene, abandono político, trabalho, ausência de acesso à arte, violência policial, violência contra a mulher, preconceito racial e de classe etc. – publicado em formato de livro, inclusive mantendo desvios ortográficos do texto original. Para o vestibular de 2022 foram estabelecidas as seguintes obras: 1) *Carta de Achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha; 2) *Nikette - uma História de Poligamia*, de Paulina Chiziane; 3) *Tarde*, de Olavo Bilac; 4) *Bons dias*, de Machado de Assis; 5) *Sonetos*

⁴⁷ Anterior à pandemia do Covid-19, tendo em vista que, depois do período de quarentena pelo qual o país passou, a Comvest publicou a adaptação da lista, considerando o cenário, excluindo as seguintes obras: *A teus pés*, de Ana Cristina César; *O seminário dos ratos*, de Lygia Fagundes Telles; *História do cerco de Lisboa*, de José Saramago; *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; e *A cabra vadia*, de Nelson Rodrigues. A notícia gerou elogios, pela atitude compreensiva dos alunos que tiveram acesso irregular aos estudos no ano de 2020, mas também críticas, considerando a retirada da obra da única autora negra que compunha a lista, a saber, Carolina Maria de Jesus.

escolhidos, de Camões; 6) *Sobrevivendo no Inferno*, do grupo Racionais Mc's; 7) *O Marinheiro*, de Fernando Pessoa; 8) *A Falência*, de Júlia Lopes de Almeida; 9) *O Ateneu*, de Raul Pompeia; 10) *O Seminário dos Ratos*, de Lygia Fagundes Telles. Entre as inclusões, está a da obra de Paulina Chiziane, primeira romancista Moçambicana, vencedora do Prêmio José Craveirinha de Literatura, da AEMO (Associação Escritores Moçambicanos), em 2003. Novamente, um sinal que aponta para um movimento em relação ao que é entendido por arte, na atualidade, visando à democratização das diferentes formas de expressão, produzidas por diferentes sujeitos sociais – e não somente homens, brancos, com capital econômico elevado.

O mesmo movimento é visto também, por exemplo, em outro estado, quando, no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nota-se, além de uma diversidade de gêneros compondo a lista de obras (romance, crônica, poema, biografia, novela e conto), a inclusão, para o vestibular de 2021, da obra de um autor negro, referência para o Simbolismo, que aborda temáticas da negritude, a saber, o livro de poemas *Negro*, de Cruz e Souza. Na lista de 2020, o vestibular incluía a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus; a universidade altera a lista de obras anualmente quase que inteiramente. No Paraná, a UEL também apresenta, na lista de obras obrigatórias para o vestibular de 2020, além do romance *Vozes Anotecidas*, de Mia Couto, autor africano, o romance *Quarenta dias*, de Maria Valéria Rezende, autora vencedora do Prêmio Jabuti, em 2015, freira, que recentemente começou a dedicar-se, sobretudo à literatura infanto-juvenil, e, a princípio, não faz parte do cânone nacional. A UFU, para completar as considerações sobre as universidades que compõem o nosso *corpus*, também contribui para o mesmo movimento quando inclui, para o vestibular de 2021, em sua lista obrigatória, um livro de contos sobre negros (não escrito por um negro), a saber, *Contos Negreiros*, de Marcelino Freire, e o romance *A cor púrpura*, da autora negra estadunidense Alice Walker, que aborda temáticas relacionadas a sua realidade.

A partir do exposto, vê-se que há um movimento, propiciado pelos valores ideológicos das políticas públicas nacionais, que pode afetar o cânone ou as formas de abordagem do que é cânone, na medida em que coloca em evidência autores já há muito consagrados – como Cruz e Souza –; autores – a exemplo de Paulina Chiziane e Carolina Maria de Jesus – e artistas – como os Racionais MCs e Docta – recentemente reconhecidos pelos pares, tanto nos vestibulares, quanto nos livros didáticos (nesse caso, verificamos que o material elaborado pelo sistema privado de ensino, em estudo, refrata menos tal movimento). Um rompimento com valores socialmente valorizados sobre arte não é ainda identificado, na direção da democratização desse tipo de conhecimento, seja em relação à conceituação, ao consumo ou à produção, contudo não podemos deixar de destacar movimentos, como os expostos, nesse jogo

de forças dos campos. Analogamente, podemos dizer que, por meio disso, na realidade brasileira, buscamos por um equilíbrio entre a dicotomia problemática apresentada por Bourdieu (1966) entre estética pura e estética moral, na medida em que não se preza pela valorização dessas obras/conteúdos historicamente marginalizados simplesmente pelo fato de serem desprovidos de capital simbólico, mas sobretudo por reconhecer o valor e, nesse sentido, o “poder”, de tais novas manifestações artísticas (o direito de espaço delas, em seus diferentes gêneros, temas, formas de produção, circulação e recepção) e das formas de construção de conhecimento. Isto é: essas produções artísticas e conhecimentos não deveriam passar a ser entendidos como tais, na busca por representatividade, ou como parte do cânone e daquilo que é socialmente valorizado, simplesmente pelo fato de serem “excluídos” ou marginalizados no campo, como uma recompensa por isso, mas pelo valor de sua produção, em sua maneira singular de concepção, e reconhecimento de sua relevância – devido ao potencial humanizador, por exemplo –, acumulando capital simbólico.

No diálogo anteriormente proposto entre capítulos dos materiais didáticos em estudo, consideramos questões relacionadas à temática, abrangência dos exemplos, modos de apresentação do conteúdo, abordagem e avaliação, mas, de alguma maneira, isso só atinge a leitura de textos literários. Considerando nosso interesse voltado para a escrita, há também, na análise comparativa dos materiais, uma diferença em relação à apropriação da palavra artística, tendo em vista que, ainda que a quantidade de gêneros literários propostos para produção em ambas as coleções seja pequena, na coleção *Veredas da Palavra* temos maior quantidade e variedade de propostas, como exposto na Seção 3.2.1.2, ao longo dos três anos do Ensino Médio, enquanto, no Sistema de Ensino COC, temos, além de uma quantidade menor, a concentração delas nos primeiros livros do 1º ano do Ensino Médio. Em relação aos vestibulares, é evidente uma menor quantidade e variedade de propostas que apresentem gêneros literários para produção, mesmo nos vestibulares que se propõem a diversificar os gêneros anualmente, como a Unicamp.

Nesse jogo de forças propiciado por essas políticas, quando incorporadas pela escola, torna-se evidente a influência das lutas externas ao campo em seu interior, em direção ao rompimento dessa *alquimia simbólica* (BOURDIEU, 1996), a qual coloca em destaque produções que arbitrariamente, na história do campo, foram selecionadas como de destaque por sujeitos dominantes socialmente. Assim, como destacado por Bourdieu (1996), os critérios de legitimação das obras e do conhecimento podem modificar-se, ao longo da história, considerando mudanças sociais e históricas, sempre associadas às lutas pelo poder. Com isso, sendo a escola um espaço de (re)produção, na ótica bourdiana, a incorporação desses “novos

valores” faz com que ela se torne um espaço de maior atenção à diversidade, no caminho de uma democratização do que é entendido como conhecimento.

Outra questão a qual nos interessa destacar é que, nos estudos sobre literatura aos quais tivemos acesso, realizados pelos próprios literatos e por estudiosos de outras áreas, expostos neste capítulo, nota-se uma discussão, em relação à abordagem do texto literário na escola, restrita à leitura. Não se pensa, em associação à leitura, na prática da *produção* de textos literários, que, particularmente, interessa-nos nesta tese. A discussão sobre o cânone e sobre a elitização dos conteúdos escolares, em relação à literatura, é restringida, na maior parte dos casos, a preocupações relacionadas ao como e o que se ler em sala de aula, que vão para a escola banhados nos valores de seleção e exclusão de obras e práticas de leitura oriundas do campo da arte e que são escolarizados em práticas pedagógicas, minimizando suas potencialidades de contribuição para uma mudança social e seu papel humanizador. Por outro lado, quando se pensa na escolarização da escrita de textos no Brasil, tema da Seção 4.1, as discussões também tomam, majoritariamente, como objeto de análise, o caso dos textos argumentativos, ainda que os documentos oficiais prescrevam a produção de diferentes gêneros, de diferentes campos de atividades, em todas as etapas da vida escolar. Paradoxalmente, os gêneros literários estão presentes na escola e nos vestibulares, ainda que em menor quantidade, para serem produzidos.

Leite (1983, p.93) entende que este fato, em sua origem, é decorrente de que “ler é menos elitista do que escrever, porque a escrita também nos foi ensinada apenas como um *‘savoir-faire’*, e porque escrever sempre foi visto por nós como atividade nobre dos escritores, seres particularmente dotados”. Nesse sentido, a escrita não é entendida como um trabalho do sujeito, requerendo, por exemplo, exercícios regulares, disciplina, e conhecimento sobre o gênero a ser produzido, mas está ligada a algo exterior à linguagem, a um domínio constitutivo do sujeito, fato que, por si só, já elitiza e seleciona aqueles que podem ou não escrever um texto literário. Na escola, por exemplo, esse trabalho de escrita é pouco cogitado pelos estudiosos que discorrem sobre o ensino de literatura. Dessa forma, o fato de a escola abordar o texto literário a partir de uma perspectiva idealizada, ainda que um conflito de valores em relação a isso seja evidente no Brasil, afasta do aluno a possibilidade de compreensão dos gêneros literários como passíveis de produção, porque já são apresentados com a sacralização advinda do campo da arte.

A problemática nesse sentido é que, com poucas reflexões teóricas, pelos estudiosos, sobre a produção do texto literário, considerando a elitização da prática e a má interpretação dos modos de trabalho com o gênero nos termos propostos pelos estudos linguísticos, há um engessamento do trabalho com os textos literários, fazendo com que as orientações para escrita

não passem de formalizações e orientações para a reprodução da forma composicional, sobretudo nos livros didáticos – como uma extensão do que se faz com a teoria literária, reduzida a conceitos fundamentais, porém “aplicados” à produção escrita. Por outro lado, quando o aluno escolhe e é “capaz” de produzir um texto literário, agora, pensando nos vestibulares, ele é aclamado a partir dos valores que são disseminados no campo da arte, uma vez que é tido como sujeito com características “especiais”, dotado de um “dom”. Nos livros didáticos esse valor ligado à escrita literária pode não ser evidente nas orientações para produção e a abordagem do gênero pode ser engessada, porém, quando se analisa o discurso sobre esse gênero, pensando em fins avaliativos e, portanto, valorativos, essa sacralização do texto elucida-se.

Uma visão supostamente democratizada da produção de escrita literária no Brasil poderia se justificar com, por exemplo, as inúmeras oficinas de escrita criativa presentes na sociedade brasileira hoje. Para Mendonça (2016, p.32), as práticas de escrita, na sociedade brasileira contemporânea, ganham maior espaço com as novas mídias, promovendo uma “suposta ‘democratização’ da palavra que se advoga com o advento dessas novas mídias, possibilitadas em especial pela internet”. Tal utopia de possibilidade de entendimento, neste caso, em específico, da arte, faz com que, simploriamente, acredite-se que houve alguma quebra de obstáculos situados entre produtores e receptores da arte e que permite sua produção por uma quantidade maior de pessoas, por meio do acesso a esses cursos. Leite (1983) mostra como essas oficinas, ateliês e aulas de produção escrita de textos literários não aconteciam à época de seu estudo nem no Brasil, nem na França, nem nos Estados Unidos, nem no ensino básico, nem no superior, nos cursos de Letras, por exemplo. A autora acredita que, se implementadas essas práticas nas instituições regulares de ensino, haveria “uma nova concepção de ensino e de aprendizagem mais adequada à vida, uma nova pedagogia para a arte e uma nova arte para a educação” (LEITE, 1983, p.94), fatores que, segundo ela, perderam-se em meio à prática de escrita de textos científicos e que são reflexos de uma sociedade “séria” e “útil”. Ainda, segundo Leite (1983, p.110-111):

Contar histórias e brincar com a linguagem, trabalho de todo escritor, é potencialmente, ao menos, uma necessidade e uma capacidade humanas, vinculada àquela necessidade vital de fantasia [...] e às não menos vitais necessidades de expressar-se e comunicar-se, o que, afinal, é ou deveria ser a nossa especialidade.

Ainda quanto à escrita criativa, Mendonça (2016) apresenta uma análise de entrevistas pingue-pongue, veiculadas no periódico *Língua Portuguesa* com artistas sobre esse tema. As

perguntas se relacionam ao processo de escrita, às “técnicas” e à possibilidade de ensinar a produzir como eles, por exemplo. As considerações da autora apontam para o fato de que há, quando se pensa em cursos de escrita criativa, um conflito de valores quanto a estruturar ou não a escrita criativa em um modelo uniforme a ser seguido. As respostas dos artistas consultados indicam que, em suas perspectivas, é impossível sistematizar um modelo para criação – que seria um possível objetivo de práticas pedagógicas. Em contrapartida, apresentam dicas, truques e exemplos de práticas que podem auxiliar na produção de um texto artístico. A autora sistematiza suas impressões das entrevistas em cinco tópicos, a saber:

1. Os escritores consagrados de textos literários, tomados em sua prática de produção escrita, sacramentam técnicas, truques, segredos sobre a escrita, e como tal são considerados modelos a se seguir e são mitificados; 2. Como é comum nos discursos didáticos, há nos enunciados uma apropriação do discurso da ciência (no caso, a crítica literária), mas um apagamento da história de sua produção; 3. Na coluna, encontramos uma “funcionalidade do texto literário” (o estilo a se adotar na prática de escrita atual deve considerar o leitor contemporâneo – nesse sentido, temos um valor do literário que se desloca considerando outras posições valorativas); 4. Aparecem, nos enunciados, características típicas do discurso pedagógico (determinados estilos literários são colocados como “modelos” de escrita - eles são apresentados como técnicas, truques); 5. Nos enunciados, ora o leitor (escritor iniciante) é tomado como sujeito capaz de produzir de forma autônoma um texto literário, ora é construída uma imagem dele como “aspirante a autor”, mas ainda não capaz – oscila-se entre a democratização da produção da palavra artística e sua atribuição a um sujeito “sacralizado” (MENDONÇA, 2016, p.36-37).

A partir da lógica da autora, compreende-se que o discurso dos artistas oscila entre aquilo que pode ser ensinado e aquilo que é além da racionalidade, movido por uma capacidade ligada às emoções e ao sensível, que não é “didatizável”. Para Mendonça, “no nosso horizonte social, o discurso sobre a prática de escrita criativa ainda faz ressoar o discurso romântico da fonte iluminada e pura da inspiração e o discurso da qualidade superior do artista” (MENDONÇA, 2016, p.44).

Em texto anterior, com o mesmo objeto de análise, Mendonça (2013) apresenta a metáfora do “escritor-Deus”, criada a partir da análise do discurso de um escritor sobre sua prática, a qual, segundo a autora, “revela uma atitude avaliativa do eu sobre o outro representado em forma de “reverência”, inclusive porque esse sujeito pode “sacramentar” uma técnica criativa, um ato sagrado” (MENDONÇA, 2013, p.10). Nesse cenário, a produção escrita de gêneros literários é ligada ao sagrado, “com as vantagens da posição hierárquica que assume o ato do ministro religioso em sua prática” (MENDONÇA, 2013, p.10).

Mendonça (2013) ressalta que a própria abordagem da escrita criativa em uma revista de circulação nacional, no Brasil, aponta para um movimento de mudança no que tange à possibilidade de se produzir um texto literário. Por outro lado, afirma que os valores do campo da arte ligados à sacralização da produção literária e daquele que a produz, dotado de requisitos que não há meios como se ensinar, porque estão ligados a um dom inato, ainda operam quando se pensa na democratização da palavra artística.

Assim, considerando o exposto na presente seção, compreende-se que o trabalho com a literatura na escola básica é construído em ligação estreita com o discurso da crítica literária, possibilitando um diálogo direto entre os campos artístico e escolar, resultando em uma formalização e legitimação desse contato nos livros didáticos e nas provas de vestibular e delineando, com isso, o trabalho dos professores e dos alunos com tal campo do saber, construindo, por fim, uma imagem sobre o que é arte e/ou literatura. Por outro lado, destacamos o papel das políticas públicas, baseadas em ideais democráticos em relação à própria concepção do que é conhecimento e, por conseguinte, do que é entendido por arte na escola, visando a uma desestabilização dos conteúdos que são selecionados para compor o currículo escolar, o que pode ser visto, por exemplo, em uma das coleções do *corpus* deste trabalho. Nossas discussões apontam para o fato de que, no Brasil, convivemos com um conflito de valores em relação à arte e este torna-se evidente quando se analisa a relação entre os campos escolar e o da arte.

4.3 A literatura na relação com as diretrizes de ensino no Brasil: o que dizem os estudiosos sobre a escrita de gêneros literários?

Na Seção 4.2, destacamos o local em que a literatura, seja em relação à escrita, seja em relação à leitura, encontra-se nos documentos oficiais que delineiam as práticas pedagógicas nacionais – nos livros didáticos, nas salas de aula etc. Vimos que há espaço para o texto literário, mas que, pensando que a noção gênero do discurso é o conceito central para o trabalho com a Língua Portuguesa no Brasil, ele é colocado em relação a outros gêneros, como os jornalísticos, por exemplo. Com a mudança proposta pela *Base Nacional Comum Curricular* de trabalho a partir de campos de atividade, continuamos contemplando, seja em maior ou menor grau, o texto literário em sala de aula, sempre, tanto no novo documento (BNCC), quanto nos anteriores (PCNs), pontuando que o trabalho com os gêneros deveria ser feito a partir da especificidade composicional, estilística, temática e de circulação de cada um deles.

Tal proposta de prática de trabalho com o texto literário em sala de aula gera, como é de se esperar, conflito entre estudiosos da área das Letras. Essa problemática já foi destacada por Mendonça (2013), para a qual trata-se de um conflito de identidade, ampliando outros já presentes na esfera científica. A autora destaca:

O lugar que a linguagem literária ocupa nos PCN [...] aponta para um movimento de democratização dessa linguagem, integrando-a ao espaço do dizer do sujeito “comum”. No entanto, por ser colocada lado a lado com os gêneros que se produzem em outras esferas (científica, de comunicação etc.), pode-se sugerir que a especificidade dos gêneros literários não deva ser considerada. No entanto, se considerado o conceito de gênero do discurso em que se sustentam os PCNs [...], os gêneros do discurso deveriam ser tomados em seus aspectos específicos, relacionados necessariamente às suas condições materiais de existência e circulação, às suas formas de refração dos valores ideológicos de uma época e às suas formas de interação com os leitores (BAKHTIN/MEDVIÉDEV, 2012). Tirar dos gêneros literários sua especificidade seria considerá-los meramente sequências textuais, e não gêneros do discurso (segundo perspectiva apontada) (MENDONÇA, 2013, p.12).

Zilberman (2017) traça uma análise do mesmo conflito, embora pensando em questões de leitura especificamente⁴⁸. A autora, ao discutir o tema, situa a leitura literária na escola entre a democratização e o cânone, e destaca a fragmentação e o esgotamento do conceito de literatura, ocorridos entre os séculos XVI e XX, devido aos efeitos da Indústria Cultural, que modificou os Estudos Literários, na medida em que potencializou as produções da/para denominada “cultura de massa”, fazendo com que a criação literária fosse dividida entre dois polos: artístico (relativo ao autor) e estético (relativo ao leitor).

⁴⁸ Em suas palavras: “Por muito tempo, o conceito de literatura, para quem a estudava, constituiu um porto seguro, ainda que nem sempre estável. Na Antiguidade, a distinção entre Poética e Retórica colocava em campos distintos o drama e a tragédia, de um lado, de outro, a Oratória; mas todos eram igualmente respeitados e, por isso, aprendidos na escola, de que adveio a condição canônica de obras dos dramaturgos (Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Sêneca) e épicos gregos e latinos (Homero, Virgílio), ao lado de historiadores como Heródoto e Tito Lívio, tribunos como Demóstenes e Cícero, e filósofos como Lucrécio e Marco Aurélio. A Idade Moderna manteve esse quadro conceitual e aplicado até a revolução romântica, mas essa, que presenciou a ascensão da História da Literatura e, mais adiante, da Ciência da Literatura, não promoveu modificações substanciais no que diz respeito à concepção de objeto artístico. Nem mesmo os movimentos modernistas ou as propostas de vanguarda a alteraram, pois, ainda que rejeitassem o clássico e o tradicional, almejavam ocupar seu lugar e, assim, consagrarem-se enquanto objeto de conhecimento e veneração. Ao longo do século XX, e em especial em sua segunda metade, a mobilidade social e as migrações em âmbito nacional, do campo para a cidade, ou internacional, de um continente a outro, a expansão dos meios de comunicação, as transformações tecnológicas, as reivindicações de gênero e de etnia não deixaram indiferente a literatura. Essa, representada por práticas e ideias, evitou enquanto pôde as interferências de elementos externos ao meio artístico, até que os fatos foram mais fortes. O sistema literário se fragmentou; além disso, obrigou-se a admitir novos parceiros, estabelecendo-se uma situação que talvez não fosse nova, mas que, até então, não precisava ser levada em conta. Cabe examinar o impacto sobre o campo cultural por parte daqueles fatores, com o intuito de entender seus efeitos sobre a concepção de literatura e os conceitos de leitor” (ZILBERMAN, 2017, p.27-28).

Essas mudanças no curso da história geraram impactos em diferentes formas de manifestação por meio da linguagem, seja nos filmes, na literatura, no cinema, na televisão etc. Em relação à literatura, Zilberman (2017) afirma que essas modificações se deram na relação entre a associação entre texto e imagem, por exemplo. Além disso, segundo a autora, a amplitude do desenvolvimento dos meios de comunicação, inicialmente rejeitados pelos denominados letrados, também gerou efeitos no campo da arte, na medida em que permitiu o surgimento de novos gêneros. Para ela, essa movimentação fez com que os escritores literários se posicionassem diante de fenômenos desconhecidos, porque novos, a fim de permanecerem atuantes, “sob pena de devorar a quem falhasse” (ZILBERMAN, 2017, p.28). Opções variadas evidenciaram-se nesse cenário, desde a recusa pura e simples a qualquer acordo com a indústria cultural, produtora dessas novas manifestações artísticas alinhada aos interesses do público, até a rendição incondicional. Nas palavras da autora, esse fenômeno intensifica-se na atualidade, em decorrência das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, levando a uma mudança na concepção daquilo que se entende por literatura que coloca em xeque a hegemonia do livro. Segundo ela, essas novas produções artísticas possivelmente ainda podem ser compreendidas como literatura, porém não na concepção mais estável dela, tendo em vista que, agora, “tal modalidade de objeto está permanentemente em trânsito, inacabada e infinita, logo inteiramente distinta daquela que, na forma do livro, mostra-se concluída e inalterável, a não ser por interferências do autor e da legislação relativa à ortografia e à gramática (ZILBERMAN, 2017, p.30).

Tais alterações – as orientações para inclusão da representatividade/diversidade e dos enunciados compostos por diferentes materialidades –, provavelmente, afetarão o cânone literário historicamente constituído, tanto em relação à concepção do que seria uma produção literária, quanto em relação ao reconhecimento das produções de sujeitos que, por serem socialmente desvalorizados, não eram entendidos como artistas. A incorporação dessas produções pela escola (como visto nos documentos oficiais) também contribui para esse movimento, tendo em vista que esta é uma instituição de legitimação de discursos. Segundo Zilberman (2017), tal reconhecimento fez com que fossem aceitos artistas do passado, historicamente apagados por concepções elitistas de cultura, e outros do presente, independentemente de qual produto cultural produziam.

Ainda de acordo com os escritos de Zilberman, essas movimentações acerca do conceito de literatura ao longo do tempo fizeram com que fosse gerado um “vácuo” (nos termos da autora), do qual emergiu uma noção substitutiva, a de discurso, utilizada, segundo a estudiosa, para “abrigar todas as alternativas de uso da linguagem, repartindo-se em gêneros distintos, cuja

especificação e catalogação seguiram a tipologia proposta por Bakhtin [...]” (ZILBERMAN, 2017, p.33). Assim, para ela, a literatura foi enquadrada em uma das categorias do discurso, movimento que fez com que algumas questões fossem modificadas, como:

- a perda de sua identidade enquanto conceito e, o que é mais importante, o apagamento de seu passado enquanto história; - o nivelamento aos demais tipos de expressão linguística, abdicando da hegemonia que a posicionava enquanto suposta manifestação superior de linguagem; - a desvalorização de suas propriedades enquanto possibilidade de representação e compreensão de universos fictícios, paralelos ou equivalentes (ZILBERMAN, 2017, p.33).

Zilberman (2017) afirma, nesse sentido, que as teorias do discurso fizeram com que a literatura perdesse a “pose aristocrática”, mas que, por outro lado, essa mudança foi uma falsa democratização, já que se substituiu uma palavra homogeneizadora por outra (como se referiam ao texto literário anteriormente, por discurso), a qual, segundo a autora, também não sustentava a multiplicidade de formas de realização da linguagem. Para ela, a partir dos PCNs, na escola, “[...] dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2010, p.17).

Luft (2016), traçando uma análise sobre a abordagem na literatura nas provas do ENEM, que é um exame avaliativo alinhado aos documentos oficiais, afirma que, nas questões, é colocada em risco a autonomia dos textos literários, os quais são colocados como ponto de partida para a avaliação de outros conhecimentos. Para ela, isso significa que: “para a avaliação de uma mesma habilidade, tanto serve um texto literário, a capa de uma revista ou uma placa de trânsito. Um poema de Drummond ou um conto de Machado, por exemplo, são equiparados a uma reportagem e jornal ou a um anúncio publicitário” (LUFT, 2016, p.102).

Diante desse cenário, estudiosos de diferentes áreas dentro das Letras se posicionam em relação, aqui, especificamente, ao trabalho com a literatura em sala de aula, tanto em relação à escrita – esta, em menor quantidade –, quanto em relação à leitura – esta na quase totalidade dos casos. Nesta seção, depois de ter refletido sobre a escolarização da produção de textos no Brasil, em 4.1, a partir de estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, sobre a literatura e a relação entre os campos artístico e escola, em 4.2, interessa-nos compreender as posições dos literatos sobre o ensino de literatura no Brasil, seja em relação ao que é feito, seja em relação ao que deveria ser, sob o ponto de vista deles. Estudiosos dos estudos linguísticos também são considerados, embora em menor quantidade. Um ponto em comum constatado quanto à bibliografia consultada para o desenvolvimento da presente seção, isto é, sobre escolarização

da literatura, é que, quando se pensa em literatura na escola, na bibliografia a que se teve acesso nesta tese, está se falando primordialmente sobre leitura e não sobre escrita, sob propostas de humanização e manutenção do acesso ao cânone literário e não de democratização da produção artística. Na sequência, recuperamos trabalhos de autores que dissertam sobre o assunto, discutindo suas posições.

Cosson (2016) apresenta uma proposta de letramento específico, o literário. Os estudos sobre letramento e seus desdobramentos propõem uma abordagem da língua que não se restrinja à aquisição da linguagem, mas que a pensem em seu funcionamento em sociedade e no domínio dos sujeitos nas diferentes formas de interação social, considerando que poderia haver algo, além da alfabetização, que propiciaria, por exemplo, que indivíduos não alfabetizados vivessem, interagissem e se comunicassem em sociedade (TFOUNI, 2010). No Brasil, há diferentes perspectivas teóricas que diferenciam os termos letramento, alfabetização e suas relações. Para compreender essas diferenças, Tfouni (2010) – que, segundo Soares (2004), foi a primeira, no Brasil, a procurar distinguir os termos – propõe um esclarecimento desses conceitos. A autora define a alfabetização como a prática de “aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (TFOUNI, 2010, p. 11), algo mais voltado ao individual, uma instrução formal e escolarizada, e, por conseguinte, define o letramento como um fenômeno que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita” (TFOUNI, 2010, p. 12). Nesse sentido, a autora assume uma compreensão do conceito de letramento ligado às consequências sociais da introdução da escrita nas civilizações. Por outro lado, Soares (2002) define letramento como “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita participem competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145). Nesse sentido, a estudiosa considera a competência do sujeito que domina a leitura e a escrita de participar de eventos de letramento, de agir socialmente, e assume que há “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usar a escrita” (SOARES, 1998, p. 17).

O termo “letramento” é, comumente, utilizado em seu plural: “letramentos”. Esse uso recupera trabalhos, como o de Soares (2002), no que tange ao reconhecimento do surgimento de novos letramentos a partir do desenvolvimento, por exemplo, de novas tecnologias de escrita, como as digitais. Mais do que isso, atualmente já há uma vasta produção na literatura especializada da área utilizando-se do termo “multiletramentos”, que seriam, nessa perspectiva, “[...] dois tipos [...] de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas,

na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO, 2012, p.12), devido às várias possibilidades de constituição dos textos que circulam socialmente nos campos de atividade. Nosso objetivo, nesta tese, não é expandir essa discussão, ainda que seja bastante interessante para o trabalho com a leitura e produção de textos orais e escritos. Nesse sentido, destacamos aqui alguns trabalhos de expressividade nessa área, a título de apresentação de um universo que não se restringe às considerações introdutórias aqui apresentadas: Tfouni (2010), Rojo & Moura (2012), Rojo *et al.* (2013), Rojo & Barbosa (2015) e Soares (1998; 2002).

A proposta de Cosson (2016) é a de que o letramento de textos literários seja abordado separadamente dos demais. No entanto, sendo uma reflexão sobre o domínio da linguagem, relacionando leitura e produção, pode ser questionável a necessidade de separação dos gêneros literários dos demais, porque as propostas de leitura e de escrita, ou letramentos, já se preocupam com a especificidade de abordagem do gênero. Zilberman (2008), sobre o assunto – letramento literário –, entende que, depois da expansão da escola no Brasil, concomitantemente ao processo de modernização da sociedade, decorrente da Revolução Industrial, manter unicamente a leitura da literatura canônica na escola, sobretudo como meio de difusão da língua padrão, era insuficiente, porque os alunos não se identificavam com esse universo. Isto é, as práticas escolares não atendiam à demanda necessária.

Por outro lado, ainda que haja uma quantidade significativa de estudos que se autodenominem como de letramento, Geraldi (2014) coloca em discussão o conceito, já que, para ele, esse é um conceito muito difícil de ser delimitado,

porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade (GERALDI, 2014, p.26).

Segundo o estudioso, o conceito de letramento é “gaseificado” (GERALDI, 2014), porque abarca uma pluralidade de fenômenos. Sendo um conceito abrangente, na perspectiva de Geraldi (2014), cada uma das possibilidades de manifestação por meio da linguagem nos campos de atividades daria origem a um novo letramento, “e teríamos diferentes letramentos, como o emprego atual das adjetivações vai implicando: letramentos digital, jurídico, filosófico” (GERALDI, 2014, p.29).

Geraldi (2014) destaca que não cabe à escola básica o ensino de todos os letramentos, no sentido que se atribui ao termo. Cabe a ela, diante da multiplicidade dos gêneros e dos campos de comunicação, a seleção dos fundamentais. Quanto a estes, Geraldi (2014) destaca os gêneros dos “campos da literatura e das artes”, pois entende que o “acesso a tais bens culturais, patrimônio da humanidade, deve ser privilegiado pela escola. Não há que ter receio das possibilidades de aprender na vida, e por isso não vale a pena perder tempo ensinando a ler ‘uma fatura de conta de luz’” (GERALDI, 2014, p.31) – tal colocação do autor se relaciona ao caráter utilitário da escola, discussão conduzida no Capítulo 4, em que se confere prioridade aos conteúdos mais pragmáticos, voltados ao profissional, muitas vezes, visão corroborada por Zilberman (2010).

Cosson (2016), em sua defesa pelo letramento literário, tece, inicialmente, uma discussão que abrange a escrita literária e sua importância para as interações humanas. Segundo o autor, a prática da literatura, seja por meio da leitura ou da escrita, explora potencialidades humanas as quais são específicas desse tipo de produção e não têm paralelo em outra atividade humana. Assim, nas palavras do autor:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] promovendo o letramento literário (COSSON, 2016, p.17).

A “luta” por um lugar específico para a literatura na escola vem do posicionamento de que essa disciplina não tem mais espaço no ambiente escolar. Cosson (2016) afirma que a literatura só está na escola por “força da tradição e inércia curricular”, fato que pode ser contestado pelos próprios documentos oficiais os quais, ainda que, após os PCNs, tenham associado os gêneros literários a outros, prezam pela presença desse campo na escola e propõem um trabalho com as especificidades desses gêneros – ressalta-se que essa colocação não visa à depreciação dos gêneros literários, mas sobretudo à abordagem valorativa equalitária entre os gêneros, o que não ocorre, muitas vezes, socialmente. Os livros didáticos também são um atestado contra isso, pois, em maior ou menor quantidade, sem considerar, nesse momento, adequação de abordagem, os gêneros literários estão presentes, tanto para leitura, quanto para produção escrita (para esta, em menor número). A crítica do autor se relaciona ao conflito identitário destacado por Mendonça (2013), pois Cosson (2016) entende que a literatura “perdeu” seu espaço devido à multiplicidade dos textos e das manifestações culturais

contemporâneas. Diante desse posicionamento, pode-se compreender, na perspectiva do autor, um valor superior dos gêneros literários em relação aos outros. Ademais, Cosson (2016) afirma que há uma problemática, na atualidade, em relação ao que se entende por literatura – compreendemos que o autor se refere aos “usos” fora do campo da arte, ou seja, quando se apropriam dos conhecimentos e discursos desse campo em outros – e a quando se amplia o universo daquilo que se entende por arte.

Para o estudioso, no Ensino Fundamental, o entendimento da literatura é muito extenso e “engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia” (COSSON, 2016, p.21). Cosson critica a escolha dos textos por temática, por linguagem, pela extensão e pelo quão divertidos são na perspectiva de quem os seleciona. Para ele, é por esse motivo que a crônica é um dos gêneros mais assumidos pela escola para leitura. Além disso, o autor destaca uma suposta pouca carga de leitura de textos literários na escola e entende que isso ocorre porque o campo escolar já não entende mais o texto literário “como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor” (COSSON, 2016, p.21), sendo preferidos os textos jornalísticos, por exemplo. Veja que, nessa colocação, há um valor da leitura ou da produção textual que se relaciona ainda ao “modelo a ser seguido” e não ao contato com diferentes práticas de linguagem a serem desenvolvidas para melhor atuação nos diferentes campos de atividade, assim, não é uma abordagem da literatura visando a sua democratização, é uma concepção que se aproxima daquilo que era feito no Brasil antes dos PCNs.

Em relação ao Ensino Médio, Cosson (2016) critica o ensino de literatura, no sentido de que é privilegiada a historiografia literária, sobretudo a brasileira, “em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional” (COSSON, 2016, p.21). Franchetti (2009) apresenta a mesma concepção, quando reflete sobre como a literatura não deveria ser ensinada – pensando também apenas em leitura – dizendo que essa disciplina não deveria ser aplicada como a classificação de insetos em biologia, como um mundo fechado. Por ser uma disciplina humanizadora, ela deveria se diferenciar das demais, na perspectiva do autor.

A crítica de Cosson (2016) quanto ao EM centraliza-se na questão de que há um apagamento de textos literários, segundo o autor, que são, para ele, fragmentados: “quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas” (COSSON, 2016, p.21). Luft (2016) também condena essa fragmentária abordagem da literatura nos livros didáticos, afirmando que “condenados todos ao livro didático, teremos linguagens em doses homeopáticas e amostras grátis de textos os mais

diversos que não chegarão a levar os leitores a qualquer interatividade reflexiva e crítica” (LUFT, 2016, p.111). Há uma incongruência entre a colocação dos autores e os materiais que compõem o *corpus* de nosso trabalho. Talvez essa diferenciação se dê pelo fato de que, ainda que os documentos oficiais não orientem para a separação do trabalho com Língua Portuguesa em “subáreas”, como Literatura, Gramática e Redação, isso acontece, inclusive na coleção *Veredas da Palavra*, aprovada pelo PNLD. Nesse sentido, pensando na abordagem dos gêneros literários para a produção de textos, que é nosso objeto aqui especificamente, há um movimento para apresentação de textos literários completos para leitura antes da produção escrita/oral. Em alguns casos, a exemplo dos textos narrativos, que contam, assim como outros gêneros, com “categorias de análise”, realmente há fragmentos de textos, a fim de exemplificá-las, mas, ainda assim, ao menos um texto completo por unidade/capítulo/seção (a depender da organização do LD) para leitura é presente – ressaltamos que a fragmentação de textos aparece mais no material destinado à rede particular em estudo do que no aprovado pelo PNLD (essa é uma característica, inclusive, desvalorizada nas avaliações do PNLD). Ademais, em relação ao EM, considerando que os vestibulares norteiam muitas das práticas em sala de aula e o fato de que, muitos deles, como, no estado de São Paulo, USP e UNICAMP, possuem uma lista de livros delimitada para leitura, essas obras selecionadas são lidas (ou deveriam ser) na íntegra pelos alunos, sob orientação dos professores – neste trabalho, não é o objetivo problematizar como são essas leituras, por isso não aprofundaremos essa discussão, mas, considerando o EM, talvez a crítica deva se estender aos processos seletivos como Enem, no tratamento que dão aos textos literários, já que eles acabam influenciando esse nível de ensino no Brasil

Cosson (2016) continua sua crítica à abordagem da literatura na escola questionando a (não) presença do cânone literário. Para o autor, esse apagamento do cânone literário no campo escolar deve-se ao fato de que eles são considerados, pelos professores, pouco atraentes, no sentido estilístico e temático, de modo a não interessar os alunos contemporâneos. Somado a isso, na perspectiva do estudioso, “agregam-se as discussões sobre o cânone, que [...] são ressignificadas na escola como mera inculcação ideológica e, por isso mesmo, implicam o abandono da leitura de obras antes consideradas fundamentais” (COSSON, 2016, p. 22). A análise continua com o objetivo de apresentar o modo como são entendidas pelo autor as aulas de literatura atuais: com canções populares, crônicas, filmes e seriados “com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários” (COSSON, 2016, p.22). Os posicionamentos do autor contrariam os de Leite (1983). Para ela, o professor não pode apresentar o texto literário ao aluno como um monumento distante para admiração. Deve-se,

por outro lado, explorar, em sala de aula, as potencialidades do texto literário, e é papel do professor estabelecer o caminho de contato entre o aluno e o texto literário, de modo a fazer com que os textos façam sentido a partir do universo desses sujeitos. Luft (2016), nesse mesmo contexto, afirma que essa abordagem “iliterária da literatura reforça as evidências de que o cânone, em crise, perdeu força ou, até mesmo, ruiu” (LUFT, 2016, p.107). A autora reconhece, ainda, que muitas práticas de trabalho com a literatura a partir do cânone literário são um desserviço, porque, ao invés de incentivarem a formação de leitores – não se fala sobre escritores – causaram uma aversão aos livros.

Para resumir seu posicionamento, Cosson (2016) afirma que estamos diante da falência do ensino da literatura: “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar porque falta um objetivo próprio de ensino” (COSSON, 2016, p.23). Nesse sentido é que é feita a sua proposta do letramento literário. Como a abordagem do texto literário está vaga, no sentido da abordagem pouco especializada e “privilegiada” do texto, e restrita à “leitura recreativa”, segundo sua visão, o letramento literário, que integra leitura e análise literária, rompe com esse “simplismo” e torna-se a alternativa ideal ao processo educativo, para o estudioso, visando à “humanização” dos sujeitos.

Franchetti (2009) também se posiciona na defesa do caráter civilizatório da literatura, o que justifica o fato de ela, segundo sua concepção, ser estudada e ensinada. Para ele: “ela o deve porque é um fator de civilização, uma forma privilegiada de convívio com o passado e com a tradição que fala em nós e por nós” (FRANCHETTI, 2009, p.8) e, ainda, “ensinar literatura, portanto, em sentido amplo, é criar as condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele um herdeiro desse manancial” (FRANCHETTI, 2009, p.7). Franchetti (2009) argumenta no sentido de que é preciso um trabalho preciso com a literatura, a fim de que esta, e os livros, por conseguinte, não sejam desmerecidos ou desvalorizados pelos alunos, devido a um contato inapropriado com esse conhecimento, classificatório e minimizador do gênero literário.

Queremos destacar que, ainda que o autor (FRANCHETTI, 2009), nesse texto, tenha restringido sua discussão ao cânone literário, e que o trabalho com a literatura possa ser problemático quando resumido somente a esses textos selecionados pela crítica, o incentivo à presença do cânone na escola e até a crítica às práticas de abordagem não são, por si só, para nós, o efetivo problema do trabalho com os textos literários na escola. O problema encontra-se justamente quando não são associadas a isso outras manifestações literárias, não canônicas, e quando as orientações para produção desses gêneros são pouco específicas, minimizando seu

potencial de acesso à voz social, porque, nesses casos, há uma visão contrastante com o que entendemos como democratização do acesso à arte e trabalho com os gêneros do discurso, os quais a escola deveria se empenhar em estabelecer.

No trabalho com a literatura em sala de aula, partindo do pressuposto de que sempre haverá uma seleção prévia de textos, seja pelos LD, seja pelo professor, não há como não ser atravessado pela discussão sobre o cânone literário. Segundo Cosson (2016), diante das críticas recebidas pelo cânone literário, que se direcionam em relação à falta de representatividade das obras selecionadas como “exemplares”, há diferentes formas de seleção do cânone pelos professores, são elas: (1) a que ignora as discussões de representatividade e mantém o cânone incólume, inquestionável; (2) a que seleciona as obras em defesa da contemporaneidade dos textos; (3) a que defende a pluralidade dos autores, obras e gêneros, e que está alinhada aos documentos oficiais, democratizando o espaço escolar. Para o autor, nenhuma dessas formas de seleção do cânone atinge seu objetivo e, além disso, ele acredita que não se pode pensar em letramento literário abandonando o cânone em sua perspectiva mais tradicional, porque ele “guarda parte de nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2016, p.33).

Nesta tese, como já afirmado em outros momentos, não negamos a existência de cânones literários, até porque qualquer tipo de seleção que seja feita, a partir de qualquer critério, de alguma forma é uma maneira de se construir um cânone. A centralidade de nossa visão é a de que, na realidade, a problemática está nas formas de seleção e nos valores e objetivos que embasam tais critérios, isso associado ao fato do apagamento do valor e até “da existência” de diferentes produções artísticas, não incluídas no cânone. Pensando na escola como um espaço plural de contato com o conhecimento, entendemos a multiplicidade de gêneros, autores, formas de realização etc. como benéfica à construção do aprendizado, porque expõe o estudante às diferentes formas de manifestação da vida, não permitindo o contato apenas com aquilo que é socialmente valorizado. Contudo, essa não é a visão de parte dos literatos, que entendem a variedade de textos lidos como depreciativa ao letramento literário, porque, na visão destes, não preza pela qualidade dos textos. Luft materializa esse posicionamento:

[...] não estamos de acordo com a ideia de que basta ler qualquer texto para ser leitor, como parece preconizar a ideologia ora dominante, segundo a qual o livro e a tradição literária em sentido estrito não devem ser mais valorizados do que a leitura de cartazes de rua, revistas, enciclopédias, *blogs*, bulas de remédio e panfletos políticos, por exemplo. Se todas as disciplinas (incluindo

a literatura) forem mensuradas por meio de uma mesma regra, corre-se o risco de tratar José de Alencar, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo ou João Guimarães Rosa como tecnologias de entretenimento – que podem ser substituídas com a chegada de novas diversões – e não como os patrimônios culturais que são e aos quais todo cidadão tem direito (LUFT, 2016, p.103-104).

Mais uma vez, agora, do ponto de vista dos literatos, evidencia-se a estigmatização do leitor literário para o qual Márcia Abreu (2001) chama-nos atenção. A autora, como exposto no Capítulo 4, destaca que a mitificação literária não se dá somente em relação ao autor, mas também em relação ao leitor. Cosson (2016) destaca que, embora proponha que o cânone seja priorizado por sua herança cultural, a existência dele e sua necessidade de abordagem não deveria subentender uma ligação inerente ao passado, de modo a sacralizar tais obras, da mesma maneira que a seleção de obras contemporâneas não pode apagar a historicidade da língua e da cultura. Em resumo, não se deveria negar o cânone, mas também não se deveria reduzir a literatura a ele. Sua proposta, então, é de combinação das três formas de seleção dos textos, destacadas anteriormente, para o trabalho com o letramento literário. Somente assim atingiríamos o objetivo de formação de leitores, porque não foi negado a eles o contato com nenhuma delas. Zilberman (2017) compartilha de posicionamento semelhante ao do autor, conferindo ao professor o papel de considerar, no momento de trabalho com o letramento literário, os diferentes patrimônios culturais existentes: o do aluno, o do grupo ao qual ele está inserido, e aquilo que faz parte do cânone. Luft (2016) também reitera o fato de que é importante que o cânone seja mantido na escola e destaca que o problema em relação a ele está centralizado nas práticas. Assim, para a autora, a solução é orientar os professores para reformulação de práticas ao invés de eliminar a leitura dos clássicos, pois, em suas palavras: “aceitar a existência do cânone como herança cultural não implica, porém, prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias” (LUFT, 2016, p.107).

A proposta de seleção de textos literários de Cosson (2016), que vai ao encontro da de Zilberman (2017), é interessante, entretanto é restrita à leitura literária, ainda que o conceito de letramento abranja também a escrita. O autor dedica o seu trabalho de maneira extensiva às discussões sobre seleção de obras para leitura e orientações para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. A escrita é tangencial. Parte de seu estudo é dedicado a propostas de sequências didáticas para o ensino de literatura, quase em sua totalidade pensando em leitura literária. Em poucos momentos temos a menção à escrita. Abaixo, temos um trecho em que o autor se dedica de maneira mais objetiva à questão da escrita, destacando o espaço dela em sua proposta de letramento literário:

[...] o que se pretende é que a escrita esteja acompanhando a leitura. Em primeiro lugar, trata-se de uma questão de registro, que é a função primordial da escrita em nossa sociedade. Depois o registro do processo de leitura permite que a cada fase o aluno repense e revise seus pressupostos anteriores. É assim que as primeiras impressões de leitura ganham densidade e o letramento literário se efetiva tanto em relação a uma obra, uma vez que ela é lida com intensidade pelo aluno e pela turma, quanto pela ampliação da capacidade de ler textos literários, na medida em que a consulta a procedimentos e resultados registrados em relação a uma obra serve de base para as leituras posteriores (COSSON, 2016, p.105).

Nota-se, a partir do exposto por Cosson (2016) e considerando os outros trabalhos recuperados no decorrer desta seção, que o espaço para a escrita literária é muito pequeno em relação ao da leitura. A escrita *acompanha* a leitura, mas ainda está sendo entendida também como um *modelo para registro*. Nas propostas de trabalho, a escrita é incluída no momento de consolidação da análise literária, para registro dela. Não está em discussão o trabalho com a produção artística com os alunos, mas a análise da escrita dos escritores a ser compreendida e apreciada. Nas sequências didáticas apresentadas em Cosson (2016), não há propostas para escrita literária, apenas para leitura. Quando Luft (2016) também se refere à necessária retomada da literatura na escola, a autora se restringe à leitura. Novamente a colocação de Leite (1983) faz-se pertinente: a leitura é entendida como necessária para todos os sujeitos, mas a escrita é restrita a grupos elitizados, dotados de características particulares.

Pereira (2005), estudiosa portuguesa, defende o ensino da escrita literária em associação ao da leitura na escola básica, prezando pelo desenvolvimento de parte dos⁴⁹ três pilares fundamentais os quais, segundo a autora, são os que a escola deveria promover: formação de natureza instrumental, de natureza estético-expressiva e, por fim, de natureza social. Para Pereira, inclusive, o trabalho com a escrita desses gêneros acarreta melhorias no processo de leitura dos alunos, tendo em vista que, além de promover uma melhor adequação ao trabalho com a linguagem em geral, estes passam a compreender melhor a linguagem literária.

Pereira coloca em questionamento se o estudo dos textos literários deveria ou não incentivar os alunos a escrever. Além disso, indaga: “escrever como? O quê? Escrever com textos? Sobre os textos? A partir dos textos?” (PEREIRA, 2005, p.140). Entendemos esses questionamentos como interessantes, porque não basta que os alunos escrevam sobre os textos literários, como propõe Cosson (2016), é preciso que se tornem autores dos próprios textos

⁴⁹ A ressalva “de parte dos” justifica-se pelo fato de que a autora defende que os três pilares citados são desenvolvidos a partir da escrita de diferentes gêneros, não só dos literários.

literários, e esse é o cuidado que se deveria ter com a escolarização da escrita desses textos. Pereira (2005, p.140) cita livremente Ricardou, o qual possui posicionamento que se assemelha à realidade que vemos no Brasil, em que se ensina um discurso sobre a literatura, de maneira que o aluno não se sente no direito de se apropriar dessa forma de manifestação de linguagem: “lorsqu’on enseigne la littérature, on ne fais de littérature, on enseigne un discours sur la littérature. Enseigner lá littérature sera um jour, peut-être, enseigner à fabriquer du texte dans ce que l’on pourrait appeler des ateliers d’écriture⁵⁰”. Nota-se que Ricardou situa nas oficinas de escrita o espaço em que a escrita literária pode acontecer. Questionamo-nos: por que não na escola, integrada ao currículo? Pereira (2005) argumenta nesse mesmo sentido, afirmando que, na escola, a literatura é “encarada, a maior parte das vezes, como *instância de recepção* e quase nunca como *instância de produção*” (PEREIRA, 2005, p.140). Para a autora, o texto literário é sempre entendido como passível apenas de compreensão, por meio de questões, quando poderiam ser propostas atividades de produção escrita a partir de transformação, reconversão e recriação – acrescentamos a isso o fato de que é importante que o aluno possa ele mesmo estabelecer os textos com os quais dialoga, estabelecer intertextualidades, a fim de que ele possa produzir textos fora de uma situação de escrita elaborada por um terceiro. Pereira responde a essa questão, quando afirma que o que se pretende, com o trabalho da escrita é:

Pôr em prática premissas de uma autêntica didática da escrita, não se tendo apenas em conta o produto do aluno, mas as suas intervenções em todas as fases do processo, possibilitando-lhe, assim, a compreensão dos mecanismos que utiliza neste procedimento. Por outras palavras, o interesse de certos exercícios de leitura e de escrita advém de se saber observar as obras literárias como reservatórios de soluções para problemas de escrita, de se trabalhar sobre a língua e os discursos em função das necessidades escriturais dos alunos e de se lhes dar a ocasião e a autorização (tornarem-se autores) para produzirem regularmente textos de diferentes géneros. Em suma, exercícios de escrita que permitam, pois, iluminar as mutações do literário, enquanto fruto de um trabalho de construção e desconstrução. Deste modo, as noções de transgressão, imprevisibilidade, originalidade definem-se não em relação a uma prática “intransitiva” de escritor inspirado, mas em relação a uma poética dos textos. A singularidade da expressão do aluno assume a forma de um ‘eu’ reconstruído, já que a sua imaginação é solicitada e ao mesmo tempo construída a partir dos textos-fontes. Estes escritos reclamam, assim, prioritariamente, uma expressão de si regulada por uma situação de comunicação com o Outro, sendo a atividade literária percebida como um jogo de forças e de estrangimentos variados (PEREIRA, 2005, p.141-142).

⁵⁰ Tradução livre: “quando ensinamos literatura, não ‘fazemos literatura’, ensinamos um discurso sobre a literatura. Ensinar literatura será um dia, talvez, ensinar a como produzir um texto no que poderíamos chamar de oficinas de escrita”.

O destaque para o trabalho do sujeito com a linguagem interessa-nos, particularmente, nessa perspectiva, por descolar a produção literária do imaginário da sacralidade, do transcendente, e conferir-lhe uma possibilidade de produção por diferentes sujeitos, por meio da compreensão dos mecanismos de funcionamento dos gêneros literários. Por outro lado, o trabalho único com exercícios que apenas reproduzam ou que, de diferentes maneiras, impossibilitem uma originalidade na produção do sujeito ainda nos parecem ineficazes do ponto de vista de defesa da democratização da escrita literária. Embora as atividades de reescrita e de recriação sejam, sob nosso ponto de vista, interessantes para a compreensão da organização dos gêneros, elas não deveriam ser a única estratégia de abordagem dos textos literários.

Pereira (2005), respondendo àqueles que não aprovam o trabalho com a escrita literária em sala de aula sob a justificativa de depreciação da qualidade dos gêneros, corrobora Branco (2002, p.18), o qual afirma que “nenhum ensino artístico garante a qualidade artística [...], mas todo ele garante uma aproximação diferente à arte – e é esse aspecto da interioridade que pode ser pedagogicamente relevante no campo da Didática da Literatura”. A autora discorda daqueles que afirmam que a literatura é uma forma de expressão “superior” à qual não se pode dar acesso no espaço escolar. Ressalta, ainda, que a própria literatura pode ser manifesta por mecanismos de linguagem coloquiais, “vulgares”, e ambas as escritas – as tidas como modelo e as vulgares – para ela, deveriam ser ensinadas, revelando o caráter multifacetário da linguagem. Não há, dessa maneira, uma depreciação da literatura quando se permite que os alunos possam escrevê-la a partir de suas singularidades. Nesse sentido, concordamos com Pereira (2005, p.144), quando afirma que:

Anular o tipo de filtros entre o texto e o aluno (manual, perguntas estereotipadas...), fazer com que este aprenda a falar dos textos com as suas próprias palavras, procurar que os descubra pela sua própria reescrita, me parecem ser condições de possibilidade para conhecer a literatura. Condições privilegiadas para aceder à palavra poética, não por via do antagonismo entre a relação e o conhecimento, mas por via da complementariedade entre a (autêntica) emoção e a (verdadeira) cognição.

5. A PRODUÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO CAMPO ESCOLAR

Neste capítulo, após um percurso teórico traçado, apresentamos análises sobre os enunciados que compõem o *corpus* pertencentes ao campo escolar. Dois movimentos de olhar compõem nossas discussões: um sobre os vestibulares, outro sobre livros didáticos. Como já afirmado, em decorrência da relação estabelecida historicamente no país entre as provas dos exames seletivos e as instituições escolares, pensamos que os enunciados, em diálogo, constroem valores sobre literatura/arte entre os estudantes em idade escolar. São esses valores, identificados por meio do discurso sobre literatura, mas também por meio da forma de proposição das propostas de produção escrita, que analisamos na sequência.

5.1 Vestibular: provas e comentários de banca

Nesta seção, o objetivo é analisar as provas de redação dos vestibulares selecionados, bem como os comentários das bancas, considerando que essa – a prova de vestibular – é uma etapa pela qual parte dos alunos em território nacional passa ao final do Ensino Médio. Dessa maneira, acreditamos que possa haver um diálogo entre os modos de trabalho com o texto na escola e aquilo que é requerido dos alunos nos vestibulares, um dos motivos pelos quais enquadramos o exame vestibular como parte do campo escolar. Neste momento, apresentamos análises de duas provas da UFSC e duas da UNICAMP. Embora nosso *corpus* seja composto também por outras provas da UFSC e da UNICAMP, e também pelas provas da UFU e da UEL, encontramos regularidades entre os discursos e as práticas das universidades e, nesse cenário, os enunciados da UFSC e da UNICAMP selecionados configuram-se como representativos desse *corpus* maior. Todas as outras propostas estão presentes nos apêndices desta tese⁵¹. A seleção foi feita considerando, no colocar os enunciados em relação, as regularidades encontradas em relação, sobretudo, à contextualização da proposta de produção e à abordagem do gênero do discurso.

A análise desta parte do *corpus* foi organizada por banca de vestibular e por gênero, sendo dividida em dois eixos de observação: I) Composição das propostas de produção de texto, considerando os critérios de avaliação vigentes no edital correspondente a cada ano; II) Comentários da banca avaliadora sobre a proposta de produção de gênero literário, não desconsiderando o parecer desta relativo a outros gêneros. Essa organização foi formulada

⁵¹ Na versão digital do trabalho, optamos por incluir uma lista com *links* de acesso às provas.

tendo em vista que compreendemos a proposta de produção como um enunciado que faz parte de um projeto maior, nesse caso, a prova de redação de um exame vestibular. Soma-se a isso o fato de que as bancas organizadoras dos exames que compõem nosso *corpus* oferecem ao candidato sempre mais de uma proposta de produção, para que esse opte por uma, geralmente, para o desenvolvimento. Sendo assim, para que compreendêssemos o valor do texto literário nesse espaço de produção, circulação e recepção, foi importante cotejar os enunciados selecionados com outras propostas, de outros gêneros e com os respectivos comentários da banca. O diálogo também foi estabelecido com os discursos sobre o texto literário nos documentos oficiais, discursos especializados do campo das ciências da linguagem e com os da crítica literária.

5.1.1 A proposta de produção escrita de textos no vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina

I) Composição das propostas de produção de texto, considerando os critérios de avaliação vigentes no edital correspondente a cada ano

No ano de 2010, a partir de textos específicos apresentados pela banca para cada proposta de produção (é comum, nessa banca, a apresentação de textos para diálogo, fator sobre o qual discorremos na sequência), o candidato poderia selecionar três gêneros para produzir: dissertação (proposta 1), notícia (proposta 2) ou conto ou crônica (proposta 3). Em 2011, a partir de três textos em comum: uma charge, um projeto de lei e um trecho de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, cujas temáticas eram a agressão a crianças, o candidato deveria escolher produzir um dos seguintes gêneros: carta, conto ou crônica.

Nos editais de 2010 e de 2011, a banca organizadora do vestibular – COPERVE – estabeleceu os seguintes critérios para correção: “a) adequação ao tema proposto; b) modalidade escrita na variedade padrão; c) vocabulário; d) coerência e coesão; e) nível de informação e de argumentação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011a, p.9). Sobre eles, podemos tecer algumas considerações: em se tratando de um vestibular que se propõe a trabalhar com gêneros do discurso variados, chama-nos atenção o fato de que não há nenhum critério que vise à avaliação da adequação do gênero (apesar da inclusão de critério em que se avalia a qualidade da informação e da argumentação, eles são insuficientes para a avaliação de um gênero), tanto em seus aspectos formais, quanto em relação à situação comunicativa

proposta e suas especificidades (características singulares de um texto literário) – o que já nos revela, de antemão, que as propostas não são contextualizadas (o único critério que poderia conduzir a esse encaminhamento seria a coerência textual, entendida em sua perspectiva pragmática, no entanto ela nos parece ainda insuficiente para as questões discursivas e sócio-históricas que estão agregadas à concepção de gênero discursivo).

Não há, dessa maneira, uma perspectiva de trabalho com o gênero que o entenda como uma prática social de linguagem singular, tendo em vista que todos os critérios são relacionados a aspectos linguísticos formais, desconsiderando-se a linguagem como um instrumento de interação, ou seja, não considerando uma situação de comunicativa precisa, que encaminha o candidato a fazer determinadas escolhas linguísticas, possíveis ao gênero singular escolhido, tendo em vista a sua melhor adequação ao evento discursivo. Entendemos tais critérios como limitados para se trabalhar com gêneros do discurso e discordantes daquilo que tem se pensado no Brasil sobre produção textual desde a década de 70. Além disso, vê-se que os critérios são um recorte daquilo que é estabelecido pelos documentos oficiais nacionais para o trabalho com os textos, recorte este que desconsidera o caráter social de todo ato de linguagem, aquilo que Bakhtin (2010; 2016) nos apresenta como cerne da língua.

Na Figuras 14 e 15, apresentamos a proposta de redação do vestibular de 2010 e nas Figuras 16 e 17 a proposta correspondente ao ano de 2011 da UFSC:

Figura 14: Proposta de Redação UFSC 2010 – Parte 1

REDAÇÃO

PROPOSTA 1

Escreva uma dissertação com base na leitura dos textos A e B abaixo.

Texto A

Para quem acredita nas palavras do Apocalipse, livro da Bíblia que fala do final dos tempos, é bom se preparar para o pior. No capítulo 16, o livro alerta que um dos sinais para identificar que o fim do mundo está próximo é a seca do Rio Eufrates, no Oriente Médio, exatamente o que vem acontecendo, segundo notícia do jornal The New York Times.

Disponível em: <<http://www.oeco.com.br/salada-verde/38-salada-verde/22124-crise-da-agua-no-iraque-e-o-fim-do-mundo>>
Acesso em: 25 nov. 2009. (Adaptado)

Texto B

I

*Anunciaram e garantiram que o mundo ia se acabar
Por causa disto a minha gente lá em casa começou a rezar
Até disseram que o sol ia nascer antes da madrugada
Por causa disto nesta noite lá no morro não se fez batucada*

II

*Acreditei nessa conversa mole
Pensei que o mundo ia se acabar
E fui tratando de me despedir
E sem demora fui tratando de aproveitar*

III

*Beije na boca de quem não devia
Peguei na mão de quem não conhecia
Dancei um samba em traje de maiô
E o tal do mundo não se acabou*

Assis Valente (1911-1958)... *E o mundo não se acabou.*
Disponível em: <http://www.lettras.terra.com.br/carmem-miranda>
Acesso em: 03 ago. 2009. (Adaptado)

(Trecho do samba cantado por Carmem Miranda nos anos 40 do século passado e regravado em 2000 por Adriana Calcanhoto).

Figura 15: Proposta de Redação UFSC 2010 – Parte 2**PROPOSTA 2**

A partir da manchete acompanhada de subtítulo, escreva uma notícia de jornal.

Suspeita de bruxaria no desaparecimento de jovem na Lagoa da Conceição.
(Diário encontrado muda rumo das investigações)

PROPOSTA 3

A partir da leitura do poema abaixo, escreva um conto ou uma crônica.

Inscrição para um portão de cemitério

Na mesma pedra se encontram,
Conforme o povo traduz,
Quando se nasce – uma estrela,
Quando se morre – uma cruz.
Mas quantos que aqui repousam
Hão de emendar-nos assim:
“Ponham-me a cruz no princípio...
E a luz da estrela no fim!”

Quintana, MÁRIO. *Quintana de Bolso –
Rua dos Cataventos e Outros Poemas.*
Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 138.

Figura 16: Proposta de Redação UFSC 2011 - Parte 1

REDAÇÃO

PROPOSTA 1



Disponível em: <<http://www.matutando.com/2010/07/28/charge-lei-da-palmada/>>
Acesso em: 20 out. 2010.

Escreva uma **carta** (com no mínimo 20 linhas) para a Câmara dos Deputados com base no Projeto de Lei e no texto de Graciliano Ramos, transcritos abaixo.

Inicie sua **carta** com "Senhores Deputados" e termine assinando apenas "Cidadã(o) Brasileira(o)".

PROJETO DE LEI

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1^a - A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 17-A. A criança e o adolescente têm o direito de serem educados e cuidados pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar, tratar, educar ou vigiar, sem o uso de castigo corporal ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação, ou qualquer outro pretexto.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Lei, considera-se:

- I - castigo corporal: ação de natureza disciplinar ou punitiva com o uso da força física que resulte em dor ou lesão à criança ou adolescente.
- II - tratamento cruel ou degradante: conduta que humilhe, ameace gravemente ou ridicularize a criança ou o adolescente.

[...]

Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/790543.pdf>>

Acesso em: 20 out. 2010.

[...] Fabiano sombrio, cambaio, o aió a tiracolo, a cuiá pendurada numa correia presa ao cinturão, a espingarda de pedemeira no ombro. O menino mais velho e a cachorra Baleia iam atrás.

Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão.

– Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno espemeou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse. Como isto não acontecesse, espiou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.

[...]

Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinha Vitória estirou o beíço indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados no estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. [...]"

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 58. ed. Rio/São Paulo: Record, 1986. p. 9-10.

Figura 17: Proposta de Redação UFSC 2011 – Parte 2**PROPOSTA 2**

Com base nos mesmos excertos apresentados para a **proposta 1**, escreva um texto (**conto** ou **crônica**) a partir de uma experiência pessoal.

PROPOSTA 3

Você deve ter percebido que a “água” é tema comum a três dentre as obras listadas para o Concurso Vestibular-UFSC/2011.

Em *O guarda-roupa alemão*, da catarinense Lausimar Laus, encontramos páginas retratando cenas que se referem a enchentes pelo excesso de chuvas. Já nas obras *Vidas secas*, do alagoano Graciliano Ramos, e *Morte e vida severina*, do pernambucano João Cabral de Mello Neto, a quase absoluta falta de água persegue a vida de seus personagens.

Redija uma **dissertação**, expondo e analisando o comportamento de personagem(ns) das obras citadas diante das adversidades provocadas, seja pela enchente, seja pela seca (ou por ambas).

Um ponto a se destacar nessas propostas, nas duas edições em questão (2010 e 2011), é que se coloca o aluno em relação a diferentes textos, para que, a partir deles, redija o seu, embasado nas orientações fornecidas no enunciado. Tal proposta é interessante, com nossas ressalvas, na medida em que o aluno é exposto ao diálogo com os textos e, a partir de sua singularidade enquanto sujeito responsivo e responsável (BAKHTIN, 2010), valora o tema a partir de sua interioridade e organiza o enunciado enquanto acontecimento discursivo em direção a um *outro*. Considera-se, em relação às propostas de 2010, que não temos informações necessárias para que esse projeto se realize de forma mais adequada à situação, como a indicação de interlocutores explícitos, os quais são centros de valores indispensáveis para a realização de um ato comunicativo, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2010) em nenhum dos gêneros possíveis de produção nas Propostas 1, 2 e 3 de 2010. Contudo, quando se observam, por exemplo, as propostas 1 e 3, referentes ao ano de 2011, que não dizem respeito aos gêneros literários, constata-se que fornecem ao candidato mais informações contextuais sobre o texto que deveria ser produzido, expondo o candidato a uma situação de produção, ainda que não completamente desenvolvida – destaca-se, entre essas, a proposta 1 de 2011, em que temos, por exemplo, interlocutores explícitos.

Assim, em 2010 (Figura 14), embora o candidato tenha delimitados os gêneros entre os quais poderia optar para produzir, o que é um avanço na formação dessa prova, tendo em vista que, até então, as propostas não delimitavam o gênero do discurso a ser produzido, consideramos os enunciados, em sua totalidade, limitados para a produção escrita de um gênero, na medida em que não apresentam para o candidato uma situação contextualizada de produção para que esse sujeito, situado, assumindo um papel social específico, sua responsividade e a responsabilidade ética de seu ato, em uma situação de interação delimitada, projete seu enunciado tendo em vista esse horizonte de enunciação (VOLÓCHINOV, 2019) visando ao *outro*, também singular e constituído na memória de futuro do sujeito que enuncia (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN, 2016a).

Já na proposta 1, referente ao ano de 2011 (Figura 16), por exemplo, do gênero carta, o aluno tem delimitado o papel que deveria assumir – cidadão brasileiro – e para quem deveria se dirigir – deputados. Essa delimitação faz com que um cenário maior de produção seja estabelecido, de modo que, a partir dessas orientações, o sujeito possa fazer melhores escolhas ao arquitetar seu projeto de dizer, sobre o tema em questão, nessa relação de alteridade, tendo em vista seu propósito social comunicativo considerando sua singularidade e a de seu *outro* (BAKHTIN, 2010). No enunciado da proposta 3 (Figura 17) da mesma edição, por sua vez,

temos mais detalhes sobre a discussão que deveria ser construída, isto é, sobre o conteúdo temático do enunciado (BAKHTIN, 2016a), o qual deveria envolver a análise de comportamento de personagens previamente delimitados pela comissão organizadora do vestibular. Ambas as propostas – 1 e 3, de 2011 – necessitam de mais informações que ampliem o contexto de enunciação do sujeito, o que as distanciaria de práticas de escrita que visam à reprodução de características formais dos gêneros discursivos, no entanto são mais amplas do que a proposta 2 (Figura 17), de 2011, que nos interessa particularmente, sobre gêneros literários.

Os enunciados da proposta 3 (Figura 15), de 2010, e da proposta 2, de 2011, delimitam que o candidato, a partir do texto apresentado, produza um conto ou uma crônica. O interessante, como já explicitado, é que são fornecidos ao candidato, em ambos os casos, textos para dialogar, o que é um ponto positivo, tendo em vista que, ao considerar a leitura do sujeito, dá-se foco à singularidade deste para valorar o tema, a partir de um lugar sócio-histórico único, como já afirmado. Contudo, uma primeira problemática que podemos ressaltar é um mesmo enunciado orientar a produção de um ou outro gênero com contextos de produção, singularidades e funções sociais diferentes.

Entendemos que, por suas díspares funções, destinatários e contextos de enunciação, embora seja possível que compartilhem do mesmo campo de atividade, as orientações deveriam ser adequadas para a elaboração de cada um deles. No entanto, não há nenhuma orientação que contextualize para o aluno o cenário e propósito comunicativo de produção, conto ou crônica. Uma possibilidade de origem para esse fato é o objetivo maior da banca de aferição do domínio do candidato em relação ao tipo textual, o que dialoga com os critérios anteriormente apresentados como avaliativos. Nesse sentido, ainda que se proponha a trabalhar com gêneros do discurso, parece que interessa aos avaliadores apenas os aspectos formais, estritamente os linguísticos, de maneira descontextualizada, ou seja, não lhes parece necessário que essas escolhas linguísticas sejam adequadas a um projeto de dizer único e irrepetível, visando a um *outro*, na relação de alteridade (BAKHTIN, 2016a; BAKHTIN, 2010). Nesse sentido, o trabalho com o gênero parece-nos apenas um pretexto para a aferição desse domínio das normas da língua, sem vínculo com a singularidade e com a função social da língua nos campos de atividade humana, o que o aproxima dos modos de trabalho com a produção de textos criticados pelos linguistas nacionais desde a década de 70 (expostos na Seção 4.1), no Brasil, pois retiram das práticas de ensino-aprendizagem aquilo que deveria ser o objetivo dessas: a melhor adequação do texto nas situações de interação na vida.

Assim, os gêneros literários são abordados sem especificidade, de maneira restrita, no sentido de que nestes são restringidos os laços com a vida. Sem interlocutor, singularidade do gênero, contexto e veículo de circulação do enunciado, isto é, sem motivações para se dizer o que necessita, o enunciado orienta a produção daquilo que se compreende, na literatura da área da Linguística e da Linguística Aplicada, como redação. O avançar dos anos no vestibular da UFSC demonstra alterações no discurso da banca em relação aos textos dos candidatos, as quais são apontadas na seção a seguir, no entanto, esse movimento não é encontrado nos enunciados que compõem a prova de produção escrita de gêneros literários.

II) Comentários da banca avaliadora sobre a proposta de produção de gênero literário, não desconsiderando o parecer desta relativo a outros gêneros

No intuito de ampliar os contextos e, por conseguinte, as vozes que constituem nossas análises, incorporamos ao *corpus* também os comentários das bancas dos vestibulares em relação a gêneros discursivos possíveis de serem selecionados pelos candidatos, a fim de colocarmos em relação a voz da instituição também sobre aquilo que se esperava da produção textual dos candidatos e, especificamente, da produção dos gêneros literários. Nessa relação entre comentários referentes a textos literários e não literários, podemos depreender o valor conferido àqueles que requerem acabamento estético.

A proposta 1, do vestibular de 2010, requeria do candidato a produção de uma dissertação, nos termos da prova. Entre os textos apresentados para que o sujeito dialogasse para produção, estava um enunciado do campo da arte: uma letra de música. O comentário da banca em relação ao que esperava dessa produção não foi voltado para os critérios expostos em edital para correção e o atendimento deles ou não pelos candidatos, tampouco voltados para a especificidade do enunciado requerido para escrita: a dissertação. Comenta-se mais, por exemplo, sobre o fato de os candidatos terem dialogado mais com o Texto I do que com o II, sendo este o artístico. Embora o candidato tivesse a opção de estabelecer ele próprio os fios dialógicos em seu projeto de dizer, o discurso da banca revela valoração negativa em relação à escolha do texto não artístico. Nos termos expostos no documento:

Infelizmente, foram poucos os que se deram conta do texto carnavalesco [Texto II], que seria o fiel da balança, dado o seu sabor mundano e farrista, típico de um traço do caráter brasileiro: a sátira e o deboche. O assunto “fim do mundo” foi capa da revista *Veja* do mês de Setembro e foi tema de filme

do dito ‘cinema catástrofe’, com base em profecias de Nostradamus e em certa teoria do antigo povo Maia, o que fez com que os candidatos não se reportassem à marchinha carnavalesca (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.1).

Note-se, sobretudo pelo advérbio *infelizmente*, a marca valorativa de pesar da banca em relação às poucas referências dos candidatos ao Texto II em suas produções. Complementam esse posicionamento trechos como:

A consequência foi uma avalanche de redações dissertativas, mais precisamente 74,49% delas, nas quais a maioria abordou basicamente o lado catastrófico do tema. Muitas delas não passavam de um resumo do filme, que foi grande sucesso de bilheteria. Raras foram aquelas que mencionaram o divertido enfoque dado por Assis Valente sobre o fiasco de um fim de mundo que não veio, nem nunca virá (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.1).

Veja-se que o trecho que se refere ao autor do texto literário apresenta uma valoração positiva da especificidade desse texto e de seu escritor, a qual não questionamos; contudo, a nosso ver, ele não poderia ser tomado como “superior” ao outro texto – jornalístico – o qual, embora não tenha acabamento estético (pois é de outra natureza, outro campo de atividade), possui suas características singulares enquanto forma de organização da linguagem igualmente legítima.

A banca também evidencia uma valoração sobre a complexidade da proposta 1, para a qual tinha uma expectativa de abordagem – não explícita ao candidato no enunciado, como visto – que não foi alcançada (conforme pode-se constatar na citação abaixo). Problematizamos, em relação a isso, que, mesmo que abrangesse aspectos formais e de conteúdo, a avaliação ainda seria limitada em relação ao gênero discursivo, do ponto de vista bakhtiniano:

A proposta oferecia complexidade mínima, mas se esperava um nível de interpretação que resultasse em ideias cheias de humor. Aliás, o tom humorístico cedeu lugar ao tom sisudo dos discursos de cunho moralista-religioso. O tema, contudo, acabou abrindo mais para avaliação de natureza formal do que de conteúdo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.1).

Em relação à proposta 2, tecem-se considerações acerca do conteúdo temático da proposta, valorando-o também como “difícil” por envolver um conhecimento prévio do candidato de um acontecimento relacionado à vida de um artista, fato que, segundo o disposto,

diferencia esse sujeito – optante por essa proposta – dos demais devido ao requinte do conhecimento e à dedicação às leituras obrigatórias do vestibular:

O assunto também não seria fácil, pois requeria conhecimento do trabalho artístico de um nome caro a uma região específica – Florianópolis – mas desconhecido do brasileiro em geral e mesmo de candidatos do interior do Estado. Porém, como a obra *13 Cascaes* foi leitura obrigatória, a proposta valoriza a leitura integral de obras literárias que, no caso, privilegia o candidato leitor, pois os dados para a redação estão contidos em todos os contos do livro. No caso, o texto “O Diário da virgem desaparecida”, de Olsen Jr., é o mais indicado como material de base (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.2).

Interessam-nos essas considerações, pois, ainda que esta não seja uma proposta de um gênero literário, a banca ressalta, no lugar daquilo que concerne a um texto jornalístico, questões sobre esse enunciado produzido que se relacionam a conhecimentos do campo literário, por eles valorizados, assim como ocorreu na proposta 1. Finalizando as considerações, a banca apresenta a porcentagem de opções por essa proposta, afirmando: “essa foi a proposta que teve o segundo lugar na escolha dos candidatos, com 19,42%, dando a entender que *a opção é feita pelo que é mais fácil*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.2) – nota-se, nesse caso, a valoração negativa por meio do adjetivo “fácil”, ligada aos gêneros não literários.

Por fim, o comentário relativo à proposta 3, conto e crônica, já é iniciado com a afirmação de que “[...] foi o mais rico dos temas por sua profundidade em relação à existência humana” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.3). Tal afirmativa decorre, segundo o apresentado, de que a proposta requeria do candidato a interpretação de simbologias do poema – sobre isso, pontua-se no comentário divulgado: “se o entendimento (a interpretação) não foi difícil, redigir sobre a complexidade que estrela e cruz encerram não seria fácil” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.3). Por isso, nos termos dos avaliadores da banca: “trata-se de uma proposta que foi abordada por candidatos *com certa maturidade intelectual*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.3. *Itálico incluído.*). Nota-se, então, uma diferenciação desse candidato em relação aos demais, nessa perspectiva, o que aproxima esse sujeito do mito do escritor de literatura, como exposto por Mendonça (2013), fato destacado por Bourdieu (2016) quando este discorre sobre o processo de formação e autonomia do campo literário. Outros trechos do comentário reafirmam tal posicionamento, conforme exposto na Tabela 4:

Tabela 4: Comentários adicionais da Proposta 3, do vestibular de 2010, da UFSC

Texto da banca	Discussão
<p>“[...] A proposta oportunizava o veio criativo do candidato que o tivesse. Marcas de autoria eram esperadas e houve muitas. <i>É tema para candidatos com o hábito da leitura e o gosto por escrever</i>” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.3. <i>Itálico incluído.</i>)</p>	<p>Nota-se que é uma proposta pensada para uma parcela social específica, que se diferencia das demais</p>
<p>“De fato, a proposta 3 teria sido cuidadosamente relegada por candidatos menos preparados (apenas 6,08% dos candidatos ousaram escolher essa proposta) ou, contraditoriamente, preparados para apenas pontuar alto e usar a redação como mero aporte” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.3)</p>	<p>Nota-se a desvalorização do candidato que, como tinha liberdade de escolha e, de acordo com suas experiências pessoais com a língua, optou pela produção da dissertação ou da notícia.</p>
<p>“Mesmo sendo a menos escolhida, foi a proposta que trouxe grande número de excelentes textos e, <i>se acabou fazendo a festa dos avaliadores</i>, em contrapartida, <i>demandou maior esforço intelectual da equipe avaliadora</i>” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2010b, p.3. <i>Itálico incluído.</i>)</p>	<p>Nota-se um valor positivo em relação ao texto literário e a seu produtor que, inclusive, relaciona-se, nessa perspectiva, a esforço intelectual, pontuando uma problemática hierarquia exposta entre os gêneros, que não encaminha à democratização da escrita dessa forma de manifestação da linguagem. Isto é: a escrita de um gênero literário, mesmo dentro do campo escolar e não da arte (sua esfera de produção mais comum), apresenta valores refratados de sua esfera original ao vermos presente, no discurso dos sujeitos, uma diferenciação entre aqueles que optam por escrever um texto literário e os que optam por outros gêneros – há, então, uma diferenciação também entre os gêneros do discurso –, igualmente ricos em suas especificidades singulares.</p>

Fonte: a autora

Não há, no documento, comentário relacionado aos critérios avaliativos, a questões relacionadas à adequação às práticas de linguagem, tampouco qualquer consideração sobre a singularidade do gênero enquanto manifestação cultural e não forma diferenciada e restrita de

se expressar. Não há também qualquer consideração específica sobre o esperado para o conto ou para a crônica, o que revela uma abordagem precária dos gêneros do discurso; não há nem mesmo considerações sobre forma composicional, conteúdo temático e estilo, posicionamento do sujeito e adequação ao interlocutor etc. Isso poderia ser substituído, por exemplo, pela ressalva da especificidade do acabamento estético desse gênero (abordando tais características peculiares), diferente dos demais não por superioridade, mas por singularidade (e, nesse raciocínio, estamos considerando cada gênero com sua importante singularidade, porque relacionado a situações de comunicação precisas, que requerem diferentes usos da língua).

Em relação ao ano de 2011, quanto às propostas 1 e à 3 (referentes a gêneros não literários), os comentários da banca voltam-se para a capacidade interpretativa do candidato, possível de ser depreendida, segundo a Coperve, pela maneira como ele dialoga com os textos expostos na proposta, mas sobretudo com os indicados pela banca nas listas de leitura literária obrigatórias, explicitamente valorizados no discurso da banca e colocados como aquilo que elevava a proposta quando comparada com as de outros vestibulares nacionais: “[...] os candidatos foram surpreendidos pela importância que tem a relação anual de obras literárias indicada pela Coperve [...]. A prática tem diferenciado os vestibulares da UFSC em relação às demais instituições [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.2). Não há, nessas expectativas, nenhum comentário relativo ao que se esperava do candidato em relação à adequação ao gênero – em seus aspectos temáticos, estilísticos, composicionais e ao propósito comunicativo. A preocupação restringia-se a “[...] ler e demonstrar capacidade interpretativa e o consequente domínio linguístico para escrever uma boa redação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.1) e, com isso, restringe-se a própria noção de produção textual.

Quanto ao comentário da proposta que envolvia os gêneros literários referente ao ano de 2011, há uma diferenciação, sobretudo pela supervalorização apresentada em relação àquilo que se chama de “técnica” e ao sujeito que optou por essa proposta. Segundo o disposto nos comentários, a escrita do conto ou da crônica demonstra o domínio de “técnicas normalmente empregadas pelo bom narrador” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.1). Além disso, a banca afirma que

o destaque do bom tecido narrativo não se encontra à flor das linhas, mas entre elas. Registre-se, sobretudo, que esse tipo de proposta oportuniza que os melhores candidatos sempre deixem a solução e a surpresa para a conclusão do texto. Cabe ao avaliador a argúcia da descoberta (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.1)

Por meio desse excerto, nos é evidente uma supervalorização do gênero em relação aos demais (carta e dissertação) propostos no mesmo ano, além de um apreço aos candidatos que optaram por essa proposta, os quais são colocados em um nível superior em relação àqueles que optaram pelas outras, inclusive por dominarem determinadas “técnicas”, como a realização de um final imprevisto. Quando se menciona aqueles que selecionaram para produção a proposta 2, em 2011 (Figura 17), de conto/crônica, por exemplo, diz-se: “para propostas assim, aparecem, via de regra, os melhores candidatos em Redação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.1).

Colocações como essas não são feitas em relação aos demais gêneros, pelo contrário: quando se comenta a proposta 1, de 2011 (Figura 16), a qual, explicitamente, não exigia nem a produção de um texto literário, nem um diálogo obrigatório com a lista de livros indicada pela banca, afirma-se que:

a proposta foi [...] a preferida pelos candidatos por ser a única cuja referência à obra literária [...] não implicava no conhecimento da mesma. O excerto está claro e independe da fonte [...]. Portanto, uma proposta que não compromete o candidato não afeito a leituras literárias (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.1).

Nessa linha de raciocínio, a escolha do candidato não foi relacionada à possibilidade de maior domínio de um gênero discursivo e não de outro (neste caso, o literário), mas ligada à relação positiva ou não do candidato com a leitura literária, a qual, em outros momentos do comentário, percebemos que é enaltecida – no caso da proposta 3 (Figura 77), em que era requerido do candidato um diálogo com um texto literário para construção de seu texto dissertativo, afirma-se: “os que a escolheram, assim como os que escolheram a proposta 2, fizeram levantar o nível de qualidade das redações no vestibular de 2011” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.2).

Tal supervalorização do autor (e, nesse caso, também do leitor, possibilidade para a qual nos chama atenção ABREU, 2001) do texto literário atualiza, no campo escolar, a metáfora do escritor-Deus (MENDONÇA, 2013), a qual é produtiva no campo da arte, assim como apontado por Bourdieu (1996). Contudo, além da própria problemática da elitização desse sujeito e de sua produção escrita, uma supervalorização de qualquer natureza em um processo seletivo deveria ser evitada, sobretudo quando há outras propostas de produção de igual valor, porém com outras singularidades, nesse caso, valoradas como inferiores às do texto literário.

Compreendemos que a menção à técnica, presente nos comentários relacionados aos gêneros literários – conforme anteriormente apresentado –, possa dialogar com uma

especificidade do texto literário, que é o acabamento estético (BAKHTIN, 1998), contudo isso não pode ser dissociado de um contexto maior de enunciação, pois o acabamento é também parte do projeto discursivo do sujeito. Além disso, ainda que a estética tenha sua especificidade e que haja um papel humanizador na produção literária, ela não torna superiores os gêneros do campo da arte aos outros enunciados, considerando que essa hierarquização não contribui com a democratização do uso da língua e com a singularidade da relação do sujeito com a linguagem em cada evento comunicativo.

Outros comentários também corroboram essa valoração mitificada do texto literário, como: “não foi à toa que o número de notas de excelência cresceram neste vestibular, especialmente para os textos originados da proposta dois [a do conto/crônica]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011c, p.1). Tais considerações, mais uma vez, dialogam com o trabalho de Mendonça (2013, s/p), quando afirma que há uma oscilação entre “[...] a democratização da produção da palavra artística e sua atribuição a um sujeito ‘sacralizado’”, já que, ao mesmo tempo em que se coloca o texto literário como acessível para a produção de todos, reafirma-se que somente os melhores são capazes de produzi-lo e que são estes os quais elevam o nível de determinada situação de comunicação.

Assim, por meio das propostas de produção escrita de textos e dos comentários, é evidente que a seleção possivelmente não visava à busca por um candidato que fosse capaz de se expressar de maneira mais adequada por meio de determinado gênero em uma situação comunicativa específica, entendendo a linguagem como trabalho do sujeito na direção de um *outro*. Os critérios avaliativos divulgados revelam, sobretudo, uma preocupação com as características formais dos textos, o que, nesse caso, retira deles os laços com a vida e os aproxima de abordagens cristalizadas dos eventos discursivos, por vezes comuns ao campo escolar (como exposto em 4.1), abordagens das quais tentam os documentos oficiais, incorporando os estudos linguísticos, distanciar-se. Entretanto, surpreende quando a banca, ao se manifestar em relação àquilo que esperava dos textos, tece comentários pontuais coerentes aos seus critérios de seleção divulgados, mas constrói também narrativas que se voltam à valoração da proposta e daqueles que optaram por ela, sobretudo em relação aos textos literários. No caso do ano de 2011, por exemplo, destaca-se um discurso que mitifica o texto literário e seus agentes de produção, o que se torna evidente pelas ideologias materializadas nos enunciados (VOLÓCHINOV, 2017) que comentam as propostas 1, 2 e 3 (Figuras 16 e 17).

Anos posteriores do vestibular que estão incluídos em nosso *corpus* demonstram movimentos nesse discurso. No ano de 2019, por exemplo, o último selecionado em nosso recorte temporal, os comentários da banca em relação a todos os gêneros do discurso

selecionados para a escrita na prova (conto, carta aberta ou dissertação) são os mesmos: compreensão da proposta escolhida; desenvolvimento do gênero; estilo condizente ao gênero; composicionalidade do gênero; presença de título; desenvolvimento; domínio do uso de recursos lexicais e gramaticais com destaque para o valor estilístico compatível ao gênero, coerência e coesão. O que pode ser observado na própria nomenclatura dos critérios é que, além de um alinhamento maior destes com os estudos linguísticos, há uma preocupação na relação entre projeto de dizer e gênero do discurso, o que é um avanço no exame, uma vez que lança olhares para as especificidades dos gêneros do discurso. Os comentários da banca, por exemplo, incluem menções à singularidade do sujeito em relação à escrita.

Fios dialógicos que rememoram valores mais estabilizados sobre o texto literário também ainda são encontrados nas edições mais recentes do exame organizado pela Coperve, como 2017, 2018 e 2019. Por exemplo, em 2018, cita-se, no comentário da banca, a importância da criatividade, sem mencionar a perspectiva de compreensão do conceito, o que pode relacioná-lo à noção de dom. A valoração também dos candidatos optantes pela proposta do gênero literário em detrimento das outras também ainda pode ser recuperada tanto em 2017, quanto em 2018 e 2019, sob a hipótese, expressa pela banca organizadora, de que a pouca opção pela escrita dos gêneros literários é talvez, em decorrência da subjetividade que os caracterizam. A banca também, nesses anos, destaca o pouco domínio dos candidatos em relação aos textos literários, não sendo puramente fieis às características desses gêneros (um discurso, portanto, voltado à forma composicional).

Em suma, por intermédio da análise das provas da Universidade Federal de Santa Catarina, identifica-se uma continuidade nos fios dialógicos relacionados ao trabalho com gêneros do discurso e, especificamente, com os gêneros literários. Alguns desses fios carregam consigo valores mais ligados a discursos elitizados sobre a literatura e o escritor literário. Por outro lado, conforme os anos avançam, há movimentações positivas também no discurso da banca, na direção de uma abordagem singular dos gêneros do discurso.

5.1.2 A proposta de produção escrita de textos no vestibular na Universidade Estadual de Campinas

I) Composição das propostas de produção de texto, considerando os critérios de avaliação vigentes no edital correspondente a cada ano

No ano de 2010, a partir de textos específicos apresentados pela banca para cada proposta de produção (também é comum, nessa banca, a apresentação de textos como coletânea), o candidato poderia selecionar para produzir: uma dissertação (proposta 1), uma narrativa (proposta 2) ou uma carta (proposta 3). Em 2020, a partir de quatro textos em comum, o candidato deveria escolher um dos seguintes gêneros do discurso para produção: *podcast* ou crônica.

No edital de 2010, a COMVEST divulgou os critérios segundo os quais os candidatos seriam avaliados. Conforme o disposto, para que um texto fosse compreendido como bom, era necessário que o candidato tivesse experiência de leitura, fator que o capacitaria para a construção de um “projeto de texto em função de um objetivo específico” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28), formulado “através da escrita” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28). No *Manual do Candidato*, também estão dispostos os critérios de avaliação, quais sejam: leitura, consistência temática e textual e articulação escrita (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c). Quanto ao critério de leitura, ressalta-se que ele é analisado considerando a relação estabelecida pelo candidato entre o texto produzido e a coletânea. A consistência temática e textual através do trabalho com o recorte temático e o tipo de texto (nos termos da banca) da proposta escolhida, bem como por meio da consistência dos diferentes elementos articulados no texto, os quais desencadeiam um bom projeto, na perspectiva da banca organizadora. Por fim, considera-se uma boa articulação o uso adequado dos elementos coesivos e da modalidade escrita. Essas informações são sistematizadas pela banca no referido manual, disponibilizado para os candidatos:

1) Coletânea: em seu texto, você deve elaborar pontos de contato com a leitura da coletânea. Você deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto. Se você simplesmente reproduzir os textos (ou partes dos mesmos) em forma de colagem, sem elaboração dos elementos selecionados, perderá muitos pontos. Se você desconsiderar completamente a coletânea, terá sua redação anulada. 2) Recorte temático: você deve elaborar um texto cujo conteúdo mantenha relação com o recorte temático da proposta. Tangenciar o recorte temático implica em penalidade com grande perda de pontos. Fugir completamente ao recorte implica anulação de sua redação; 3) Tipo de texto: você deve elaborar seu projeto de texto de acordo com as características do tipo de texto da proposta escolhida. Se seu texto apresentar apenas mínimos elementos que caracterizem o tipo de texto exigido, você perderá muitos pontos. Na ausência dos elementos estruturantes do tipo de texto escolhido, sua redação será anulada. 4) Articulação escrita: espera-se que você elabore um texto cuja leitura seja fluida e envolvente, resultante de uma estruturação sintático-semântica bem articulada pelos recursos coesivos. Espera-se ainda que você demonstre o domínio de um conjunto lexical amplo e do padrão

normativo das regras de acentuação, ortografia, concordância verbo-nominal, dentre outras (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p. 29)

Chama-nos atenção o fato de que, por exemplo, o não diálogo com a coletânea é penalizado ou mesmo pode resultar na anulação da produção do candidato. Nesse sentido, a consideração daquele que escreve e a necessidade de seu posicionamento transformam-se em critérios, como forma de materializar sua importância (em outros momentos do manual, há afirmações, como: “espera-se que você articule sua experiência prévia de vida, leitura e reflexão com a leitura que faz da coletânea, [...] um conjunto de possibilidades diversas de abordagem da própria complexidade do tema escolhido para a prova, com o qual, supõe-se, você já tenha tido algum contato” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28). Além disso, em relação ao critério “tipo de texto” (nos termos da banca) – ainda que pareça, devido à nomenclatura, mais restrito do que a abordagem de gêneros do discurso – é destacada a necessidade de elementos que caracterizem o selecionado. Com isso, evidencia-se que em relação a cada “tipo textual” são esperadas características específicas, contudo, não consideramos claro para o candidato que essas características envolvem o texto em relação a um horizonte de enunciação, o que, sob nossa perspectiva teórica, seria algo a ser adequado, transparecendo que elas se ligam mais a aspectos formais da produção. Outro aspecto a se destacar é em relação à articulação escrita, cuja ligação com o “tipo textual” (seguindo a nomenclatura adotada pela banca naquele momento) não é evidenciada, de modo a não ressaltar para o candidato que em cada projeto de dizer, em um contexto sócio-histórico específico, há formas mais adequadas de enunciar (GERALDI, 2012).

Em relação a cada uma das propostas, a banca apresenta suas expectativas anteriormente à prova (posteriormente também são comentadas as produções, como vemos nas seções adiante):

Tabela 5: Produções Unicamp 2010

PROPOSTA A	TEXTO DISSERTATIVO	“é especialmente importante que você, com sua experiência de leitura e reflexão, reconheça a complexidade do recorte temático proposto, discutindo e explorando argumentos de modo a sustentar sua perspectiva sobre o tema. Não se espera um texto que polarize opiniões, mas sim um texto crítico sobre o recorte proposto, que indique domínio na identificação das partes, na análise das relações e
------------	-----------------------	--

		na interpretação dos sentidos” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28)
PROPOSTA B	TEXTO NARRATIVO	“é fundamental uma boa construção da voz narrativa que articule os elementos descritivos de um texto de ficção (enredo, cenário, ritmo, personagens, dentre outros). [...] espera-se que você leve em conta a complexidade do recorte temático e faça de seu foco narrativo o fio condutor do texto” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28)
PROPOSTA C	CARTA	“a proposta C, por sua vez, apresenta sempre uma carta a ser elaborada: um espaço de comunicação interpessoal no qual a construção da argumentação é mediada por uma interlocução sólida, isto é, uma boa carta deve conseguir ter bem definida a imagem de quem a escreve e de quem a recebe, o que significa que a interlocução proposta pela carta deve ser particularizada, indo além de um preenchimento formal e padrão. É a interlocução que garante, nesse tipo de texto, o lugar fundamental da argumentação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28)

Fonte: a autora

Mais uma vez, gostaríamos de destacar o fato de que há expectativas diferentes em relação a cada “tipo textual” (segundo a nomenclatura da banca), o que demonstra a perspectiva da banca de considerar que cada projeto textual é específico. Nesse sentido, compreende-se que o olhar avaliativo para o tipo textual dissertativo, narrativo e para a carta difere-se considerando a singularidade dessa forma de manifestação da linguagem ao se observarem os critérios expostos correspondentes ao ano de 2010 da Unicamp.

No ano de 2020, por sua vez, as propostas de produção continuam a ser acompanhadas por uma coletânea de textos, os quais deveriam ser subsídios para o desenvolvimento da produção textual. Soma-se a essa informação, no *Manual do Candidato* de 2020 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d), a de que os textos são acompanhados de instruções que objetivam reproduzir o funcionamento da produção escrita em situações reais.

Em relação aos critérios avaliativos e à composição da prova do ano de 2020, algumas mudanças importantes são verificadas. O primeiro destaque que gostaríamos de fazer é a alteração da abordagem no que se refere a gêneros do discurso. Nesse ano – 2020 – a banca manifesta-se em relação às suas propostas como de produção de textos pertencentes a diferentes

gêneros discursivos, o que reforça uma concepção de linguagem que não restringe suas manifestações a aspectos estruturais (seja em relação à forma composicional, seja em relação aos recursos linguísticos), considerando esse texto um acontecimento discursivo, que envolve interlocutores em uma determinada situação interativa.

Um segundo destaque a ser feito quanto aos critérios avaliativos apresentados para o ano de 2020 é referente aos quatro tópicos específicos de avaliação: proposta temática, gênero, leitura e articulação escrita, os quais apresentamos na Tabela 6 e comentamos na sequência:

Tabela 6: Grades de correção 2010 e 2020 em relação

2010	2020
<p>Coletânea: em seu texto, você deve elaborar pontos de contato com a leitura da coletânea. Você deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto. Se você simplesmente reproduzir os textos (ou partes dos mesmos) em forma de colagem, sem elaboração dos elementos selecionados, perderá muitos pontos. Se você desconsiderar completamente a coletânea, terá sua redação anulada (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28).</p>	<p>Leitura: é esperado que o candidato faça uma leitura crítica do(s) texto(s) fornecido(s) na proposta em função da tarefa apresentada. Ele deve mostrar a relevância desses pontos para o seu projeto de escrita e não simplesmente reproduzir o(s) texto(s) ou partes dele(s) em forma de colagem (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d, p.27)</p>
<p>Recorte temático: você deve elaborar um texto cujo conteúdo mantenha relação com o recorte temático da proposta. Tangenciar o recorte temático implica em penalidade com grande perda de pontos. Fugir completamente ao recorte implica anulação de sua redação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28).</p>	<p>Proposta temática: o candidato deve cumprir a(s) tarefa(s) que está(ão) sendo solicitada(s), observando o tema, a situação de interação e de produção propostas e as instruções de elaboração do texto (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d, p.27)</p>
<p>Tipo de texto: você deve elaborar seu projeto de texto de acordo com as características do tipo de texto da proposta escolhida. Se seu texto apresentar apenas mínimos elementos que caracterizem o tipo de texto exigido, você perderá muitos pontos. Na ausência dos elementos estruturantes do tipo de texto escolhido, sua redação será anulada (UNIVERSIDADE</p>	<p>Gênero: o texto elaborado pelo candidato deve ser representativo do gênero solicitado e considerar os interlocutores nele implicados e a situação de produção (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d, p.27).</p>

ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28).	
Articulação escrita: espera-se que você elabore um texto cuja leitura seja fluida e envolvente, resultante de uma estruturação sintático-semântica bem articulada pelos recursos coesivos. Espera-se ainda que você demonstre o domínio de um conjunto lexical amplo e do padrão normativo das regras de acentuação, ortografia, concordância verbo-nominal, dentre outras (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010c, p.28).	Articulação escrita: os textos produzidos pelo candidato devem propiciar uma leitura fluida e envolvente, mostrando uma articulação sintático-semântica ancorada no emprego adequado de elementos coesivos e de outros recursos necessários à organização dos enunciados. O candidato também deve demonstrar ter habilidade na seleção de itens lexicais apropriados ao estilo dos gêneros solicitados e no emprego de regras gramaticais e ortográficas que atendem à modalidade culta da língua (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d, p.27).

Fonte: a autora

As alterações entre os critérios, conforme exposto na Tabela 6, embora existentes, não são amplas. Percebe-se uma coerência no ponto de vista da banca desde o início da organização do processo o qual foi atualizado com o decorrer dos anos, sobretudo no que tange às nomenclaturas adotadas e à clareza das expectativas em relação aos candidatos. Tais semelhanças e diferenças estão sistematizadas a seguir:

- a) Entre 2010 e 2020 há coerência em relação às orientações relacionadas ao diálogo com os textos da coletânea na produção, embora tenha ocorrido uma mudança na nomenclatura do critério de “Coletânea” para “Leitura”. Em ambas as edições do exame, o diálogo com a coletânea era obrigatório, explorando a necessidade da leitura crítica do candidato, o que envolve a reiteração da importância de posicionamento individual no diálogo e revela um interesse da banca distante de apenas uma reprodução/uso dos textos em forma de citação na produção escrita.
- b) Quanto ao recorte temático, em 2010, o critério era composto por orientações sobre a correspondência e coerência do texto do candidato com o recorte temático exposto pela proposta. Em 2020, esse critério também é ampliado, desde sua denominação – que passa a ser “Proposta temática” –, de modo a contemplar, além da coerência ao tema, o cumprimento de tarefas solicitadas no enunciado da produção que envolvem também situação de interação e produção. Ou seja: coloca-se junto ao tema um posicionamento específico a ser assumido tendo em vista uma situação comunicativa hipotética.

- c) O critério “Tipo de texto”, em 2010, é substituído por “Gênero”, em 2020. Quando voltado ao tipo textual, o critério reitera características estruturantes do texto, sem destacar, em seus termos, a adequação dessas a uma situação interativa. Quando se assume a perspectiva de trabalho com o gênero textual, agrega-se a essas características a importância de sua adequação a uma situação interativa específica, com interlocutores delimitados, que motivam a delimitação específica desse projeto de dizer.
- d) O critério “Articulação escrita” manteve-se com mesma denominação em ambos os anos em questão, mas sofreu modificações em seu conteúdo. Em 2010, não estava incluída em sua explicitação a necessidade de adequação da modalidade de linguagem ao interlocutor e à situação comunicativa, fato que se mostra alterado, em 2020, quando se requer do candidato a adequação ao estilo do gênero solicitado. Ainda não se verifica, em nenhum dos anos, considerações sobre o estilo individual do candidato.

Cientes dos critérios que delimitam a avaliação das provas dos anos em questão, passamos à apresentação delas, a fim de destacar sua composição. Na Figuras 18, 19 e 20, apresentamos a proposta de redação do vestibular de 2010 e nas Figuras 21 e 22 a proposta correspondente ao ano de 2020 da UNICAMP:

Figura 18: Proposta de Redação Unicamp 2010 – Parte 1



ORIENTAÇÃO GERAL: LEIA ATENTAMENTE

O tema geral da prova da primeira fase é **Gerações**. A redação propõe três recortes desse tema.

Propostas:
Cada proposta apresenta um recorte temático a ser trabalhado de acordo com as instruções específicas.
Escolha uma das três propostas para a redação (dissertação, narração ou carta) e assinale sua escolha no alto da página de resposta.

Coletânea:
A coletânea é única e válida para as três propostas. Leia toda a coletânea e selecione o que julgar pertinente para a realização da proposta escolhida. Articule os elementos selecionados com sua experiência de leitura e reflexão. **O uso da coletânea é obrigatório.**

ATENÇÃO - sua redação **será anulada** se você desconsiderar a **coletânea** ou fugir ao **recorte temático** ou não atender ao **tipo de texto** da proposta escolhida.

APRESENTAÇÃO DA COLETÂNEA

Em toda sociedade convivem gerações diversas, que se relacionam de formas distintas, exigindo de todos o exercício contínuo de lidar com a diferença.

1)



2) Para o sociólogo húngaro Karl Mannheim, a geração consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveram os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilham a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo. Estes fatores dão origem a uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. A interação de uma geração mais nova com as precedentes origina tensões potencializadoras de mudança social. O conceito que aqui está patente

Figura 19: Proposta de Redação Unicamp 2010 – Parte 2

2010
UNICAMP

atribuí à geração uma forte identidade histórica, visível quando nos referimos, por exemplo, à “geração do pós-guerra”. O conceito de “geração” impõe a consideração da complexidade dos fatores de estratificação social e da convergência sincrônica de todos eles; a geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, ativando ou desativando parcialmente esses efeitos. (Adaptado de Manuel Jacinto Sarmiento, *Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>)

3) A partir do advento do computador, as empresas se reorganizaram rapidamente nos moldes exigidos por essa nova ferramenta de gestão. As organizações procuraram avidamente os “quadros técnicos” e os encontraram na quantidade demandada. Os primeiros quadros “bem formados” tiveram em geral carreiras fulminantes. Suas trajetórias pessoais foram tomadas como referência pelos executivos mais jovens. Aqueles “grandes executivos” foram considerados portadores de uma “visão de conjunto” dos problemas empresariais, que os colocava no campo superior da “administração estratégica”, enquanto o principal atributo da nova geração passa a ser a contemporaneidade tecnológica. Os constrangimentos advindos do choque geracional encarregaram-se de fazer esses “jovens” encarnarem essa característica, dando a esse trunfo a maior rentabilidade possível. Assim, exacerbaram-se as diferenças entre os recém-chegados e os antigos ocupantes dos cargos. No plano simbólico, toda a ética construída nas carreiras autodidatas é posta em xeque no conflito que opõe a técnica dos novos executivos contra a lealdade dos antigos funcionários que, no mais das vezes, perdem até a capacidade de expressar o seu descontentamento, tamanha é a violência simbólica posta em marcha no processo, que não se trava simplesmente em cada ambiente organizacional isolado, mas se generaliza. (Adaptado de Roberto Grün, *Conflitos de geração e competição no mundo do trabalho. Cadernos Pagu*. Campinas, vol. 13, p. 63-107, 1999.)

4) Ao longo da década de 1990, a renda das famílias brasileiras com filhos pequenos deteriorou-se com relação à das famílias de idosos. Ao mesmo tempo, há crescentes evidências de que os idosos aumentaram sua responsabilidade pela provisão econômica de seus filhos adultos e netos. (Ana Maria Goldani, *Relações intergeracionais e reconstrução do estado de bem-estar. Por que se deve repensar essa relação para o Brasil*, pp. 211. Disponível em <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/PopPobreza/GoldaniAnaMariaCapitulo7.pdf>).

5) As relações intergeracionais permitem a transformação e a reconstrução da tradição no espaço dos grupos sociais. A transmissão dos saberes não é linear; ambas as gerações possuem sabedorias que podem ser desconhecidas para a outra geração, e a troca de saberes possibilita vivenciar diversos modos de pensar, de agir e de sentir, e assim, renovar as opiniões e visões acerca do mundo e das pessoas. As gerações se renovam e se transformam reciprocamente, em um movimento constante de construção e desconstrução. (Adaptado de Maria Clotilde B. N. M. de Carvalho, *Diálogo intergeracional entre idosos e crianças*. Rio de Janeiro. PUC-RJ, 2007, p. 52.)

6)



<http://humorainformatica.blogspot.com/2008/05/videogame-para-terceira-idade.html>

Figura 20: Proposta de Redação Unicamp 2010 – Parte 3



PROPOSTA A

Lêa a coletânea e elabore sua dissertação a partir do seguinte recorte temático:

A relação entre gerações é frequentemente caracterizada pelo conflito. Entretanto, há outras formas de relacionamento que podem ganhar novos contornos em decorrência de mudanças sociais, tecnológicas, políticas e culturais.

Instruções:

1. Discuta formas pelas quais se estabelecem as relações entre as gerações.
2. Argumente no sentido de mostrar que essas diferentes formas coexistem.
3. Trabalhe seus argumentos de modo a sustentar seu ponto de vista.

PROPOSTA B

Lêa a coletânea e elabore sua narrativa a partir do seguinte recorte temático:

O convívio entre gerações tem lugar privilegiado no ambiente familiar.

Instruções:

1. Imagine uma personagem jovem que vai estudar em outra cidade e passa a morar com os avós.
2. Narre o(s) conflito(s) da personagem, dividida entre os sentimentos em relação aos avós e as dificuldades de convívio com essa outra geração.
3. Sua história pode ser narrada em primeira ou terceira pessoa.

PROPOSTA C

Lêa a coletânea e elabore sua carta a partir do seguinte recorte temático:

As diferenças entre gerações são percebidas também no plano institucional como, por exemplo, no ambiente de trabalho.

Instruções:

1. Coloque-se na posição de um gerente, recém-contratado por uma empresa tradicional no mercado, que precisa convencer os acionistas da necessidade de modernizá-la.
2. Explícite as mudanças necessárias e suas implicações.
3. Dirija-se aos acionistas por meio de uma carta em que defenda seu ponto de vista.

Obs.: Ao assinar a carta, use apenas suas iniciais, de modo a não se identificar.

Figura 21: Proposta de Redação Unicamp 2020 - Parte 1



REDAÇÃO

PROPOSTA 1

Você trabalha como colunista em uma revista eletrônica brasileira, bastante acessada por ambientalistas de diferentes países. Esse público demanda, constantemente, matérias sobre a *biodiversidade* e sobre o *caráter multiétnico e multicultural* do Brasil. O editor da revista encomendou a você um *podcast* que aborde a inter-relação entre esses dois temas e sua importância para a sustentabilidade.

Para se preparar para o seu *podcast*, você escreve o texto que lerá no dia da gravação. Nele você deve: **a)** relacionar biodiversidade e sociodiversidade, **b)** tratar da importância da preservação do patrimônio cultural e ambiental para o crescimento sustentável do Brasil e **c)** argumentar de modo a convencer seus ouvintes.

Podcasts são arquivos digitais de áudio publicados na internet e que podem ser ouvidos, até mesmo em celulares, a qualquer momento, por qualquer pessoa. São considerados “textos para ouvir”.

Para redigir seu texto, leve em conta os excertos apresentados a seguir.

1) O patrimônio genético nacional e os conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade brasileira contribuem para o desenvolvimento de novos produtos, muitos deles patenteados para ser comercializados. Isso porque o Brasil é um dos poucos países que reúnem as principais características para ter um sistema de acesso ao patrimônio genético e aos conhecimentos tradicionais a ele associados, de modo a promover o desenvolvimento sustentável. A primeira característica é a *biodiversidade*: são mais de 200 mil espécies já registradas em seus biomas (Amazônia, Caatinga, Cerrado, Mata Atlântica, Pantanal e Pampa) e na Zona Costeira e Marinha. Este número pode chegar a mais de 1 milhão e oitocentas mil espécies. A segunda característica é a *sociodiversidade*: são mais de 305 etnias indígenas, com cerca de 270 diferentes línguas, além de diversas comunidades tradicionais e locais (quilombolas, caiçaras, seringueiros, etc.) e agricultores familiares, que detêm importantes conhecimentos associados à biodiversidade. (Adaptado de Patrimônio Genético e Conhecimentos Tradicionais Associados. Disponível em <https://www.mma.gov.br/patrimonio-genetico.html>. Acessado em 02/08/2019.)

2) o cerrado é milagre, como toda a vida
(é também pedaço do planeta que desaparece)
abraço meu irmão pequizeiro
(...) os jatobás sorriem
as perobas não dizem nada, apenas sentem
(...)
agora prepare seu coração:
correntão vai passar e levar tudo
ninho de passarinho rasteiro também
depois do correntão,
brotou o que tinha que brotar
mas já era tarde – faça fina do arado cortou a raiz
pela raiz e aí não brotou mais nada. aliás, brotou
coisa melhor: soja, verdinha, verdinha

que beleza, diziam
(...)
antes de terminar pergunto: quem vai pagar
o preço de tamanha destruição?
“daqui a cem anos estaremos todos mortos”,
disse alguém.
certo. estaremos todos mortos
mas nossos netos, não

o cerrado é milagre, minha gente

(Nicolas Behr, O cerrado é milagre, em *Primeira Pessoa*. Brasília: LGE Editora, 2005, p. 109.)

3) O Cerrado é o lugar onde a sabedoria popular se materializa em planta. Lá as aparências, de fato, enganam. Onde se veem arbustos de galhos retorcidos há o mais importante sistema de captação e reserva de água do Brasil fora da Amazônia. Um sistema baseado em vegetação e que garante nove das principais bacias hidrográficas do país. Ameaçado pela expansão do agronegócio, reduzido a cerca da metade de seu tamanho original, ele agora caminha para a maior extinção de plantas já registrada no mundo, com consequências para a oferta de água e a regulação do clima do centro-sul do país. Falamos de perda de biodiversidade, de segurança hídrica e climática. Um hectare desmatado de Cerrado tem mais impacto hoje do que um hectare desmatado na Amazônia. Não se trata de impedir a produção agrícola. Ao contrário, ela tem condições de aumentar sem precisar desmatar mais – frisa Bernardo Strassburg, diretor do Instituto Internacional para a Sustentabilidade. (Adaptado de Ana Lucia Azevedo, Desmatamento do Cerrado pode levar à extinção de 1.140 espécies de plantas. Disponível em *O Globo*, 14/10/2018. Acessado em 02/08/2019.)

4) O último relatório da ONU que alerta sobre a velocidade com que as espécies estão se extinguindo (uma de cada oito está ameaçada) assinala que essa destruição da natureza é mais lenta nas terras onde vivem os povos indígenas do que no resto do planeta. Mas também destaca a crescente ameaça que ronda essas comunidades na forma de expansão da agricultura, urbanização, mineração, novas infraestruturas. O Brasil, que abriga a maior parte da Amazônia e o ecossistema mais rico do mundo, é um dos países onde essa ameaça é mais evidente. Segundo Nurit Bensusan, da ONG Instituto Socioambiental (ISA), o papel dos indígenas ganha uma dimensão importante: “Por conhecerem tão intimamente as florestas, eles têm uma percepção muito antecipada das mudanças ambientais. Sabem como lidar com isso. Por exemplo, param de caçar em uma área durante um tempo e assim aliviam o impacto antes que quaisquer outros.” Os indígenas são parte essencial dos alertas rápidos e da prevenção. (Adaptado de Naiara Galarraga Gortázar, Por que os indígenas são a chave para proteger a biodiversidade planetária: a ONU destaca que nas terras habitadas pelos povos originários o desaparecimento de espécies é mais lento que no resto do mundo. Disponível em *El País*, 08/05/2019. Acessado em 04/08/2019.)

D1

Fonte: Universidade Estadual de Campinas (2020a, p.1)

Figura 22: Proposta de Redação Unicamp 2020 – Parte 2



REDAÇÃO

PROPOSTA 2

Você é um(a) escritor(a) que publica uma **crônica** em uma revista semanal. Sempre se viu como uma pessoa livre de preconceitos e sempre apoiou a igualdade de gêneros. Hoje, porém, ao ler uma matéria no *El País*, você se deu conta de que, certa vez, vivenciou um episódio em que considerou normal uma das atitudes listadas nessa matéria, as quais, segundo Ianko López, revelam o *micromachismo* enraizado em nossa sociedade.

Diante da sua tomada de consciência, você decidiu que esse será o tema da sua **crônica** desta semana. Identificou, então, entre as atitudes listadas (excerto 1) a que corresponde à situação que você vivenciou. Em sua **crônica**, você deve, tal como fez Chimamanda Ngozi Adichie (excerto 2): **a)** narrar o episódio vivenciado por você, **b)** relacioná-lo à atitude *micromachista* escolhida e **c)** expor suas reflexões sobre os sentimentos que o reconhecimento dessa atitude despertou em você.

Crônica é um gênero textual que aborda temas do cotidiano. Normalmente é veiculada em jornais e revistas. O cronista trata de situações corriqueiras sob uma ótica particular.

Para redigir o seu texto, leve em conta os excertos apresentados a seguir.

1) As atitudes machistas mais flagrantes são claras para nós. Aquelas que, de forma manifesta e constante, colocam a mulher em uma posição inferior ao homem em contextos sociais, econômicos, jurídicos e familiares. Aquelas que consideram que o homem e a mulher nascem com objetivos e ambições diferentes na vida. No entanto, apesar das reivindicações históricas dos anos 1970 e da crescente conscientização em relação ao machismo em todos os âmbitos culturais e políticos nos últimos anos, há pequenos resquícios que continuam interiorizados em muitos de nós. São sequelas da nossa educação e dos produtos culturais que nos formaram como pessoas e que fazem com que, apesar de criticarmos e denunciarmos o machismo, ainda possamos cair em algumas de suas armadilhas sem perceber. O micromachismo, como vem sendo chamado nos últimos cinco anos, se manifesta em formas de discriminação muito sutis que acontecem todos os dias, até mesmo nos ambientes mais progressistas. Segue uma lista baseada em exemplos que demonstram que talvez tenhamos entendido o grosso das reivindicações feministas, mas ainda precisamos ler as letras miúdas.

1. Achei necessário explicar algo a uma mulher sem que ela me pedisse, pelo simples fato de ser mulher.
2. Comentei com um amigo que ficou cuidando dos filhos: "Hoje te deixaram de babá."
3. Perguntei a uma mulher se ela estava "naqueles dias" quando me respondeu com indiferença ou desprezo.
4. Disse que "ajudo" nas tarefas do lar, subentendendo que esse é um trabalho da mulher em que eu estou ajudando, e não participando em condições de igualdade.
5. Em meu trabalho ou entre amigos, só chamo os homens para jogar futebol, pressupondo que as mulheres não querem jogar.
6. Perguntei a uma mulher quando vai ter filhos, mas nunca perguntei o mesmo a um homem.
7. Pago todos os meus jantares com mulheres acreditando que é o que se espera de mim.
8. Descrevi uma mulher como "pouco feminina".
9. Usei a palavra "provocante" para descrever a roupa de uma mulher.
10. Comentei que "essas não são formas para uma moça falar."
11. Na televisão, aprecio homens ácidos e divertidos e mulheres bonitas.
12. Fiz o comentário "Ela é uma mulher forte", subentendendo que as mulheres, em geral, são fracas.
13. Deixo meu filho adolescente ficar na rua até as 3 da madrugada, mas obrigo minha filha a voltar antes da meia-noite.

(Adaptado de Ianko López, *Micromachismos: se é homem e faz alguma destas coisas, deve repensar seu comportamento*. Disponível em *El País*. https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/07/politica/1520426823_220468.html. Acessado em 28/06/2019.)

2) Quando eu estava no primário, em Nsukka, uma cidade universitária no sudeste da Nigéria, no começo do ano letivo, a professora anunciou que iria dar uma prova e quem tirasse a nota mais alta seria o monitor da classe. Ser monitor era muito importante. Ele podia anotar, diariamente, o nome dos colegas baderneiros, o que por si só já era ter um poder enorme; além disso, ele podia circular pela sala empunhando uma vara, patrulhando a turma do fundão. É claro que o monitor não podia usar a vara. Mas era uma ideia empolgante para uma criança de nove anos, como eu. Eu queria muito ser a monitora da minha classe. E tirei a nota mais alta. Mas, para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. *Ele* seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca me esqueci desse episódio. Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar "normal" que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens. Eu tendo a cometer o erro de achar que uma coisa óbvia para mim também é óbvia para todo mundo. Um dia estava conversando com meu querido amigo Louis, que é um homem brilhante e progressista, e ele me disse: "Não entendo quando você diz que as coisas são diferentes e mais difíceis para as mulheres. Talvez fosse verdade no passado, mas não é mais. Hoje as mulheres têm tudo o que querem." Oi? Como o Louis não enxergava o que para mim era tão óbvio? (Adaptado de Chimamanda Ngozi Adichie. *Sejamos todos feministas*. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Companhia da Letras, 2015, p. 15-17.)

D2

Fonte: Universidade Estadual de Campinas (2020a, p.2)

Ao se analisar a composição de ambas as edições do exame vestibular – 2010 e 2020 – verifica-se, de antemão, um destaque para a coletânea de textos, a qual é composta, majoritariamente por mais de três textos e deveria ser incorporada pelo aluno em sua produção, conforme destacado nos critérios avaliativos e nas orientações para produção. A diferença, em relação a isso, é que, no ano de 2010, os textos da coletânea eram comuns às três propostas de produção apresentadas, o que se difere do ano de 2020, em que, para cada proposta de produção escrita de um gênero, há um conjunto de textos específico. Uma hipótese em relação a isso consiste na mudança da elaboração da prova, considerando que, até o ano de 2010, a prova possuía um tema em comum. A partir de então, cada proposta de produção passou a ter seu tema específico.

De qualquer maneira, nos é caro nessa proposta o incentivo ao diálogo com os textos expostos no enunciado da proposta, de modo que o candidato tem a tarefa imprescindível de se posicionar em sua singularidade (BAKHTIN, 2010), valorando o tema a partir de seu ponto de vista e sua condição sócio-histórica. Esse trabalho parece-nos mais interessante em 2020, quando, ao vestibulando, é exposta uma situação de produção mais ampla, com interlocutores e condições de produção mais bem delimitados do que em 2010, fazendo com que ele possa estabelecer laços com esses textos mais adequados ao contexto de produção ao qual é exposto, tendo em vista o horizonte enunciativo, nos termos bakhtinianos. Em 2010, uma situação de produção também é apresentada ao candidato, contudo ela é mais restrita. Note-se, por exemplo, que a apresentação do contexto não é tão minuciosa como em 2020 e que, em um enunciado, o da Proposta A – tipo textual dissertativo – e o da Proposta B – tipo textual narrativo –, não há interlocutores delimitados (mais uma vez, a adoção da nomenclatura “tipo textual”, neste momento, visa à coerência ao divulgado pela banca). Com essas informações, mais restritas em 2010 e menos em 2020, aquele que deveria redigir seu texto nessas edições de vestibulares tem oportunidade de realizar seu projeto de maneira mais adequada, tendo em vista que possui o seu horizonte de enunciação evidenciado (BAKHTIN, 2010). Gostaríamos de destacar, por fim, que a banca não demonstra diferenças, em ambas as edições do exame em análise, na orientação para produção do tipo e do gênero literário (utilizando-nos das nomenclaturas adotadas pela banca) em relação aos demais; há pontos positivos e negativos que podem ser evidenciados nas diferentes propostas, sem aparentes características restritas às propostas de textos literários.

Com essa forma de abordagem, a COMVEST demonstra-se mais alinhada àquilo que é discutido pela Linguística e pela Linguística Aplicada (Seção 4.1) em relação à concepção de linguagem e formas de abordagem da produção de textos. Consideramos que o vestibular não tem, necessariamente, um compromisso com a educação nacional, no sentido de ser parte dela,

mas, nesta tese, compreendemos esse exame como relacionado ao campo escolar, uma vez que é uma etapa com a qual parte das instituições escolares nacionais tenta estabelecer relação, atualizando, inclusive, suas práticas, tendo em vista o que requerem as bancas avaliadoras na composição de suas provas. Por outro lado, os vestibulares, em maior ou em menor grau, conforme discutimos, ora se aproximam de, ora influenciam as abordagens das políticas e estudos nacionais. Assim, assumimos um posicionamento, aberto a discussões, de que há uma relação de influência entre as escolas, seus recursos pedagógicos e práticas de ensino e aprendizagem e as bancas de vestibulares.

A Unicamp, por meio da análise das duas provas em questão, considerando, neste momento, especificamente os gêneros literários, mas não desconsiderando o cotejamento com os outros gêneros do discurso, aparenta, por meio de sua composição, esperar do candidato mais do que características formais em uma produção: uma capacidade interlocutiva pertinente considerando um cenário enunciativo a ser manifestado por um gênero específico. Nesse contexto, os gêneros literários são colocados ao lado de outros, como opção para produção, mas com mesma configuração da proposta: há uma situação de produção, textos para diálogo e elementos a serem cumpridos.

II) Comentários da banca avaliadora sobre a proposta de produção de gênero literário, não desconsiderando o parecer desta relativo a outros gêneros

O segundo eixo de análise estabelecido na presente tese, em relação aos vestibulares, volta-se para a compreensão, por meio do olhar para o comentário da banca organizadora do exame em relação ao que se esperava da produção dos gêneros, do valor sobre o gênero literário. Mais uma vez, a recuperação das vozes sobre os gêneros não literários também será apresentada, de maneira que compreendemos como relevante tal cotejo para refinar nossa compreensão do discurso sobre o gênero literário.

Os comentários da Unicamp em relação a todos os gêneros selecionados para compor o exame – começamos nossa discussão pela prova de 2010 – aparentam uma preocupação maior com o cumprimento de parte do esperado para a prova (no sentido de atendimento aos critérios estabelecidos) do que uma expectativa específica em relação ao desenvolvimento do gênero ou à hierarquização entre gêneros e candidatos que selecionam um ou outro, como ficou evidente em comentários analisados da banca da Coperve.

O comentário da Proposta A, do ano de 2010, do tipo textual dissertativo, evidencia uma preocupação específica com a abordagem temática da produção e com o diálogo que o candidato deveria estabelecer com a coletânea:

De acordo com o recorte temático, espera-se que o candidato perceba que não é apenas o conflito que marca as relações entre gerações, mas também, conforme aponta a coletânea, a troca, a convivência entre memórias distintas, a apropriação de saberes específicos de uma geração por outra (sem obedecer a uma lógica linear que atribui exclusivamente ao mais velho o conhecimento e a experiência que faltam ao mais jovem). Ou seja, o candidato deverá argumentar no sentido de demonstrar que essas relações não são excludentes, e que existe uma contínua partilha de saberes sob a forma de um convívio que pode ser conflituoso. É importante destacar que as formas por meio das quais as gerações se relacionam são afetadas, necessariamente, pelas mudanças sociais, tecnológicas, políticas e culturais, e encontram-se, desse modo, em contínuo movimento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010b, p.1).

Nota-se, por meio do recorte exposto, que não há nenhum requerimento relacionado à forma composicional, estilo e adequação aos interlocutores, por exemplo, aspectos também a serem contemplados em concordância com os critérios avaliativos divulgados referentes ao ano. O trabalho com os gêneros do discurso também se dissocia dessa consideração, tendo em vista que ela seria limitada em relação ao que deveria ser esperado nessa perspectiva, no entanto, considerando que, nessa edição em questão, a banca ainda trabalhava na perspectiva dos tipos textuais, acreditamos que essa observação possa ser ponderada.

Na Proposta C, na qual os candidatos optantes deveriam escrever uma carta, a banca destacou, em seu comentário, a importância da interlocução, de modo a convergir para uma argumentação consistente considerando o destinatário do texto. Contudo, ainda assim, a maior parte do comentário é voltada para a exploração do tema (em atendimento ao que era solicitado pelo enunciado) e para possibilidade de abordagem dele com base na coletânea. Nota-se, no recorte exposto na sequência, como a interlocução – característica de suma importância para o delinear de um projeto de dizer – é estritamente relacionada à abordagem temática, apenas um elemento – embora importante – que compõe um enunciado:

Espera-se que o candidato construa uma interlocução consistente, garantindo uma argumentação convincente que leve em conta a imagem do destinatário e, portanto, de sua possível posição frente à idéia de realizar mudanças estruturais. Na interlocução argumentativa, as diferenças entre gerações devem ser levadas em consideração. Quanto a essas mudanças estruturais, elas podem ser de natureza diversa: tecnológica, operacional, mercadológica, entre outras implicadas no processo de modernização. Nessa argumentação, o

candidato deverá especificar as prováveis implicações das mudanças propostas, podendo apontar, inclusive, para o fato de que, apesar das possíveis perdas, os ganhos são mais vantajosos. É importante salientar que a coletânea apresenta elementos para caracterizar essas mudanças sem implicar, necessariamente, o acirramento das relações trabalhistas, mas indica possibilidades de melhorias nas condições do trabalho, como: uma transformação humanizadora, a implementação de uma ética contrária à lógica competitiva e à valorização de um saber puramente tecnicista – que desconsidera a importância da maturidade e da experiência acumulada etc. O candidato poderá demonstrar, assim, os ganhos que resultam de uma relação mais flexível entre empresa e funcionários, empregadores e empregados (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010b, p.1).

Quanto ao “tipo narrativo”, a banca se posiciona destacando a importância da abordagem temática e da forma de enunciação (em primeira ou em terceira pessoa). Segue o comentário da íntegra:

Espera-se que o candidato construa uma situação de conflito decorrente de uma rotina de convivência entre a personagem jovem e seus avós, como por exemplo: adaptação aos horários da nova casa (refeições, hora de acordar e de dormir, hora de voltar para casa etc.), necessidade de prestar assistência em certas ocasiões, de lidar com os limites impostos à sua privacidade. O candidato deverá mostrar que esse conflito pode envolver, por exemplo, a alternância entre reações negativas e positivas, atitudes de revolta ou rejeição seguidas de momentos de alegria e descontração; sentimento de culpa entremeado de afeto; brigas e reconciliações nascidas da dificuldade de lidar com uma outra geração como a de seus avós. Espera-se, finalmente, que o candidato, ao narrar tal(is) conflito(s), leve em consideração questões para as quais a coletânea aponta, como: a descoberta do valor da experiência e da memória como possibilidade de vínculo e convívio entre diferentes gerações, o conflito gerado pelo despreparo para lidar ou conviver, de modo mais próximo, com as demandas específicas de uma outra geração etc. A narração poderá ser feita em primeira ou terceira pessoa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2010b, p.1).

No ano de 2020, edição posterior à mudança da composição da prova da UNICAMP, quando a banca assumiu o trabalho com gêneros do discurso, a composição da expectativa da banca foi ampliada – tanto em extensão, quanto em abrangência de elementos que compõem um texto.

A expectativa relacionada ao *podcast* contempla comentários quanto à: interlocução, meio de circulação, modalidade de circulação (oral, nesse caso), abordagem temática e tipo textual. Essas informações, pertinentes ao trabalho com gêneros do discurso, contemplando mais elementos importantes nessa composição do que os apresentados nos comentários de 2010, foram apresentadas no comentário no parágrafo inicial, o qual é seguido por mais cinco: quatro voltados para abordagem temática em diálogo com a coletânea e um conclusivo, no qual

é afirmado que os melhores textos serão aqueles que “em vez de lidar com todos os excertos, façam um recorte, selecionando argumentos e os articulando” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2020b, p.1). Nesse sentido, ainda que o comentário tenha sido ampliado em relação à extensão da contemplação dos elementos de um gênero do discurso, ainda é possível de ser verificado um privilégio de elementos em relação aos outros (assim como em 2010, a atenção maior foi relacionada à abordagem temática e diálogo com os textos da coletânea).

O comentário em relação ao gênero crônica apresenta raciocínio semelhante: a) um parágrafo inicial, que destaca a expectativa de que os candidatos tenham compreendido o elemento central do tema a ser explorado no gênero a ser produzido (micromachismo) e que, para escrevê-lo, assumam o papel de um cronista que, embora se considere não preconceituoso em relação aos gêneros, percebe-se micromachista; b) dois parágrafos em que se destaca uma interpretação sobre a coletânea e as possibilidades de diálogo para a produção que ela possibilita e que se espera; c) um parágrafo sobre o gênero solicitado, em que se destacam diferentes “suportes” (UNICAMP, 2020b, p.2) de circulação (não sendo delimitado nenhum especificamente para essa produção) e no qual se afirma que, para o desenvolvimento do gênero, sobretudo, o candidato poderia apoiar-se na descrição apresentada na prova e seguir o “passo a passo” das tarefas na proposta; d) um parágrafo sobre tipos textuais que compõem a crônica – narrativo, expositivo e, se necessário, argumentativo. Nesse parágrafo destaca-se que a expectativa é a de que os melhores textos sejam aqueles

cuja situação de produção da proposta possa ser explorada tanto para a caracterização da personagem-cronista quanto para a construção do tempo da narrativa, de tal forma que as ações e os sentimentos vivenciados sejam construídos em função da tomada de consciência, constituída como momento de ruptura ou mesmo como o clímax do episódio narrado (UNICAMP, 2020b, p.2)

Por fim, no parágrafo conclusivo retoma-se a ideia da importância da seleção de textos da coletânea para diálogo e a dispensa da necessidade de proposição de mudanças de atitudes em relação ao tema abordado.

Em relação à proposta de texto literário no ano de 2020 percebe-se uma maior consideração sobre diferentes elementos que compõem um gênero do discurso como os esperados para produção, mas, ainda assim, há privilégios específicos (relacionados ao elemento “tema” e ao cumprimento do esperado no enunciado da proposta – nesse caso, algo esperado em um exame de seleção) e uma abordagem do texto artístico sem destaques para a abertura que ele garante para a manifestação do estilo individual. Na banca da COMVEST, o

posicionamento individual é considerado e valorizado, no entanto, esse posicionamento possui critérios que pode restringir a manifestação do estilo individual: como exemplo, mais uma vez, não há orientações para a possibilidade de acabamento estético, nem mesmo para o direcionamento do texto (no sentido de público-alvo) e espaço de circulação.

Ao colocar os enunciados apresentados – em 2010 e em 2020 – em relação, de modo a verificar o discurso sobre o texto literário, constatamos que, na banca da COMVEST, não há uma supervalorização do texto literário. Assim, o gênero literário é colocado ao lado dos demais, com expectativas concernentes à proposta, sem uma hierarquização evidente tanto em relação ao gênero, quanto em relação a quem opta pela proposta concernente ao enunciado estético.

A problemática encontrada diante desse cenário não é, com isso, relacionada ao valor do texto literário, mas àquilo que é esperado de uma produção, não somente literária – como visto, há questões que podem ser discutidas em relação à expectativa de desenvolvimento de um texto em todas as propostas. Nota-se, nos comentários expostos, que do enunciado são privilegiados alguns elementos principais que o compõem, ainda que importantes e mesmo que os critérios avaliativos destaquem a consideração de outras características do texto, mais amplas no que tange ao trabalho com gêneros do discurso. Especificamente quanto ao texto literário, percebe-se uma abordagem sem singularidade em relação a uma produção da qual se pressupõe a necessidade de um acabamento estético e em que se tem a potencialidade de diálogo entre vozes sociais, tal como nos ensina o Círculo de Bakhtin. Não há coerções – como em enunciados que privilegiam a forma composicional –, por outro lado, há um posicionamento insuficiente em relação ao que se deveria esperar de um texto literário. Nesse sentido, as críticas relacionadas à abordagem pouco específica da literatura em relação ao campo escolar, tecidas no Capítulo 4, também contemplam esse cenário, a ser comprovado pela semelhança da expectativa da banca da COMVEST em relação a diferentes gêneros.

Nesse sentido, um olhar escolarizado sobre os textos torna-se evidente ao considerar os comentários da banca, o que entra em conflito com a composição dos enunciados da prova, os quais contemplam, ao menos parcialmente, o indicado pelos estudos linguísticos – que apresentam uma visão mais atualizada em relação ao trabalho com textos. Não encontramos, nesse posicionamento da banca, comentários especificamente relacionados à grade de avaliação, à adequação às práticas de linguagem e a um enunciado que tem determinada função social, o que o torna singular em sua composição e forma de manifestação, ainda que o destaque selecionado pela banca (de posicionamento do sujeito no diálogo com o tema e os textos da coletânea) seja primordial, em nossa perspectiva. Esses diálogos entre esses dois espaços –

expectativa da banca de vestibular e forma de abordagem dos gêneros na escola básica – continuam a reforçar nosso posicionamento de presença de ambos em um mesmo campo, dando acabamento aos conteúdos de maneiras específicas.

5.2 Livros Didáticos

Nesta seção, nosso objetivo é analisar as propostas de produção escrita de gêneros literários das duas coleções de livros didáticos selecionadas – duas propostas de produção do material do Sistema de Ensino COC e três da coleção *Veredas da Palavra* –, considerando os pressupostos teóricos bakhtinianos e em diálogo com os autores que dissertam sobre a produção de textos no Brasil, com destaque para as considerações sobre a escrita literária. A seleção foi feita tendo em vista, no colocar os enunciados em relação, as regularidades encontradas em relação aos três eixos de observação desta parte do *corpus* que serão apresentados⁵². A análise deste recorte do *corpus* será organizada por coleção, gênero e dividida em três eixos de observação: I) Construção do capítulo em que se insere a proposta, com destaque para a abordagem do gênero em discussão; II) A proposta de produção do texto literário e III) Considerações sobre propostas de produção de texto de outros gêneros no mesmo material.

Tal subdivisão justifica-se pelo fato de que compreendemos que os enunciados que compõem o *corpus* – nesse caso, os enunciados para produção do texto – são parte de um projeto de dizer maior em relação a um tema, que é o capítulo do livro. Nesse sentido, os capítulos serão contextualizados, porque entendemos que esse diálogo com a proposta de produção é importante para recuperarmos o projeto daquele que enuncia sobre o gênero literário. Somado a isso, acreditamos que, nas propostas de produção escrita, por meio de abordagens como a da forma composicional do gênero e a contextualização da proposta de produção (em relação a condições de produção, circulação e recepção dos textos), encontramos materializados e sintetizados os valores em relação ao texto literário que compõem o material. Mais indícios sobre esses valores podem ser identificados quando se colocam os enunciados que orientam a produção do texto literário em relação a outros que encaminham a produção de outros gêneros, fator que justifica nosso terceiro eixo, desta parte do *corpus*, de observação.

⁵² Nosso objetivo seria o de fornecer acesso a todo o *corpus* nos anexos desta tese. No entanto, não houve um parecer das editoras das coleções selecionadas, as quais foram consultadas, em relação à reprodução de seus materiais didáticos para fins científicos. Por esse motivo, o acesso ao *corpus* fica restrito aos livros físicos, os quais podem ser identificados nas referências desta tese.

Quanto ao *corpus* a serem apresentadas análises nesta seção, é importante relembrar: o material do Sistema de Ensino COC oferece aos alunos uma variabilidade menor de gêneros do discurso ao longo dos três anos do Ensino Médio. Além disso, o material oscila entre propostas de produção de texto de gêneros do discurso e de tipos textuais – ora apresenta produções de conto, ora de narrativa, outra de carta... A predominância das propostas é para textos de tipo dissertativo-argumentativo. Sendo assim, dessa coleção, apenas três propostas de redação de gêneros interessam ao presente estudo: crônica, biografia e conto, todas destinadas à 1ª série do Ensino Médio. Já o material da Editora Ática, *Veredas da Palavra*, apresenta maior variabilidade de gêneros do discurso para escrita e, dentre eles, há alguns literários, quais sejam: poema, crônica e cena teatral (1º ano do Ensino Médio) e conto (3º ano do Ensino Médio). Não há um gênero do discurso ou tipo textual (como ocorre em alguns materiais) predominante: a configuração do material revela uma preocupação com a abordagem de diferentes gêneros discursivos, advindos de diferentes campos de atividade. Tal característica é, inclusive, valorizada na resenha avaliativa do material pelo PNLD. Assim, em relação a tais materiais e seus contextos mais amplos de enunciação, tecemos nossas considerações quanto ao discurso sobre o texto literário, sob o viés bakhtiniano.

5.2.1 As propostas de produção escrita de gêneros literários na coleção para o Ensino Médio do Sistema de Ensino COC

I. Construção do capítulo em que se inserem as propostas, com destaque para a abordagem do gênero em discussão

No material destinado à 1ª série do Ensino Médio do livro do Sistema de Ensino COC, o primeiro gênero literário que é apresentado para produção escrita, no Livro 5, é a crônica, o qual está presente no capítulo “A literatura do dia a dia”. Os objetivos do capítulo dispostos pelo material são: “1) Reconhecer as definições e os elementos essenciais dos modos de organização nos diferentes textos narrativos, como a ordem temporal e 2) Mostrar os diferentes discursos e os elementos de composição da narrativa” (BRAFF *et al.*, n°5, s/d, p.82). O que é projetado para concernir ao aluno, desde o início, nos objetivos expostos para a abordagem do gênero, relaciona-se à forma composicional.

Estrutura semelhante é a encontrada no início do capítulo sobre “conto”, no livro 6, do Sistema de Ensino COC, também presente no material da 1ª série do Ensino Médio. Nesse

capítulo, tem-se como objetivos delimitados pelo material: “1) identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa ficcional e 2) elencar as perguntas essenciais para a construção da narrativa ficcional e estabelecer relações entre elas: ‘o quê? Onde? Quando? Quem? Por quê?’” (BRAFF *et al.*, n°6, s/d, p.72), mais uma vez, relacionados a uma parte da constituição do gênero e não à sua totalidade enquanto enunciado concreto em atividade interativa, como encontramos na perspectiva bakhtiniana.

A primeira seção destacada, no capítulo sobre crônica, é a de definição do gênero. Nela dispõe-se:

A crônica é um gênero textual de pouca extensão. Pode ter a voz narrativa de uma pessoa que participa da história (personagem) ou que não participa dela. Na crônica, expressa-se a opinião do cronista sobre assuntos do cotidiano ou se fazem reflexões a respeito de valores. Muitas vezes, fatos do dia a dia convivem com reflexões e considerações do cronista. Na crônica, autor e narrador podem ser confundidos, tratando-se de uma única entidade (BRAFF *et al.*, n°5, s/d, p.84).

No capítulo sobre o gênero conto, ele também é definido, da seguinte maneira: “o conto é uma narrativa literária pouco extensa, com economia de meios, como tempo, espaço e personagens, enfocando uma célula dramática ou conflito únicos. Trata-se, por essa razão, de uma narrativa geralmente curta” (BRAFF *et al.*, n°6, s/d, p.74).

Nos dois casos em discussão, nota-se que, em se tratando de gêneros do discurso, tais definições, considerando a perspectiva bakhtiniana, não abordam o todo do enunciado, sua forma composicional, estilo e tema (BAKHTIN, 2016a), tampouco a especificidade do enunciado em relação à esfera, nesse caso, da arte, por serem gêneros literários. Ainda, não se analisa o gênero ligado ao social e à sua relação com um horizonte de enunciação. A consideração volta-se apenas para características mais gerais, do nível do repetível, e não se tem uma explicitação sobre o evento discursivo que abrange esse gênero, considerando autores e interlocutores previstos e em interação em cada contexto sócio-histórico e campo de atividade (VOLÓCHINOV, 2019).

No caso do gênero crônica, após sua definição, há uma imagem de Machado de Assis, em preto e branco, acompanhada de legenda que informa que o autor, embora seja principalmente lembrado por seus “romances primorosos” (BRAFF *et al.*, n°5, s/d, p.84), foi também cronista. A foto do autor também é em preto e branco, que pode o vincular a uma tradição literária distante da sincronia e do cotidiano do aluno interlocutor. Ela é acompanhada

por um trecho de uma crônica, cujo título não é apresentado (apenas informa-se que faz parte do livro *Crônicas Escolhidas*), seguido de um comentário:

Eis aí, em um texto de Machado de Assis, sua receita para uma crônica. Trata-se de uma crônica metalinguística, ou seja, um texto em que o autor emprega o código linguístico para falar do próprio código. Observe o tom com que o autor se dirige ao público leitor, em linguagem coloquial e bem-humorada. Trata-se, também, de uma crônica reflexiva (BRAFF *et al*, n°5, s/d, p.84).

Com o trecho, há uma restrição do diálogo, na medida em que é delimitado aquilo que do texto deveria ser apreendido. A problemática de não se incentivar o colocar do aluno em relação ao texto é acentuada quando a leitura proposta não destaca características em comum ou diferentes da crônica considerando outros gêneros literários, o conteúdo temático é restringido à metalinguagem, analogamente denominada, pelo material, de “receita”, e o estilo à entonação. Incluída no trecho há a informação de que esta se trata de uma crônica reflexiva, porém não há uma motivação para essa conclusão, que é apresentada categoricamente, sem uma explicação. Ao aluno caberia aceitar o que é disposto, minimizando as potencialidades do gênero em estudo. Por fim, “colocar em discussão” um gênero apresentando implicitamente a ideia de que há uma receita para tal encaminha o aluno a conclusões distorcidas sobre os gêneros discursivos, os quais não podem ser sintetizados em uma reprodução de passo a passo, mas que acabam sendo aprendidos como se essa fosse uma possibilidade adequada.

Realidade semelhante à apresentada está no capítulo destinado ao gênero “conto”, no qual é colocado ao aluno um conto de Anton Tchekhov, “Pamonha”, autor de reconhecimento amplo, incluso no cânone literário, considerado um dos mais relevantes contistas do século XIX. Ao aluno é apresentada uma foto do autor e, na sequência, o texto na íntegra, fato que é um avanço no material. No entanto, não é dado espaço ao aluno, uma vez que leituras desejadas já estão dispostas no material, dissociando o enunciado de seu acontecimento discursivo e de sua especificidade enquanto gênero literário. Tal forma de realização das práticas em sala de aula pode caracterizar aquilo que Paulo Freire (2017) denomina “educação bancária”, por meio da qual o aluno é transformado em um repositório de informações já “acabadas”, as quais deveriam ser aceitas como verdades indiscutíveis que prescindem seu posicionamento individual.

Segue-se, no capítulo do gênero crônica, a seção “Contexto”. Nela, conta-se a origem do gênero do discurso crônica, que remonta ao passado medieval. Contextualiza-se o gênero até a atualidade, destacando que sua mudança se deu, primordialmente, após a urbanização da sociedade, em relação a temas e meio de circulação: os temas, antes restritos aos acontecimentos

das casas senhoriais, passaram a ser o cotidiano dos sujeitos nas cidades e, da circulação por meio de extensos livros, passaram aos jornais. Em relação a isso, destacamos que, embora o material aborde a história do gênero e algumas mudanças, como as formas de circulação, a questão da atualização do gênero do discurso em cada um desses contextos sócio-históricos ou meios de circulação ainda precisaria ser integrada.

Nessa mesma seção, há valorações sobre os escritores do gênero crônica, sendo eles aqueles que são “dotados de uma visão particular dos acontecimentos” (BRAFF *et al.* n°5, s/d, p.84) e que expõem sua visão “*de forma leve, muitas vezes humorística, ou lírica, poética, produzindo um texto agradável, que alegrava o dia do leitor*” (BRAFF *et al.*, n°5, s/d, p.84, *grifos adicionados*). Nesses trechos percebemos considerações acerca da forma composicional e do estilo do gênero (sob a ótica bakhtiniana) associadas a aspectos valorativos em relação àquele que escreve, atualizados, possivelmente, do campo da arte, no qual esses sujeitos são compreendidos como aqueles dotados de dom e de inspiração (BOURDIEU, 1996).

O tópico é finalizado destacando a existência de “cronistas especializados”, que dão origem a gêneros específicos como a crônica esportiva – em relação à qual se destaca as produções de Nelson Rodrigues, ilustrado também com imagem em preto e branco sob a legenda “[...] um dos mais brilhantes e polêmicos dramaturgos brasileiros, também escreveu crônicas esportivas” (BRAFF *et al.*, n°5, s/d, p.84) – e a crônica política. De acordo com o que é exposto no material, esses novos gêneros emergem devido à especialidade do autor em relação ao conteúdo temático destes. Por último, mais um adendo sobre a circulação das crônicas na contemporaneidade: além de nos jornais, o material destaca ao interlocutor que as crônicas têm sido divulgadas em livros que reúnem várias de um mesmo autor, afirmando que, nesse caso, predominam as crônicas reflexivas *sobre valores humanos* e as crônicas *de feição lírica*, sem explicação sobre cada uma delas, suas características semelhantes e específicas, nem justificativa sobre tal predominância em coletâneas. Tais menções, mostrando a diversidade do gênero, são positivas, contudo, são sempre restritas a uma de suas características. No primeiro caso – crônicas reflexivas – ao tema e, no segundo – crônicas de feição lírica –, ao estilo.

Seguem a isso mais duas seções: Estrutura e Linguagem. A primeira se resume a um período sobre extensão do texto, informando ao aluno que esta depende do espaço delimitado pela direção do jornal ou da revista em que o texto circulará – nota-se, em relação a isso, uma questão importante relacionada ao contexto de circulação do enunciado. Por outro lado, não se considera, como proposto pelos estudos bakhtinianos, a exaurabilidade do objeto de sentido e, por conseguinte, o projeto de dizer daquele que enuncia (BAKHTIN, 2016a; VOLÓCHINOV, 2019). A segunda fornece a informação de que a crônica deveria ter “*linguagem agradável*,

clara, com *pitadas* de humor e ironia, sem falar de assuntos excessivamente *densos*. [...] É fundamental que a linguagem seja *simples*” (BRAFF *et al.*, n°5, s/d, p.85, *grifos adicionados*). Em relação a isso, pode-se considerar uma preocupação com o leitor e o contexto de circulação do texto, fator que deve ser valorizado. Em contrapartida, há informações ligadas ao estilo do gênero, porém não restrita a aspectos linguísticos e sua relação com a produção de sentido, mas voltada a valorações, evidentes, sobretudo por meio dos adjetivos. Em ambas as seções não são evidentes destaques, por exemplo, para a relação entre forma e sentido, entre circulação e projeto de dizer para um interlocutor específico, de uma época e função social do gênero.

Para a abordagem do conto, da mesma forma, apresenta-se a seção “Estrutura”, em que se chama atenção para a “estrutura clássica do conto”, qual seja:

introdução (a descrição de espaço ou de personagem), **complicação** (os fatos iniciais que colocarão personagens diante de alguma situação nova), **conflito** (o desenvolvimento da situação, seus lances necessários), **clímax** (o momento de maior intensidade dramática, depois do qual é impossível prolongar o conflito) e **epílogo** (ou desfecho, a solução final do conto, com prêmio ou castigo, isto é, vitória ou derrota do protagonista). (BRAFF *et al.*, n°6, s/d, p.75).

Abaixo dessa definição, é feita uma ressalva de que nem sempre essa estrutura proposta é seguida fielmente, podendo ser invertida ou ter partes suprimidas. Usa-se o advérbio “modernamente” para definir quando não se seguem tais elementos – fato que já aponta para a instabilidade. Tal consideração torna-se interessante caso fossem associadas a ela mais informações sobre a instabilidade dos gêneros discursivos, como propõe Bakhtin (2016a). Contudo, no material, essa exploração não é feita e, para ilustrar a colocação, é apresentada uma imagem de Clarice Lispector, seguida de um pequeno excerto de seu conto “Laços de Família”, destacando a retirada da introdução.

Depois disso, como último “item” dessa seção introdutória, está a linguagem, assim como no capítulo do gênero crônica. Em relação a ela, destaca-se que deveria ser “objetiva, direta, privilegiando as ações; outro pode ter a preponderância das reflexões do narrador, levando em conta muito mais os sentidos e pensamentos do que as ações” (BRAFF *et al.*, n°6, s/d, p.75). Não se considera adequação de linguagem ao contexto, ao interlocutor, ao campo, ao tipo de conto a ser escrito e à época.

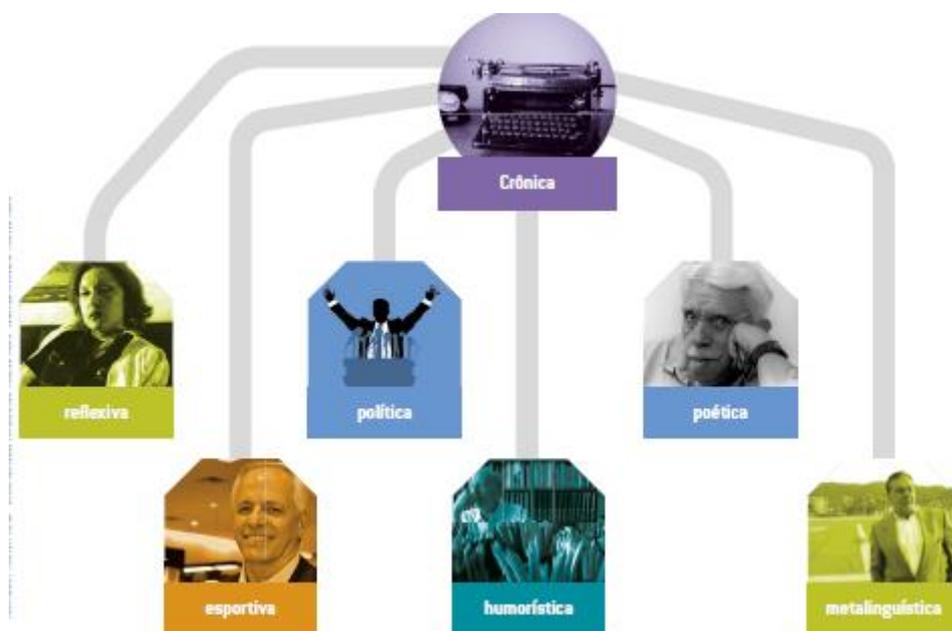
Em seguida, nova seção é apresentada, com o nome “Elementos da Narrativa do Conto”. Nessa, cinco itens são apresentados, a saber: a) Narrador (no qual são destacadas as diferenças entre narrador de primeira e terceira pessoa) b) Personagens (no qual são destacadas a diferença

entre protagonista, antagonista e figurante; e personagens planas ou redondas); c) Tempo (em relação ao qual apenas se afirma que a temporalidade não interfere na extensão do conto) d) Espaço (em relação ao qual se afirma que a descrição pode ser feita em detalhes ou genericamente) e e) Ação (explicada como “complexo de ações praticadas pelas personagens”, as quais, segundo o material, são o que confere sentido à história). Todos esses elementos são definidos brevemente, destacando, mais uma vez, as estabilidades de cada um, e ilustrados com trechos de contos de: Guy de Maupassant (seguido de imagem do autor), “Meu tio Jules”, e Machado de Assis (seguido de imagem do autor): “O espelho”, “O segredo do Bonzo” e “Frei Simão”. Com essa seção, finaliza-se aquilo que se entende como “abordagem teórica” do conteúdo e passa-se aos exercícios.

Ambos os capítulos em discussão possuem exercícios para resolução – sejam elaborados pelos próprios autores, sejam reproduzidos de vestibulares – em sua maioria, de múltipla escolha. Os exercícios são voltados para a classificação do gênero (em relação à forma composicional) e à leitura, por vezes, de textos em relação. Os exercícios têm temáticas semelhantes, voltadas à aferição da compreensão da “estrutura clássica do conto”, sem relacioná-la com o projeto de dizer de um sujeito e sem a dimensão desse gênero em seus campos de produção, circulação e recepção mais comuns. No entanto, essa composição dos exercícios é coerente com a proposta do capítulo todo, o qual, sem abordar o gênero em sua dimensão social, destaca dele apenas aspectos linguísticos e composicionais, apenas àquilo relacionado à ordem do estável, distante do acontecimento discursivo do qual o aluno faz parte. Ao professor, como é constitutivo em materiais didáticos, as respostas esperadas são apresentadas. Também são apresentados *boxes* com indicações de filmes e livros – tanto para os alunos, quanto para os professores. Todas elas, assim como todos os textos e excertos colocados para leitura durante o material, são de autores ligados historicamente ao cânone literário.

Também nos dois capítulos em discussão há a proposta de um organizador gráfico (Figuras 23 e 24), sintetizando os conhecimentos estudados no capítulo. Muitas informações desses organizadores não são, em alguns casos, como no do gênero crônica, exploradas na unidade, apenas apresentadas como existentes, sem discussão ou textos em relação para o aluno pudesse depreender as características estáveis e instáveis de cada um desses enunciados, como propõe Bakhtin (2016a) e os estudos da área da Linguística e da Linguística Aplicada no Brasil:

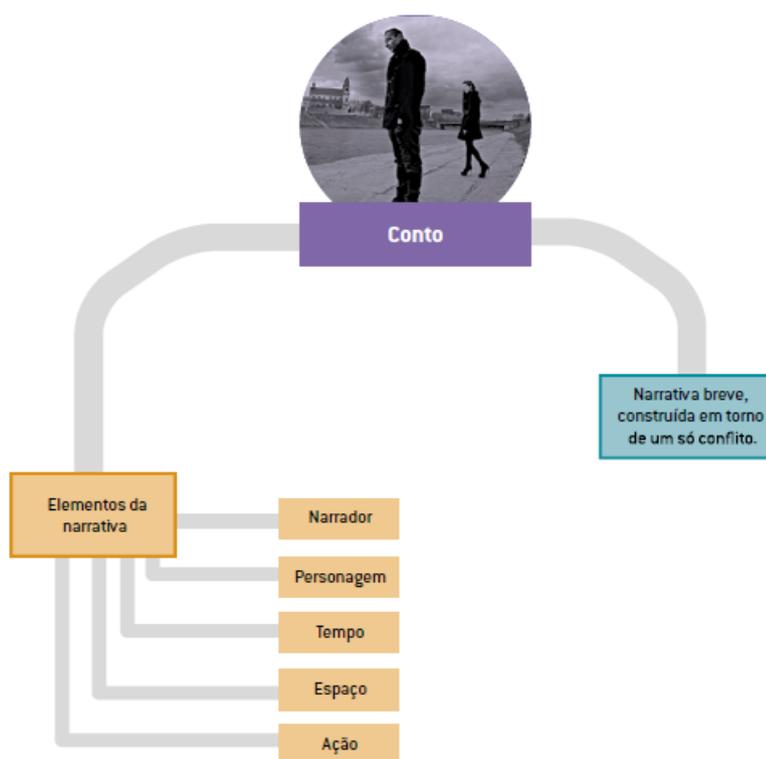
Figura 23: Organizador gráfico do gênero crônica



Fonte: Braff *et al.* (n°5, s/d, p.89)

Figura 24: Organizador gráfico do gênero conto

3. Organizador gráfico



Fonte: Braff *et al.* (n°6, s/d, p.78)

A topicalização, por meio de um organizador gráfico, dos conhecimentos já apresentados ao longo do capítulo de maneira topicalizada, com características previamente selecionadas por aquele que enuncia, pode ser problematizada na medida em que restringe a pluralidade de um conteúdo. Por outro lado, os mapas mentais e organizadores são gêneros do discurso, certamente, interessantes, e fazem parte do campo escolar, por suas funções didáticas. Geraldi (2020) tece críticas em relação à ausência desses gêneros do discurso nas aulas. Para o autor, a escola peca ao ensinar gêneros de outros campos, que não o escolar. Segundo o estudioso, seria interessante que a escola ensinasse a fazer anotações, mapa mentais, pois assim efetivamente poderíamos atingir um projeto de ensino de língua adequado, produzindo gêneros dentro de sua esfera específica. A partir do momento em que um material apresenta tais enunciados, como os das Figuras 23 e 24, ele seleciona para o aluno as informações mais importantes e, mais uma vez, afasta-o do acontecimento da aula, nos termos de Geraldi (2015c), da participação nela de maneira responsiva e responsável, limitando seu diálogo e fornecendo um conhecimento restrito e estabilizado.

II. A proposta de produção do texto literário

Finalizando as unidades encontram-se os enunciados que, propriamente, compõem nosso *corpus*: as propostas de produção escrita. Na proposta referente ao gênero crônica, o enunciado é: “redija um texto que atenda às características de um dos tipos de crônica a seguir: reflexiva, esportiva e humorística”. Esse enunciado, portanto, possui um gênero literário claramente explicitado para o aluno/interlocutor: a crônica. Na verdade, coloca-se três tipos de crônica em discussão, embora nenhum deles tenha sido explorado na unidade, como visto, em relação às suas características tanto formais, quanto sociais, nem em relação a outras crônicas ou outros gêneros narrativos. Tal proposta requer do aluno a escrita do gênero em questão, porém não o dá motivações e especificidades para essa realização.

A proposta do gênero conto, assim como a do gênero crônica, é constituída por uma orientação breve para o aluno: “redija uma narrativa em que você seja narrador protagonista, utilizando a estrutura clássica do conto” (BRAFF *et al*, nº6, s/d, p.90). Ao professor, também interlocutor, há a orientação: “oriente os alunos a utilizarem a estrutura clássica do conto e todos os elementos da narrativa” (BRAFF *et al*, nº6, s/d, p.90). Se considerarmos o projeto de dizer

do capítulo, tal proposta, embora pedagogicamente problemática, torna-se coerente quando analisada no contexto do qual faz parte.

Os enunciados em questão têm como objetivo orientar os alunos, após o estudo do gênero, para a produção escrita deles. O objetivo, se relacionado aos documentos oficiais, deveria ser propiciar ao aluno uma situação em que poderia se manifestar por meio de tal gênero a fim de que, nos seus espaços de atuação na vida, pudesse interagir de maneira mais eficaz. O gênero literário, nesses casos, é abordado de maneira restrita, já que se pede uma estrutura composicional estável do enunciado, a “estrutura clássica” (conforme enunciado do gênero conto), como pudemos perceber, sem considerar a individualidade daquele que elabora e realiza o projeto de dizer, nem os estilos dos gêneros e suas demais especificidades, e sem destacar a relação de sentido entre forma e conteúdo, para a qual Bakhtin (1998) nos chama atenção. A singularidade, nos capítulos como um todo e, em especial, nos enunciados que nos interessam, das propostas de produção textual, parece ser minimizada, assim como todo o contexto de enunciação no qual os sujeitos estariam inseridos e se manifestando por meio da linguagem. Nesse sentido, há uma imagem cristalizada dos gêneros, abordada por uma descrição formal. O aluno teria, nessa perspectiva, a possibilidade de reproduzir estruturas composicionais do gênero, mas não de se constituir como autor/escritor de tal em uma situação comunicativa mais próxima à realidade externa escolar. Nesse sentido, a escolarização dessa prática de escrita transforma o gênero em forma composicional, reduzindo suas potencialidades e especificidades enquanto linguagem. Contudo, uma consideração em relação a essa questão (a imagem cristalizada dos gêneros) pode ser feita a partir da recuperação teórica proposta no presente trabalho: percebe-se, no Brasil, avanços significativos propostos pela Linguística e pela Linguística Aplicada para as práticas de leitura de gêneros do discurso, incluindo os literários, em contexto escolar. Em relação às de escrita, por outro lado, ainda há um caminho mais longo a ser trilhado para que avancemos nas práticas vigentes.

Nos dois casos, as condições de produção não são explicitadas: não temos textos selecionados para diálogo e ampliação do contexto, não temos um interlocutor delimitado, não temos a sócio-historicidade para produção sugerida, não há a figura de autor a ser assumida dentro de um campo de produção, circulação e recepção de enunciados, não há considerações sobre a singularidade do gênero, nem um tema a ser valorado a partir do centro de valores que é o sujeito quando autor de seu ato ético em direção ao *outro*, também centro de valores (BAKHTIN, 2010). Com isso, o aluno se vê diante de um enunciado que mais o encaminha a (re)produzir características formais de um gênero do discurso do que a efetivamente elaborar

um projeto de dizer específico em uma relação de alteridade, a qual, para o Círculo, é sempre situada (BAKHTIN, 2016; VOLÓCHINOV, 2017;2019; MEDVIÉDEV, 2012).

Assim, conforme discutido, a proposta de produção escrita torna-se mais um exercício de aferição de conhecimentos relacionados à forma composicional e à variedade culta da língua (como poderá ser visto na Figura 25, quando apresentamos o quadro em que aquilo que deveria ser avaliado é apresentado), do que um momento em que o aluno pode se assumir como autor de um texto literário, o que distancia esse projeto de dizer daquilo que é orientado pelos documentos oficiais nacionais (PCNs e BNCC) e pelos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada. Destaca-se que, de maneira geral, o projeto de dizer dos capítulos em questão, dos quais as propostas de produção escrita do texto são – problematicamente – finalidade, desconsidera a individualidade do aluno e sua característica fundamental de responsividade e a especificidade de cada gênero do discurso.

O que vemos, ao longo dos capítulos, é sempre um distanciamento do interlocutor/aluno do escritor literário, fato paradoxal quando esse mesmo aluno é colocado a escrever o gênero em estudo, afinal, toda a construção das unidades volta-se para a formação de um analista de *parte de* características do gênero. Lembremo-nos, nesse momento, das adjetivações utilizadas ao longo do capítulo do gênero crônica em relação àquele que escreve esse gênero, todas edificadoras do signo ideológico autor (VOLÓCHINOV, 2017), distante da construção do que é, no campo escolar, ser aluno (FREIRE, 2017). Entretanto, o fato de ao aluno várias possibilidades do gênero crônica, por exemplo, serem colocadas – reflexiva, esportiva ou humorística – é interessante, fato que poderia encaminhá-lo à escrita desse gênero do discurso fora da escola.

Em relação ao gênero literário, destacamos a problemática do pouco detalhamento nas orientações para produção apresentadas. Isso porque, alinhadas aos estudos bakhtinianos e considerando aquilo disposto nos documentos de orientação nacional, compreendemos a importância de abordagem do gênero a partir de suas especificidades, o que prescinde de uma orientação genérica como a apresentada nesse enunciado. Isto é: ao aluno, que deveria redigir o gênero, nenhuma característica própria a esse tipo de enunciado é apresentada, o que o leva a aproximar os textos literários dos demais, fator problemático e que corrobora e justifica críticas, por exemplo, dos literatos, apresentadas nas Seções 4.2 e 4.3, de abordagem do gênero sem especificidade.

Compreendemos que, ainda que, devido à migração de campo, o gênero literário passe pela escolarização, inevitável ao campo escolar, seria adequado que essa preservasse características próprias dessa produção, que não deveriam ser restritas, inclusive, à inspiração,

como apresentado ao aluno ao longo dos capítulos. Espera-se que a eles sejam dispostas características próprias do gênero, formas de enunciar para cada público esperado, temas mais recorrentes com esferas específicas delimitadas a fim de orientar essa abordagem e as possibilidades estilísticas de enunciação, características a serem atualizadas pelo sujeito que as arranjará e enunciará tendo em vista o outro. Distante dessa maneira mais adequada de trabalho com a língua, o material em questão aborda o gênero de maneira estabilizada, mitificada (porque ao aluno, por não ser dada a possibilidade de se compreender como escritor literário, só cabe (re)produzir características formais) que dialoga com valores de escritor presentes no campo da arte.

Em se tratando de um enunciado produzido no campo escolar, não é surpreendente que seja construído visando à estabilidade (considerações sobre os modos de funcionamento do campo escolar foram feitas no Capítulo 4). Contudo, devido aos movimentos introduzidos nesse campo propiciados pelas políticas públicas, como já destacado, chama-nos atenção o fato de que nenhum deles é incorporado nesse momento de estudo do gênero, quer do conto, quer da crônica, tendo em vista que não há qualquer diálogo estabelecido dessa proposta com a vida do sujeito fora da escola, fora de contextos avaliativos. Aliás, ressalta-se o pouco diálogo com as orientações nacionais para composição de livros didáticos, a começar pela estruturação do material, de maneira segmentada entre gramática, literatura e produção de textos. Os enunciados de nosso *corpus*, portanto, são relacionados não à disciplina Língua Portuguesa, mas a uma suposta disciplina “Produção de Textos”, ou “Redação”, a depender do nome concedido, a qual tem como objetivo estudar o gênero para produzi-lo, o que se distancia dos estudos dos linguistas produzidos desde a década de 70, já que aborda o texto como *produto*, finalidade de estudo.

Isso nos mostra que temos, ainda na contemporaneidade, propostas de trabalho com os gêneros do discurso que os abordam como elementos dissociados da vida, sem destaque para suas especificidades, função social e espaços de acontecimento mais comuns. Tal proposta de trabalho afasta o aluno daquela realidade e transforma o texto em redação. O texto, enquanto acontecimento discursivo, nos termos bakhtinianos, e o aluno, sem *álibi* (BAKHTIN, 2010), também são desconsiderados nessa proposta, cujo objetivo é estritamente (re)produtor (BOURDIEU & PASSERON, 1982). O que nos parece, por meio desses enunciados em diálogo com seus horizontes discursivos maiores, é que não há uma concepção de leitura ou de trabalho com o texto que considere o sujeito, mas que, visando a uma relação mecânica de aferição de conhecimentos, não se coloca o sujeito em relação consigo e com o outro, com a cultura e com as formas de manifestação de linguagem. Assim, a abordagem desses gêneros, seguida de sua

proposta de produção, retira da arquitetura do enunciado o seu centro: o sujeito, aquele que orchestra os elementos para elucidação de um projeto de dizer visando ao *outro*, e a especificidade do enunciado enquanto evento discursivo. Tira-se o diálogo, princípio da linguagem, na perspectiva bakhtiniana, da constituição do enunciado.

É preciso ainda destacar que ambas as propostas em análise, da crônica e do conto, incorporam e atualizam, a sua maneira, a proposta de reescrita (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991) destacada nos documentos oficiais nacionais como prática a ser assumida nas atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa brasileiras. Contudo, nessa atualização, há um distanciamento das práticas de seu projeto original, fato que reforça o entendimento do texto como *produto* e não *processo*. No material do Sistema de Ensino COC, uma aparente tentativa de indicação de trabalho com a reescrita é presente quando o aluno é convidado a preencher um quadro (Figura 25), após sua produção, refletindo sobre o texto produzido:

Figura 25: Ficha de autoavaliação para todos os gêneros - Sistema de Ensino COC

Competências avaliadas	ADEQUADO(A)	
	SIM	NÃO
TEMA		
GÊNERO		
COESÃO/COERÊNCIA		
NORMA-PADRÃO		
REGISTRO FORMAL		
REGISTRO COLOQUIAL		

Fonte: BRAFF *et al* (n°6, s/d, p. 92).

Afirmamos esta ser uma *tentativa*, tendo em vista que aqui o aluno é colocado a refletir sobre seu texto, porém ele mesmo se assumindo como leitor e com critérios de análise incompletos para o trabalho com os gêneros do discurso. Não há, como na proposta de reescrita (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991), um compartilhamento desses textos, no sentido de repensá-los considerando a resposta do outro, leitor, visando à adequação ao interlocutor e à situação, meio de circulação e função social do gênero. Reforça-se, mais uma vez, o fato de que aqui não há um interlocutor esperado do gênero, mas o estabelecido no campo escolar – o professor, o qual também deveria ser leitor do texto, evidentemente, porém sem destituir a

circulação da produção do aluno em seus espaços mais comuns, a qual traria para o texto respostas outras.

Comentamos, doravante, os critérios desse material didático para autoavaliação do aluno – destaca-se que se tratam dos mesmos para todos os gêneros do discurso – os quais só podem ser entendidos como adequados ou inadequados. O primeiro deles – tema – é curioso porque, em relação aos gêneros em análise, as propostas de produção, como visto, não estabelecem um tema ou um conjunto de textos para que, a partir dele, o aluno depreenda e valore, a partir de seu lugar social, um tema. Tal fato leva-nos a alguns questionamentos: qual seria, então, a adequação ao tema? O que se entende por tema nesse espaço? Apenas sua seleção? O segundo deles – gênero – é mais problemático ainda, porque, se olharmos a totalidade dos critérios, temos questões relativas a tema e a estilo, que fazem parte da composição de um gênero. Adequação ao gênero, dessa forma, torna-se sinônimo de adequação à forma composicional, preocupação explícita na composição dos capítulos e, por conseguinte, nos enunciados para produção do texto. Os demais critérios da “ficha de autoavaliação” – coesão, norma-padrão, registro formal, registro coloquial – são relacionados às escolhas linguísticas. Tais critérios nos levaram a pensar, sobretudo, nas questões de registro, sobretudo quando se pensa, por exemplo, no gênero crônica. Certamente, devido ao campo em que se coloca essas produções e ao funcionamento deste, o registro formal é esperado, levando então o registro coloquial à desvalorização. Considerando tal fato, não seriam permitidos, por exemplo, nessas produções, personagens cuja linguagem é coloquial? Pensamos que não, o que se torna mais agravante pensando no trabalho com gêneros do discurso e sobretudo porque, em gêneros literários, há um estilo que permite essa variabilidade de registro. Bakhtin (2016a) destaca que há gêneros do discurso mais abertos à manifestação estilística individual do que outros e, nesse caso, os literários são gêneros em que essa possibilidade é presente. Ainda, não há, nos critérios, a adequação do texto aos interlocutores e às condições de produção, o que já era esperado, considerando-se o trabalho com o texto que destacamos aqui.

Nota-se que, após essa autoavaliação não há a indicação para reescrita do texto. Assim, este momento de avaliação/resposta individual torna-se um trabalho de higienização do texto anterior à higienização do professor, o qual tem como objetivo restrito a retirada desses possíveis desvios, em relação à forma e ao registro – àquilo que é repetível –, que fazem, nessa perspectiva, com que não se tenha produzido um bom texto.

Por fim, reiteramos o fato de que essa ficha avaliativa é a mesma para todos os gêneros do material. Consideramos isso um revés, tendo em vista que em cada gênero devemos nos atentar para determinadas características, haja vista a infinidade de formas de manifestação por

meio da linguagem e as especificidades de cada uma delas enquanto acontecimento único e irrepetível visando à comunicação efetiva.

Considerando os estudos bakhtinianos, entende-se o gênero do discurso como um enunciado concreto, composto por forma composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2016a). Além disso, sendo um enunciado concreto, um gênero é sempre uma manifestação situada por meio da linguagem, em que, a partir do lugar de fala de um sujeito sócio-histórico, fazem-se determinadas escolhas, tendo em vista seus interlocutores, para sua recepção e circulação na vida.

O trabalho com gêneros do discurso, quando pensado a partir do viés bakhtiniano, deveria incorporar as orientações destacadas anteriormente para que o estudo do enunciado enquanto acontecimento possa ser efetivo na escola. Somente assumindo uma posição enquanto sujeito sócio-histórico, tendo um interlocutor determinado e ciente do espaço e tempo de produção, recepção, circulação e função social desse enunciado é que o sujeito delinea o seu projeto de dizer, fazendo suas escolhas em relação aos elementos que compõem o gênero, propostos por Bakhtin (2016a). Informar ao aluno o gênero a ser produzido e não somente do tipo textual, prática ainda recorrente no campo escolar, é um avanço, no entanto, desconhecendo as condições de produção para o seu enunciado, o aluno devolve à escola aquilo que imagina que ela espera (GERALDI, 1984b), não trabalhando, portanto, com as práticas sociais que permitam com que, a partir desse trabalho, ele seja mais apto para se manifestar por meio da linguagem nos diferentes campos de atividade humana. Sem condições de produção delimitadas, o trabalho com o texto se torna *redação* (GERALDI, 1984b), tendo em vista que o objetivo – muito claro no enunciado em questão – reduz-se à aplicação de uma estrutura composicional pré-estabelecida, desconsiderando-se a relativa estabilidade do gênero (BAKHTIN, 2016a) e as características do enunciado enquanto evento discursivo. A produção textual torna-se, por conseguinte, uma aplicação de regras pré-estabelecidas (GERALDI, 2015b). A literatura, por sua vez, perde seu potencial democratizador e humanizador.

A ausência de condições de produção delimitadas acarreta, ainda, outra questão a ser problematizada: a ausência de um leitor esperado para o gênero e a não circulação dos textos produzidos em sala de aula em seus meios mais comuns. Isso significa que o texto é entendido como produto e é possivelmente esquecido após a sua produção e subsequente avaliação, já que sua produção é essencialmente parte da avaliação do aluno. Nesse sentido, o aluno não é levado a refletir sobre sua produção, pensando em um possível leitor real. Com isso, as escolhas para o trabalho com o gênero do discurso se perdem, tendo em vista que o texto é sempre restrito ao espaço escolar e ao professor, configurando um *estilo escolarizado*, nos termos de Fiad (1997).

Em relação aos gêneros conto e crônica, embora os alunos produzam esses gêneros, a valoração está relacionada a uma noção de texto literário ligada apenas a sujeitos dotados de possibilidade de se configurar dessa maneira, por serem portadores de um dom. Isso porque, ao atualizar o gênero, o qual circula no campo da arte, para o campo escolar, retiram-se dele os laços com a vida e, por meio da escolarização, ele é reduzido à forma. Tal atualização pode ser justificada por dois vieses: o primeiro está ligado aos próprios modos de escolarização de conteúdos, os quais, por si só, não são problemas, mas que, por vezes, descaracterizam, nesse caso, o gênero do discurso, por ensiná-lo apenas como forma composicional, cumprindo um papel historicamente atribuído à escola de (re)produtora de conhecimentos estabilizados (BOURDIEU & PASSERON, 1982). O segundo – considerando todo o projeto de abordagem do gênero, que não o coloca em patamares acessíveis ao aluno inclusive por, em relação a ele, só destacar autores canônicos, distantes da realidade estudantil – justifica-se pelo entendimento de que esse gênero não é de possibilidade de produção de qualquer sujeito social que deseje fazê-lo, o que tem relação com quem é que pode escrever um texto literário e quem é o leitor desses gêneros – valoração também atualizada do campo da arte.

Outra questão a se considerar é o alinhamento do material didático destinado à rede particular aos critérios dos vestibulares. Veja-se que a proposta de redação do gênero conto e do gênero crônica, em questão, e suas respectivas fichas de avaliação – idênticas –, respondem, quase que integralmente, aos critérios de correção de redação da Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo. Sendo as instituições de ensino particulares parte do mercado, entendemos que talvez busquem responder mais aos vestibulares, ainda que o trabalho com os textos nas provas não seja adequado – o que pode gerar aprovações e, por consequência, mais alunos – do que aos documentos oficiais.

III. Considerações sobre propostas de produção de texto de outros gêneros no mesmo material

Tendo em vista que há, arquitetonicamente, a construção de uma imagem e, por conseguinte, um valor sobre o texto literário nos capítulos em que estão as propostas de produção escrita dos gêneros literários, enunciados estes que compõem o nosso *corpus*, ampliamos o olhar para a coleção didática como um todo a fim de tecer algumas considerações, não observando somente as propostas de gêneros literários, e essa ampliação trouxe-nos mais vezes a serem consideradas sobre a valoração do texto literário.

Como já afirmado, o material didático do Sistema de Ensino COC, destinado ao Ensino Médio, apresenta apenas três propostas de produção de texto literário, ao longo dos três anos que compõem essa fase escolar, todas concentradas no livro destinado ao 1º ano do Ensino Médio. As demais propostas de produção escrita deste livro são de: texto instrucional, reportagem, carta de apresentação, currículo, manual de instruções, relatório, resumo, comentário de opinião, resposta e paródia. Nos outros dois livros (destinados aos 2º e 3º anos do Ensino Médio) temos carta do leitor, artigo de opinião, carta argumentativa e textos dissertativos-argumentativos a serem produzidos. Evidentemente, é inviável, nesta tese, analisar cada um desses enunciados concretos a fim de colocá-los em diálogo com os nossos, referentes ao texto literário. Contudo, algumas características chamam-nos atenção justamente por evidenciarem um modo específico de abordagem do texto literário, diferentemente destes outros gêneros. São elas: todas as propostas, exceto as dos gêneros literários, têm algum tipo de elemento do contexto de produção apontado – não são ainda ideais, mas estão mais próximas dos documentos oficiais e dos estudos da Linguística e da Linguística Aplicada. Três características, para nós, especificamente, sobressaem-se: para produção dos gêneros não literários, temos, por vezes: a) autor delimitado, b) interlocutor indicado e c) textos para diálogo que contextualizam a produção.

Uma ressalva a ser feita é a de que essas outras propostas (de textos não literários), quase em sua totalidade, são de vestibulares: isto é, não são produzidas pelos autores do material. Enquanto as de produção de gêneros literários, exceto a de biografia, são. Tal fato reitera para nós a importância dos vestibulares na delimitação das práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula no Ensino Médio (assim como destacado por FIDELIS, 2008; e LEITE, 1983) e, além disso, revela a ausência de pluralidade de propostas de produção escrita de gêneros literários, o que, possivelmente, justifica o fato de as propostas de produção dos gêneros conto e crônica serem elaboradas pelo próprio material (tal ausência foi constatada por nós no momento de seleção do *corpus* relacionado ao vestibular, como descrito na Seção 3.2). Com isso, o diálogo entre livros didáticos, políticas públicas e vestibulares revela-se textualmente: os livros didáticos, especificamente no caso da rede particular, precisam concomitantemente atender às políticas públicas (ainda que não sejam avaliados pelo PNLD, porque estão sujeitos às políticas educacionais nacionais) e alinhar-se aos vestibulares, tendo em vista que a aprovação dos estudantes é um dos objetivos pilares das escolas que adotam tais sistemas de ensino. Assim, o livro didático materializa em seu projeto de dizer esses dois diálogos: há variedade de gêneros para leitura, certa pluralidade para produção – atendendo às políticas públicas nacionais, distanciando-se dessas, nesse caso, em relação à incorporação de temas e autores relacionados

às minorias, distantes do cânone, e à democratização das formas de manifestação por meio da linguagem, ambos fatores criticados pelos estudiosos da Literatura, como retratado nas Seções 4.2 e 4.3, por relacionarem textos literários a outros – e as formas de abordagem alinham-se ao vestibular, algumas vezes, explicitamente, ao incorporar como suas as propostas de escrita elaboradas pelas bancas organizadoras das provas. Nessa incorporação, sendo as propostas, em sua maioria, de universidades públicas, o material assume como importantes, na abordagem do conteúdo e, depois, na produção (inclusive reiterando essa importância ao professor), a leitura de textos prévia à produção e, por vezes, o tema e os interlocutores. Estilo, formas de circulação e função social do gênero raramente são considerados.

Destacamos, por fim, que, mesmo quando a proposta de produção de gêneros não literários é elaborada pelo próprio material (a minoria, considerando a totalidade dos livros da coleção), ela é mais desenvolvida (ainda que bem distante de um trabalho, sob nossa ótica, adequado) e, durante a “abordagem teórica” do gênero (seguindo a organização do próprio material), a situação de interlocução, é explorada, ao contrário do que vimos em relação ao conto e à crônica. A título de ilustração, no Livro 3, destinado à 1ª série do Ensino Médio, do aluno, ao estudar os gêneros carta pessoal, diário, carta de apresentação, e-mail, carta ao leitor, blog e currículo, é chamada a atenção para aspectos em relação a eles (além de os ligados à forma composicional) como: a) “a carta é um texto com destinatário certo e, em sua modalidade pessoal, é correspondência feita entre parentes ou amigos” (BRAFF *et al.*, nº3, s/d, p.88), sobre situação de interação; b) “carta familiar ou pessoal é utilizada para transmitir notícias, para expressar sentimentos e veicular assuntos diversos. É a conversação entre pessoas que se encontram distantes umas das outras” (BRAFF *et al.*, nº3, s/d, p.88), sobre função social e conteúdo temático; c) “dependendo do grau de intimidade entre emissor e receptor, a linguagem poderá ser mais ou menos coloquial, com maior ou menor expressividade, e, muitas vezes, utilizando expressões de nítida oralidade” (BRAFF *et al.*, nº3, s/d, p.88) e “[...] a produção de texto, de qualquer texto, obedece, em primeiro lugar, à situação, ao contexto em que o texto é produzido [...]” (BRAFF *et al.*, nº3, s/d, p.89), sobre estilo e formas de registro tendo em vista um destinatário específico e d) “a carta ao leitor, geralmente, expressa a opinião do órgão emissor (revistas e outros periódicos) e é destinada a todos os seus leitores que se sintam atraídos pelo assunto do texto” (BRAFF *et al.*, nº3, s/d, p.91), sobre interlocutores. Ao professor também é dada ênfase à diferenciação dos gêneros, por exemplo em: “destacar as diferenças entre carta de leitor e carta ao leitor. Salientar aos alunos a importância da carta de apresentação que acompanha o currículo” (BRAFF *et al.*, nº3, s/d, p.100). Por sua vez, as propostas de produção escrita, nesse caso, sem textos de apoio, são compostas por, minimamente, uma

situação de interação: “*suponha que você esteja procurando emprego e encontrou, num jornal de grande circulação, um anúncio sobre uma vaga que lhe interessou. Redija uma carta de apresentação*” (BRAFF *et al.*, n°3, s/d, p.103, *grifos adicionados*). Concordamos com o fato de que a proposta também é bastante limitada, como já reiterado, porém vemos que, mesmo que restrita – assim como a dos gêneros literários – ela apresenta ao aluno, interlocutor do material e, ao mesmo tempo, autor do enunciado a ser produzido, uma situação de produção.

Evidentemente essa situação supracitada poderia ser mais completa, destacando, por exemplo, em qual jornal foi encontrada a vaga, que vaga é essa e para qual empresa, de que ramo etc. Contudo, em relação à proposta de textos literários, também produzidas pelo material, há uma diferença evidente, cujo questionamento a ser feito é: por que as propostas de produção de gêneros literários, além de serem quantitativamente menores, são – nesse material –, as que não têm interlocutor, destinatário e outras especificidades delimitados? Qual o valor desses gêneros? Por que a abordagem é da maneira como descrevemos anteriormente, como algo distante da realidade do aluno, de suas possibilidades de produção? Por que, em relação ao texto literário, não é destacada a função social do gênero e suas diferentes formas de realização? Para nós, encontra-se aí mais um diálogo travado pelo campo escolar com o campo da arte, no qual o texto e o autor são, comumente, abordados de maneira mitificada, como destacado nas seções iniciais do mesmo capítulo.

Por fim, ressalta-se que o material do Sistema de Ensino COC, conforme já afirmado em outros momentos, não possui uma cobrança em relação ao alinhamento às políticas públicas nacionais, embora alguns fios dialógicos possam ser estabelecidos. O que se percebe, por outro lado, é que há mais coerções nesse material do comprometimento com os exames avaliativos (tendo em vista que precisam demonstrar “sucesso” dos alunos nessas provas). Ainda, em relação ao texto literário, percebe-se um compromisso com o campo da arte visando à atualização do discurso mais estabilizado desse espaço de atividade humana.

5.2.2 As propostas de produção escrita de gêneros literários no material didático destinado ao Ensino Médio *Veredas da Palavra*

I. Construção do capítulo em que se inserem a propostas, com destaque para a abordagem do gênero em discussão

A coleção *Veredas da Palavra*, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático, possui variabilidade de gêneros do discurso a serem abordados. Um dos gêneros abordados também é o conto, o qual está presente no livro destinado à 3ª série do Ensino Médio, no capítulo “Produção de Texto: conto”. A composição do capítulo difere-se da apresentada no material do Sistema de Ensino COC. Ele é iniciado com uma obra de arte, de Seymour Joseph Guy, que faz referência ao conto popular *Cachinhos Dourados*, a partir da qual são propostas algumas reflexões para serem feitas com os alunos, sobre a relação deles com a obra a partir da leitura desse enunciado visual. Na abertura do capítulo dedicado ao gênero crônica, no livro destinado ao 1º ano do Ensino Médio, composição semelhante é verificada. O capítulo é iniciado com duas tirinhas do cartunista brasileiro Nani cujo tema é futebol. Não há respostas esperadas colocadas ao professor. Na abertura do capítulo destinado ao gênero poema, por sua vez, há um lambe-lambe de Dafne Sampaio – arte urbana que consiste em pôster artístico de tamanho variado o qual é colado em espaços públicos, comum em grandes cidades. Na sequência da imagem, duas questões são colocadas ao interlocutor (nesse caso, aluno), sendo uma delas questionando se o aluno já viu uma obra dessas em sua cidade e sua opinião sobre essa iniciativa.

Nos três capítulos em questão, após a abertura, há a “definição” do gênero. No caso do conto, ele é definido como: “uma narrativa curta, concentrada, que normalmente focaliza um único conflito” (HERNANDES & MARTIN, 2016, p.152) e, logo após, o conto *Venha ver o pôr do Sol*, de Lygia Fagundes Telles, é proposto para leitura na íntegra, com a ressalva de que, nessa produção, vários elementos são articulados para “criar um clima de mistério e preparar um desfecho surpreendente para o leitor” (HERNANDES & MARTIN, 2016, p.152). Em relação ao conto, nove questões dissertativas são colocadas ao aluno. Os conteúdos das questões são: a relação entre os personagens, o motivo do encontro deles, as características dos personagens (físicas, sociais e psicológicas), relação entre o semblante dos personagens e suas intenções, relação entre ambiguidade e a personalidade do personagem, características do espaço e seus efeitos de sentido para os personagens, tema central do conto, ironia, e outras que relacionam elementos do conto ao sentido produzido.

No caso da abordagem da crônica, a explanação sobre o gênero volta-se para conteúdo temático:

como você pôde verificar na leitura, um fato cotidiano que faz parte do cenário cultural brasileiro (o esporte, o futebol) tornou-se assunto das tiras. A crônica é também um texto que se baseia em fatos cotidianos, revelando as impressões do autor sobre acontecimentos geralmente noticiados pela imprensa, que são

conhecidos da maioria das pessoas, ou sobre um fato narrado pelo próprio escritor com base em sua experiência pessoal. Muitas vezes, a crônica provoca a reflexão dos leitores, pois lança olhares críticos sobre aspectos da vida diária que eventualmente podem passar despercebidos (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.279).

No caso do poema, após a abertura, há um do artista Cassiano Ricardo, ilustrado, o qual tematiza o fazer poético. As reflexões a partir dele são relacionadas à metalinguagem. Segue a isso, assim como no caso do conto e da crônica, a definição do gênero: “o poema se constrói pelo uso de uma linguagem que privilegia a palavra em seus múltiplos sentidos, ou seja, em sua polissemia” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.210). A reflexão é continuada com ressalvas de que para se elaborar um bom poema é preciso atentar-se para escolha e união de palavras em relação à combinação entre som e sentido, o que chama atenção para a incitação à leitura desse gênero do discurso por meio da exploração das diferentes materialidades que o compõem.

Após a definição do gênero conto e de suas características, são propostas explicações sobre foco narrativo. Parece importante destacar que a explicação sobre o narrador e sua perspectiva é mediada por trechos do conto lido, a partir dos quais se coloca a reflexão sobre como determinados acontecimentos, narrados de determinada maneira, produzem um sentido e não outro. Mais uma vez, tem-se a relação entre forma composicional, estilo e sentido. Depois disso, são conceituados os focos narrativos em primeira ou terceira pessoa. Ainda, é recontada a origem do gênero do discurso conto, relacionada à contação oral de histórias, e o desenvolvimento deste, a partir do século XIX, na Europa, passando à tradição escrita. No material são destacados autores como Guy de Maupassant, Anton Tchekhov e Edgard Allan Poe como os responsáveis pela inauguração do “conto moderno”. Nesse momento, expande-se um pouco a explicação sobre o gênero e sua função social quando afirma-se que ele: “[...] recria, com maior ou menor grau de realismo, situações exemplares vividas pelo ser humano. [...]” e “representa de maneira intensa um instante da vida, que [...] só pode ser compreendido mediante uma vinculação com o contexto histórico mais amplo, capaz de ampliar e iluminar o sentido das experiências individuais” (HERNANDES & MARTIN, 2016, p.159).

Continua-se o trecho discorrendo sobre características do gênero, diferenciando-o de outras narrativas, como o romance, por exemplo. A relação entre gêneros do discurso para compreensão deles é relevante quando se considera, na perspectiva bakhtiniana, que nenhum gênero nasce na situação de comunicação imediata e que todo enunciado possui o dado e o novo em si (VOLÓCHINOV, 2017). Segundo Bakhtin (2016a), se fosse necessário criar os gêneros do discurso no momento da enunciação, a comunicação verbal seria quase impossível. Nas

palavras do autor (BAKHTIN, 2016a, p.57): “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros”. A partir dos estudos de Medviédev (2012) também se pode compreender que os gêneros nascem uns dos outros e, por isso, a importância de colocá-los em diálogo para compreender a repetibilidade, mas também a singularidade de cada possibilidade de comunicação discursiva, adequada à situação de produção e à especificidade do campo de atividade humana ao qual se está vinculado.

No caso do gênero crônica, na sequência de sua definição, dá-se início à seção “Leitura”. Nela, há uma crônica na íntegra do escritor mineiro Paulo Mendes Campos, denominada “O gol é necessário”. Há um box explicativo sobre o autor ao lado do texto, com uma foto, colorida, e principais informações sobre sua vida. Abaixo do texto onze questões dissertativas são colocadas, com temas diferentes: 1) Circulação e público-alvo do texto; 2) Tipo de narrador; 3 e 4) Conteúdo temático; 5, 6, 7, 9 e 10) Estilo/aspectos linguísticos e sentido; 8) Composição do gênero (como foco em hibridismo); 11 e 12) Norma padrão e 13) Diálogos estabelecidos pelo aluno para leitura. Ao professor, respostas esperadas são apresentadas. A composição dos exercícios, em relação a temas e formas de abordagem, embora não seja o foco de nosso trabalho, parece-nos interessante, pois majoritariamente, no material em discussão, há uma ampliação na abordagem do gênero, prezando pela relação entre os níveis repetíveis do enunciado e o efeito de sentido dessas escolhas. Além disso, há questionamentos sobre público-alvo, formas de circulação e fios dialógicos estabelecidos para leitura, o que aproxima o material do orientado pelos estudos linguísticos nacionais.

Após a leitura inicial da crônica, segue mais uma explanação sobre o gênero. Nesse momento, chama-se atenção para a união entre aspectos de gêneros jornalísticos e literários para a composição da crônica, o que se torna interessante para nós, considerando, mais uma vez, os estudos de Bakhtin (2016a) e Medviédev (2012), sobretudo, os quais ressaltam a interdependência dos gêneros, que nascem um dos outros. Pensamos que dessa maneira o aluno pode conseguir, colocando textos que conhece em relação, perceber as especificidades de cada enunciado, aquilo que os liga, mas também seus limites, o que pode o deixar mais preparado para as situações comunicativas da vida. Depois, relaciona-se o gênero com o seu veículo de circulação, que influenciou, de acordo com o disposto no material, em sua extensão, devido ao espaço disponível nos jornais, mas também às características do público-alvo de jornais: “leitores apressados, que só se detêm com mais vagar nos assuntos que lhes interessam mais de perto” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.282).

No capítulo de exploração do gênero poema, após sua conceituação, passa-se ao estudo de “três tipos de poema” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.210): o poema em prosa, o poema visual e o poema concreto. Em relação ao primeiro, dois textos são apresentados: um de Mario Quintana e outro de Eduardo Galeano – ambos ilustrados com desenhos de Bernardo França. Chama-se atenção, após a apresentação dos textos, para a linguagem que, segundo o disposto, constrói “imagens poéticas, seja pela descrição das cenas cotidianas sob uma perspectiva subjetiva, carregada de lirismo [...], seja pelas construções frasais inusitadas” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.211). Somado a isso, no LD é destacado o diálogo do poema em prosa com outros gêneros, como os salmos, afirmando que essas relações levam “ao questionamento das fronteiras fixas entre os diferentes gêneros literários” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.211), perspectiva interessante, quando se pensa sob o viés bakhtiniano, para o trabalho com gêneros, que se interrelacionam na cadeia de enunciados. Esse raciocínio se mantém, na sequência, quando se afirma que a principal característica do poema em prosa é o “hibridismo formal”, devido à mistura de características da poesia e da prosa.

Ainda no capítulo do material relacionado ao poema, apresenta-se, na seção “Leitura”, um poema “Os ninguéns”, de Eduardo Galeano (há também um box explicativo com uma foto colorida do autor). Em relação ao poema, oito questões são colocadas, as quais se voltam para: estrutura formal do poema, ritmo, tema, relação forma e sentido e posicionamento individual do aluno em relação à leitura. Após isso, aborda-se, como anunciado, o poema visual e o poema concreto. Sobre eles, as informações voltam-se para a relação entre a “modernidade nas artes” a partir do século XX e os poemas visuais, os quais, segundo o material, são compostos por recursos gráficos e visuais em detrimento da palavra. Contudo, ressalta-se, ainda, que, quando as palavras estão presentes nesses poemas, “sua forma adquire tanta importância quanto a ideia que elas expressam” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.213). Por isso, “quando se lê um poema visual, deve-se dar atenção às imagens que ele apresenta e também ao seu título, que indica um primeiro caminho de leitura” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.213). Essa abordagem torna-se interessante na medida em que propõe como forma de produção de sentido a leitura de materialidades específicas, em conjunto, sem hierarquização entre, por exemplo, verbal e visual.

No capítulo destinado ao gênero conto, há, após os momentos apresentados, um *box* com um excerto de Mia Couto, que discorre sobre o gênero do discurso em questão. Logo após, um trecho intitulado “Estrutura do Conto” é apresentado. Nele discorre-se sobre a forma composicional do conto, ressaltando sua relativa estabilidade. Abordam-se vários “tipos de conto” (nos termos do material), como contos de fadas, contos policiais, contos de ficção,

contos tradicionais, contos eróticos, contos de terror etc. Por fim, há um trecho de Alfredo Bosi, também discorrendo sobre esse gênero do discurso. Ao lado dessa seção, tem-se um *box* explicativo que é voltado para considerações sobre a circulação do gênero. Nele, é informado onde e como principalmente os contos circulam, de acordo com seu tipo, estilo, época, público-alvo etc., fato que associa o aprendizado à realidade externa, dotando o gênero e a prática de sua escrita de função social. Ao final dessa abordagem inicial do gênero, há várias indicações de leitura, presentes tanto no material para o aluno, quanto para o professor. Há coletâneas de contos de autores canônicos e contemporâneos, nacionais e internacionais (entre eles, africanos, como é indicado no PNLD).

Na continuidade do capítulo de abordagem do gênero crônica, apresentam-se cronistas de destaque no Brasil – Paulo Mendes Campos, Carlos Drummond de Andrade, Rachel de Queiroz, Luis Fernando Veríssimo e Mário Prata – e afirma-se que a não perenidade desse gênero tem sido conquistada com a publicação de livros de coletâneas de crônicas – mais uma vez, volta-se para os meios de circulação. Por fim, aspectos estilísticos são apresentados: linguagem que é aproximada das “normas urbanas de prestígio, mas também revela as características próprias do falar cotidiano, informal, coloquial, conforme o assunto tratado e os personagens apresentados, entre outros aspectos, que podem conduzir a escolha do autor para a linguagem que usará em seu texto” (HERNANDES & MARTIN, v.1, 2016, p.282). Depois disso, em períodos únicos dedicados a cada tema, de forma breve, portanto, fala-se sobre humor, conteúdo temático e narrador.

Ao final, antes da proposta da produção de textos, há dois boxes: um com indicações de mais leituras, assim como no capítulo destinado ao conto, estas relacionadas a autores com prestígio nacional histórico, e outro voltado para a contemporaneidade, com autores em emergência, chamados pelo material de “nova geração de cronistas”, como Antonio Prata e Gregório Duvivier, ambos articulistas da Folha de S. Paulo. É interessante o fato de que esses autores estão em box exclusivo, o que marca formalmente uma separação entre aqueles que já fazem parte do cânone e aqueles que ainda não; contudo, assim como ocorre no material do Sistema de Ensino COC, possivelmente é o veículo de comunicação ao qual esses autores estão relacionados que lhes garante legitimidade.

No capítulo de abordagem do gênero poema, antes da proposta de produção de texto, há atividades a serem desenvolvidas. Os exercícios envolvem leitura de poemas visuais, de Augusto de Campos e de Arnaldo Antunes, explorando, em maior ou menor grau, a relação entre forma e sentido. Há, ainda, o box “Mundo *geek*”, no qual se apresentam *sites* de Arnaldo

Antunes, Augusto de Campos e Sergio Capparelli, os quais são sugeridos no intento de ampliar o repertório de leituras de poemas concretos e visuais dos alunos.

II. A proposta de produção do texto literário

No encaminhamento para a finalização do capítulo, encontram-se os enunciados que, propriamente, compõem nosso *corpus*: as propostas de produção escrita, os quais estão expostos nas Figuras 26, 27 e 28. Logo após, tecemos considerações acerca do proposto.

Figura 26: Instruções para produção do gênero conto - Veredas da Palavra

PRODUÇÃO DO GÊNERO

Agora é sua vez de escrever um conto. Quando todos os textos da turma estiverem em sua versão final, eles podem ser reunidos em uma publicação, que será disponibilizada entre os demais alunos da escola e, posteriormente, doada à biblioteca escolar, a fim de que outras pessoas possam ler os contos produzidos.

Para isso, leia as propostas enunciadas a seguir. Qualquer que seja sua escolha, você deverá:

- determinar qual será o **conflito central** da história;
- optar por um **foco narrativo**;
- criar os **personagens** necessários, estabelecendo seu perfil;
- estabelecer as características do **espaço** onde a história irá ocorrer;
- considerar a possibilidade de explorar tanto o **tempo cronológico** quanto o **tempo psicológico** em seu texto;
- criar um título para seu conto.

Lembre-se também de que o conto deve apresentar **verossimilhança**, ou seja, deve ter uma coerência interna capaz de garantir que os fatos narrados pareçam verdadeiros. Depois de finalizar o texto, consulte o roteiro de avaliação.

O ideal é que, antes da produção de texto, os alunos tenham a oportunidade de ler e analisar outros contos, com temas e estruturas variadas, a fim de refletirem melhor sobre as características do gênero. Se julgar necessário, retome com os alunos os conceitos de foco narrativo, tempos cronológico e psicológico e verossimilhança, tratados no Capítulo 13 do Volume 1 desta coleção. É importante que eles tenham clareza quanto a esses conceitos para poderem produzir seus próprios contos.

Fonte: Hernandes & Martin (2016, v.3, p.161)

Na Figura 26 vemos as orientações iniciais para a produção escrita de um conto. Delas, destacamos o fato de que há uma proposta de circulação para o gênero: os textos poderão ser reunidos em uma publicação, a qual seria disponibilizada para os demais alunos da escola e doada à biblioteca escolar. Essa iniciativa distancia-se do entendimento do texto enquanto *produto*, porque dá a ele a possibilidade de circulação, descolando-o apenas da avaliação por parte do professor, e dando uma função à produção, porque direcionada a um leitor outro

(GERALDI, 1984b), no entanto, entendemos que essa circulação ainda seria restrita, porque abrange apenas o espaço escolar. Sendo assim, as produções seriam elaboradas sempre para um mesmo interlocutor desse campo de atividade – essa ressalva também foi feita na avaliação do livro pelo Plano Nacional do Livro Didático. Os demais destaques do enunciado são relativos à forma composicional do gênero e à coerência. Ressaltamos também o comentário destinado ao professor – em letras azuis, no canto superior direito da Figura 26 – que chama atenção para o fato de que outras leituras do gênero deveriam ser feitas em momento anterior à produção textual efetiva, a fim de que os alunos possam refletir sobre as diferentes formas de realização do gênero, o que é um ponto positivo nesse material.

Na sequência dessas instruções iniciais, estão as duas propostas de produção escrita do gênero (Figuras 27 e 28). O aluno deveria optar por uma delas para produção.

Figura 27: Proposta 1 - gênero conto - Veredas da Palavra

Proposta 1 – Continuidade de narrativa

A seguir, você lerá o início de dois contos escritos por autores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa, considerando as informações presentes nos trechos. Lembre-se de que você pode introduzir novos personagens para dinamizar a história.

A mulher cruza o saguão observando os quadros abstratos, os arranjos florais nos vasos enormes, o piso de granito. Chegou ao hotel no início da tarde, mas como saiu em seguida para uma reunião de trabalho, mal teve tempo de observar a entrada, detalhe por detalhe, como gostaria. É o que faz agora. O hotel é moderno, de vinte andares, com muitos apartamentos em cada um deles, e há grande movi-

mento no saguão, de pessoas entrando e saindo. Os grupos de poltronas, em couro uísque ou preto, estão dispostos em torno de imensas mesas com tampo de cristal, onde não há um só cinzeiro. Ela se dirige ao balcão da recepção e é recebida com um sorriso por um rapaz moreno, de feições levemente orientais.

SEIXAS, Heloisa. Dóris. In: *Boa companhia: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 69.

Eu chegava todo dia no meu escritório às oito e trinta da manhã. O carro parava na porta do prédio e eu saltava, andava dez ou quinze passos e entrava. Como todo executivo, eu passava as manhãs dando telefonemas, lendo memorandos, ditan-

do cartas à minha secretária e me exasperando com problemas. Quando chegava a hora do almoço, eu havia trabalhado duramente. Mas sempre tinha a impressão de que não havia feito nada de útil.

FONSECA, Rubem. O outro. In: *Contos reunidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 411.

Produção de texto: conto 

Fonte: Hernandes & Martin (2016, V.3, p.161)

Figura 28: Proposta 2 - gênero conto - Veredas da Palavra

Proposta 2 – Desenvolvimento de sinopse

Para escrever seu conto, você deve tomar como base uma das duas sinopses de filme apresentadas a seguir e desenvolvê-la. A primeira delas é relativa a um drama, já a segunda refere-se a um filme de suspense. Ambas trazem dados essenciais para a constituição do enredo de um conto.

Kym é uma jovem bonita, inteligente e também problemática. Ex-modelo, em seus dez últimos anos de vida tem passado constantemente por tratamentos em clínicas de reabilitação. Em sua última internação, logo que sai da clínica ela vai direto para a casa de seu pai, onde a família a aguarda para o casamento de sua irmã Rachel. O longo histórico de crises pessoais e conflitos familiares acompanham Kym em sua participação no reencontro. Mas é na companhia de parentes e amigos queridos que a jovem percebe e aprende novas lições como amor, afeição, generosidade e espírito familiar.

Disponível em: <<http://m.omelete.uol.com.br/filmes/o-casamento-de-rachel>>. Acesso em: 7 abr. 2016.



O casamento de Rachel.
Direção de Jonathan Demme. EUA: Sony Pictures Classics, 2008. 114 min.

Quando o casal Kristen (Tyler) e James (Speedman) chegam à remota casa de veraneio dos pais de James, eles simplesmente querem descansar um pouco depois de uma noite difícil. Mas mal sabem eles que a noite está prestes a se tornar a pior de suas vidas quando três estranhos mascarados surgem em seu recanto aparentemente tranquilo. Esses misteriosos estranhos têm um prazer doentio em aterrorizar o jovem casal, o que leva Kristen e James ao limite da sobrevivência, onde apenas seus instintos mais brutais podem salvar suas vidas.

Disponível em: <[www.interfilmes.com/filme_18612_Os.Estranhos-\(The.Strangers\).html](http://www.interfilmes.com/filme_18612_Os.Estranhos-(The.Strangers).html)>. Acesso em: 7 abr. 2016.



Os estranhos.
Direção de Bryan Bertino. EUA: Paris Filmes, 2008. 90 min.

Fonte: Hernandes & Martin (2016, V.3, p.162)

Ambas as propostas, para um mesmo gênero, possuem características semelhantes: a partir de um trecho pré-estabelecido, o aluno deveria desenvolver o seu conto. Esse é um formato interessante, porque associa a leitura ao trabalho com a produção de textos, já que o aluno teria que considerar aquilo que já está pré-disposto e incorporar tais elementos a sua produção. Somado a isso, é considerada a individualidade do aluno que, como *outro* ativo responsivo desses textos, confere a eles novo acabamento a fim de continuá-los. Inferimos sua possibilidade na medida em que textos são apresentados e o aluno, por sua vez, deveria lê-los para dar continuidade à narrativa. Ao ler para desenvolver sua produção, considerando a perspectiva bakhtiniana, compreendemos que as respostas do sujeito são inevitáveis, tendo em vista a imprescindibilidade de compreensão ativa responsiva desse *eu* que não tem como se eximir do seu ato. Contrariamente ao que acontece no início do capítulo, em que explicitamente são colocados questionamentos a respeito da individualidade do sujeito em relação ao enunciado (no caso, à obra de arte), aqui esse diálogo é implícito, porém existente, seus fios

podem ser recuperados. O foco é dado ao objetivo final: à produção do gênero e não ao processo de produção, que envolve suas condições para adequação à situação comunicativa, à função social e à especificidade do gênero, fato que se torna problemático, sob nossa ótica. Assim, mesmo com a disposição de textos como ponto de partida da atividade, as condições de produção do gênero e a singularidade deste não são destacadas, tal como no material do Sistema de Ensino COC. Não se sabe qual lugar assumir enquanto autor, não se sabe o tipo de conto – há uma inferência de que seja o mesmo dos dois trechos selecionados, mas isso não é claro no enunciado, e o interlocutor também não está estabelecido explicitamente –, o estilo, e a circulação do texto, na escola, por sua vez, é uma *possibilidade* colocada ao professor.

O gênero literário não é valorado de acordo com suas especificidades. Ainda que não haja uma orientação, como visto no material do Sistema de Ensino COC, de que uma estrutura clássica seja (re)produzida, destaca-se, no material em questão, um privilégio à orientação para a forma composicional do gênero, o que não seria problema desde que associado ao sentido, a um projeto de dizer específico sobre uma proposta de interação explícita, em um gênero com características estáveis e instáveis, com função social específica, o que não é ressaltado para o destinatário do enunciado, nesse caso, o aluno, nem ao professor.

Nesse sentido, pode-se evidenciar uma valoração do gênero ligada à sua forma mais estável, ainda que a relativa estabilidade tenha sido abordada ao longo do capítulo. Conflituosamente a esse valor de estabilidade do gênero literário, que (re)produz valores de sacralidade possivelmente em diálogo com o campo da arte, os excertos aos quais o aluno terá acesso na proposta de produção não são somente ligados ao cânone literário: temos um trecho, por exemplo, de Heloísa Seixas, e sinopses de filmes que não são ligados àquilo que se entende como *cult* na indústria cinematográfica – sobretudo em relação ao conteúdo temático. Durante o capítulo, não só autores ligados ao cânone são apresentados (seja de textos literários, seja de textos teóricos), fatores que são bem avaliados pelo PNLD, pois visam à diversidade. Assim, os enunciados para produção escrita do gênero conto da coleção *Veredas da Palavra*, ainda que mais adequados em relação aos documentos oficiais e aos estudos brasileiros relacionados à produção de textos escritos, revelam um conflito de valores em relação ao texto literário: dão a possibilidade de produção ao aluno, mas não o orientam a se assumir como escritor de literatura, de determinada maneira e não outra, visando a um determinado interlocutor e não a outro, informações determinantes para a arquitetura de um projeto de dizer. As orientações voltam-se mais à forma composicional, embora, ao aluno, textos artísticos, canônicos ou não, sejam colocados para diálogo. A produção poderá circular, contudo em ambiente escolar.

No caso do gênero crônica, também são duas as propostas de produção escrita do gênero. O aluno deveria optar por uma delas. As propostas têm um início comum, com orientações gerais. Nesse momento, é apresentada ao aluno uma situação de produção: ele deveria imaginar que um jornal de circulação ampla abriu um concurso e que os leitores poderiam enviar crônicas a ele sobre brigas entre torcidas de futebol ou sobre outras notícias veiculadas pelo jornal. O público-alvo, segundo o disposto, é a comissão julgadora do jornal e, caso o texto fosse vencedor, haveria um público mais amplo: todos os leitores do jornal.

Colocar uma situação de produção na qual “sujeitos comuns” podem ser escritores de um gênero literário aproxima o aluno, *outro* do projeto de dizer do LD em questão, da possibilidade de escrever literatura. Assim, em relação ao conteúdo temático desse enunciado (proposta de produção de texto), que nos interessa particularmente, aborda-se o gênero sem sacralidade, corroborando o conflito de valores que temos evidenciado em relação a isso no campo escolar, quando se incorporam os discursos e valores do campo da arte refratados à sua maneira (VOLÓCHINOV, 2017). Não há, nesse caso, diferentemente da proposta do gênero conto, um destaque para a forma composicional do gênero, o que nos parece um ponto positivo em relação a essa proposta. Por fim, para que esse objetivo fosse cumprido, são colocadas as duas propostas, ambas com textos para diálogo. O primeiro texto é uma notícia sobre brigas de torcidas e, o segundo, uma crônica que possui como base uma notícia.

Em relação a esse primeiro momento já compreendemos aspectos positivos: o aluno possui uma motivação para escrita, que se descola das finalidades avaliativas escolares. Nesse sentido, a situação de produção se relaciona mais com a vida, pensando sob a ótica bakhtiniana, porque o aluno é convidado a integrar um horizonte de enunciação (VOLÓCHINOV, 2019) que não se restringe ao ambiente escolar. Somado a isso, pensando nas orientações nacionais para a prática de produção textual, a proposta está mais alinhada aos documentos oficiais, porque corrobora pressupostos incluídos nas orientações nacionais de contextualização das produções (BRASIL, 2000), prezando pelo fato de que, para produzir um texto, é necessário que sejam fornecidos aos alunos conteúdo e motivações para escrever, destinatário e papel a ocupar enquanto locutor. Por outro lado, destaca-se a necessidade de pensar os modos de dizer, o que, tanto nessa proposta, quanto na anterior (de conto), pensando nos efeitos que se desejaria produzir sobre o *outro*, leitor, não é enfocado.

A primeira possibilidade de produção é a apresentada na Figura 29:

Figura 29: Proposta 1 – gênero crônica – Veredas da Palavra

Proposta 1: crônica com base em uma notícia de briga entre torcidas

O futebol, tido por muitos como uma paixão brasileira, pode provocar muita alegria e também grandes tristezas. Afinal, tem sido comum a ocorrência de episódios violentos envolvendo torcidas de times adversários. Algumas vezes, as torcidas organizadas se enfrentam, resultando em feridos e até mesmo mortos. Para escrever sua crônica, tome como ponto de partida a seguinte notícia:

Palmeirense baleado morre após briga com torcedores do Corinthians na zona Norte

O torcedor do Palmeiras André Alves, de 21 anos, mais conhecido como “Lezo”, morreu na noite deste domingo [24 mar. 2012] após uma briga com torcedores corinthianos durante a manhã.

A assessoria do hospital Vila Cachoeirinha disse, no entanto, ainda não ter o motivo da morte e deve anunciar em breve. O torcedor chegou a ser reanimado após uma parada respiratória.

André teve perda de massa encefálica depois de levar um tiro na cabeça em uma briga de torcedores palmeirenses e corinthianos na Avenida Inajar de Souza, zona Norte de São Paulo.

De acordo com pessoas que acompanharam a briga, um grupo de palmeirenses foi cercado por corinthianos na altura da Rua Antônio de Couros. A confusão se desenrolou em um posto de gasolina.

Um frentista que trabalha no local falou que ele e seus colegas fugiram quando a briga começou. Os torcedores estavam armados com paus, canos e rojões. Barulhos de tiros foram ouvidos também.

Segundo um taxista, um palmeirense foi derubado pelos rivais e agredido enquanto estava caído. Sangrando muito, foi levado embora por uma ambulância de resgate. O sangue já havia sido removido do chão quando a reportagem foi ao local.

O proprietário de uma padaria afirmou que só não houve danos a seu patrimônio porque ele de-

cidu fechá-lo assim que o tumulto se iniciou. O mesmo fez o dono de um comércio vizinho, que viu a porta de seu estabelecimento ser amassada.

Um homem que mora próximo ao local da briga disse que viu torcedores pulando muros de residências buscando abrigo. “Se eu não ficar aqui eles me pegam”, disse um deles ao proprietário da casa.

A avenida na zona Norte da capital paulista é um ponto de encontro conhecido para brigas entre torcidas. “Toda vez que tem jogo tem briga na Inajar”, disse um torcedor que presenciou a confusão e preferiu não se identificar. “A polícia ficou grande parte do tempo só olhando”, revelou.

O confronto deste domingo pode ter sido marcado nas redes sociais. No Twitter, usuários comentaram durante o sábado que haveria uma briga na manhã deste domingo na avenida.

Segundo pessoas ligadas a uma das torcidas organizadas do Corinthians, o confronto deste domingo é uma “revanche” de uma briga que aconteceu em agosto do ano passado e culminou na morte do corinthiano Douglas Karin Silva, encontrado no rio Tietê.

UOL Esporte, 25 mar. 2012. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/esporte/2012/03/25/palmeirense-baleado-morre-apos-briga-com-torcedores-do-corinthians-na-zona-norte.jhtm>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

Fonte: Hernandes & Martin (2016, v.1, p.283)

Figura 30: Proposta 2 (recorte) – gênero crônica – Veredas da Palavra

Proposta 2: crônica com base em notícias selecionadas

Selecione um acontecimento para ser tratado em sua crônica, pesquise-o em várias mídias e informe-se sobre ele. A crônica pode ser tanto reflexiva como narrativa. Um cronista que costumava escrever com base em assuntos noticiados em jornal era Moacyr Scliar. Leia, por exemplo, o texto reproduzido a seguir, inspirado na notícia de uma mulher que não teria medo de nada. Depois, se tiver oportunidade, pesquise e leia outras crônicas do autor antes de escrever a sua.

Ver Manual – Item 3.

Notícia:

“Cientistas americanos estudam o caso de uma mulher portadora de uma rara condição, em resultado da qual ela não tem medo de nada.”

Folha.com, 17 de dezembro de 2010.

A mulher sem medo

Ele não sabia o que o esperava quando, levado mais pela curiosidade do que pela paixão, começou a namorar a mulher sem medo. Na verdade havia aí também um elemento interesseiro; tinha um projeto secreto, que era o de escrever um livro chamado *A Vida com a Mulher sem Medo*, uma obra que, imaginava, poderia fazer enorme sucesso, trazendo-lhe fama e fortuna.

Mas ele não tinha a menor ideia do que viria a acontecer.

Dominador, o homem queria ser o rei da casa. Suas ordens deveriam ser rigorosamente obedecidas pela mulher. Mas como impor sua vontade? Como muitos ele recorria a ameaças: quero o café servido às nove horas da manhã, senão... E aí vinham as advertências: senão eu grito com você, senão eu bato em você, senão eu deixo você sem comida.

Acontece que a mulher simplesmente não tomava conhecimento disso; ao contrário, ria às gargalhadas. Não temia gritos, não temia tapas, não temia qualquer tipo de castigo. E até dizia, gentil: “Bem que eu queria ficar assustada com suas ameaças, como prova de consideração e de afeto, mas você vê, não consigo”.

Aquilo, além de humilhá-lo profundamente, deixava-o completamente perturbado. Meter medo na mulher transformou-se para ele em questão de honra. Tinha de vê-la pálida, trêmula, gritando por socorro.

Como fazê-lo? Pensou muito a respeito e chegou a uma conclusão: para amedrontá-la só barata ou rato. Resolveu optar pela barata, por uma questão de facilidade: perto de onde moravam havia um velho depósito abandonado, cheio de baratas. Foi até lá e conseguiu quatro exemplares, que guardou num vidro de boca larga.

Voltou para casa e ficou esperando que a mulher chegasse, quando então soltaria as baratas. Já antegozava a cena: ela sem dúvida subiria numa cadeira, gritando histericamente. E ele enfim se sentiria o vencedor.



Felipe Rocha/Arquivo dos editores

Como indicado no enunciado de orientação para produção presente na Figura 30, o aluno deveria dialogar com a notícia apresentada a fim de escrever sua crônica. Nota-se que é uma proposta em diálogo com o projeto de dizer do capítulo e à forma de produção do gênero em seus meios de circulação mais comuns, tendo em vista as temáticas voltadas para o cotidiano, recorrentes ao gênero do discurso crônica. É interessante o fato de colocar o aluno diante de uma notícia, com a qual dialogaria para produzir o texto. Isto é: há um incentivo à leitura, uma consideração da individualidade desse sujeito como centro de valores de seu ato ético em direção ao *outro*, e um conteúdo temático delimitado para ser refratado em um novo enunciado (VOLÓCHINOV, 2017). Um ponto negativo, segundo nossa concepção, é que o tipo de crônica para escrita não é delimitado explicitamente, novamente, assim como em relação ao conto. Esta, por exemplo, trata-se de uma crônica esportiva, mas essa informação pode ser inferida apenas pelo texto disposto para que o aluno dialogasse.

Na proposta em questão, durante o capítulo, o aluno já tinha sido exposto a crônicas esportivas para leitura. Contudo, em relação à segunda proposta, de crônica baseada em uma notícia de jornal, não. Como solução para essa ausência, o texto selecionado para diálogo antes da produção, na Proposta 2 (Figura 40), é uma crônica de Moacyr Scliar, autor que costumava escrever crônicas a partir dessa temática. O aluno é orientado a selecionar um acontecimento para ser tema em sua crônica, fato que é positivo considerando que é uma proposta que parte da individualidade do sujeito, daquilo que ele sabe em relação ao mundo e que deveria selecionar pensando em seu interlocutor e em seus respectivos interesses particulares. Por outro lado, como ponto negativo, destacamos que só nesse momento ele é exposto ao conhecimento “crônicas reflexivas ou narrativas”, pois em nenhum outro momento da unidade isso tinha sido abordado e o discente, portanto, a não ser que a abordagem tenha sido feita de maneira autônoma pelo docente, não teria leituras suficientes para saber se expressar por meio desse gênero. Nesse sentido, ao apresentar um texto que, na verdade, é semelhante ao que ele teria que produzir, esse acaba se constituindo como um modelo para produção, o que é problemático, sob nosso ponto de vista (obviamente consideramos a orientação de mais leituras serem feitas antes da produção, porém essa atividade é apresentada no enunciado como uma *possibilidade*, algo adicional e não necessariamente constitutivo da atividade).

As propostas de produção do gênero poema, por sua vez, estão expostas nas Figuras 31 e 32:

Figura 31: Proposta 1 (recorte) – gênero Poema – Veredas da Palavra

PRODUÇÃO DO GÊNERO

Depois das leituras e análises feitas neste capítulo, você está preparado para elaborar seu próprio poema. Você e sua turma poderão organizar um sarau, com a supervisão do professor, a fim de socializar os textos produzidos.

O evento pode ser realizado com outras turmas ou mesmo com convidados. É possível combinar se cada aluno lerá o próprio poema ou o poema de um colega. É importante que haja a participação de todos, para que um número significativo de poemas possa ser lido e apreciado.

No caso dos poemas visuais, é fundamental que sejam registrados em cartolina, por exemplo, para que possam ser apresentados ao público e expostos na escola.

Lembre-se de que, no texto poético, a relação entre a forma e o conteúdo é bastante estreita, já que, frequentemente, a estrutura do texto reforça o seu conteúdo.

Proposta 1: poema motivado

Escreva um poema com base em um dos versos apresentados a seguir, que deve ser o primeiro verso de seu texto.

“Um horror grande e mudo, um silêncio profundo” (Olavo Bilac, *A alvorada do amor*)

“Eu voltava cansado como um rio” (Paulo Mendes Campos, *Litogravura*)

“Assim como uma bala” (João Cabral de Melo Neto, *Uma faca só lâmina ou Serventia das ideias fixas*)

“Eu canto porque o instante existe” (Cecília Meireles, *Motivo*)

“Pensem nas crianças” (Vinicius de Moraes, *Rosa de Hiroxima*)

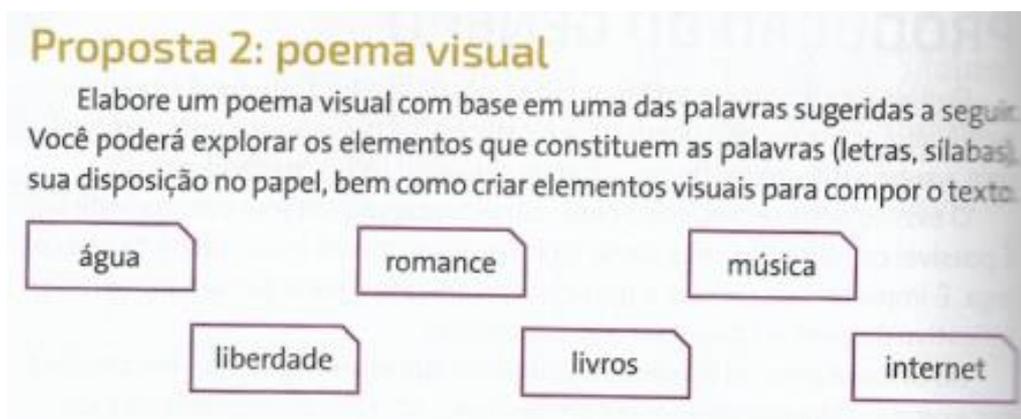
“eu sou como eu sou” (Torquato Neto, *Cogito*)

“Vai ter uma festa” (Chacal, *Rápido e rasteiro*)

“Quem faz um poema abre uma janela” (Mario Quintana, *Emergência*)

Fonte: Hernandes & Martin (v.1, 2016, p.217)

Figura 32: Proposta 2 (recorte) – gênero Poema – Veredas da Palavra



Fonte: Hernandes & Martin (v.1, 2016, p.218)

Na orientação inicial que antecede as propostas, presente na Figura 31, ressalta-se a organização de um sarau para circulação dos textos produzidos. Essa é uma proposta interessante, sobretudo porque está indicada a possibilidade de esse sarau incluir convidados que não sejam apenas os colegas de turma, fato que aproxima mais a produção a situações reais de produção desse gênero do discurso. Há, ainda, a sugestão de uma organização mais minuciosa de quem irá ler os textos de cada autor e de produção dos textos em cartolina, quando se tratar de poemas visuais. Nesse momento, também é ressaltada a importância da relação entre forma e sentido, o que, sob a perspectiva bakhtiniana, é um aspecto positivo na abordagem de um gênero do discurso.

A primeira proposta envolve a escrita de um poema a partir de versos pré-dispostos. O verso selecionado deveria ser o primeiro do texto. Uma questão que nos chama atenção é, da mesma forma como no capítulo de abordagem do gênero, a questão do estilo, do gênero e do autor, é minimizada ou, até mesmo, não ressaltada no enunciado. A potencialidade da função social da arte também não. Durante o capítulo, devido ao fato de a abordagem ter sido voltada para os poemas visuais, características específicas desse poema foram privilegiadas, focando, tanto em relação a eles, quanto em relação ao poema em prosa, na relação entre forma e sentido. Assim, nessa produção, o aluno, sem saber qual poema escrever, não possui todas as informações necessárias para o delinear de seu projeto de dizer (será um poema em versos? Um poema visual? Um poema em prosa?). Ainda que saiba a possível forma de circulação do texto (e, junto a isso, o público-alvo) e ainda que haja versos selecionados que motivem a composição temática – fato que é interessante, porque envolve o posicionamento individual do sujeito –, há uma falha no que tange às orientações para a forma composicional e ao estilo, tendo em vista a falta de delimitação em relação a qual poema é esperado para produção, mesmo impasse

encontrado nas propostas de produção de conto e crônica. Sem essas informações, o aluno é prejudicado em sua produção e o gênero é reduzido a algumas de suas características fundamentais, dissociadas, ainda, de sua função social.

A proposta 2 (Figura 32), por sua vez, envolve um poema visual. Assim, já era colocado ao aluno qual poema deveria ser produzido – informação importante para a delimitação da composição do enunciado. É indicado o trabalho com forma, sentido e diferentes materialidades (verbal e visual), na direção do que foi abordado durante o capítulo e, ao aluno, algumas palavras foram apresentadas como ponto de partida para o texto. Delas, uma deveria orientar a produção. Ainda que o estilo do autor não tenha sido evidentemente valorizado, percebe-se que essa proposta dava mais abertura para o acabamento estético individual, importante na produção textual literária. Nesse sentido, o aluno já tinha, minimamente, um poema específico a ser escrito e campo semântico a delimitar um tema a ser valorado e organizado em seu projeto de dizer, a partir de sua individualidade. A circulação e público-alvo também já estavam delimitados (ainda que, em partes, pudesse ser restrito ao campo escolar, propiciando a emergência do “estilo escolarizado”). Com isso, a abordagem do gênero poema, na proposta de produção 2, parece-nos mais adequada quando se pensa na importância do estabelecimento de fios dialógicos entre as produções textuais na escola e aquelas que se sucederiam na vida. Um trabalho satisfatório com a função social da arte, ainda assim, não é encontrado na proposta.

Após as produções de texto, aos alunos é apresentado o roteiro de avaliação. Primeiramente, apresentamos o referente ao gênero conto (Figura 33):

Figura 33: Roteiro de avaliação - gênero conto - Veredas da Palavra

Roteiro de avaliação

Para avaliar o conto produzido, é importante considerar os aspectos indicados a seguir.

1. O conto apresenta um conflito bem delimitado e interessante?
2. O foco narrativo foi bem construído e está coerente com a opção escolhida (narrador-personagem ou narrador-observador)?
3. Os personagens foram bem caracterizados e apresentam falas e atitudes coerentes com seu perfil?
4. O tempo e o espaço do conto estão demarcados? A caracterização do espaço contribui de algum modo para o desenvolvimento do enredo?
5. O desfecho do conto está claro? Apresenta alguma informação inusitada ou surpreendente?
6. O conto é verossímil?
7. Que linguagem foi usada? Ela corresponde à condição sociocultural do narrador e dos personagens (no caso dos diálogos)?

Troque seu conto com o de um colega. Leia o texto e faça sugestões de mudanças com base no roteiro de avaliação. Ao receber o seu texto, analise os comentários feitos e, se julgá-los pertinentes, reescreva o que for necessário com o objetivo de aprimorar sua produção.

Consideramos o referido roteiro mais adequado para a avaliação da produção textual do aluno, quando o pensamos em relação ao apresentado pelo material do Sistema de Ensino COC. Isso porque ele aponta questões específicas presentes em um conto, como a questão do clímax, do conflito, da delimitação dos personagens, tempo e espaço etc. Não há, no entanto, tendo em vista a proposta, nenhuma indicação para adequação do texto ao interlocutor, nem ao contexto de circulação, nem à função social do gênero. Destacamos ainda, como ponto positivo, o fato de que, ao contrário do Sistema de Ensino COC, os roteiros de avaliação não são iguais em todos os gêneros, mas entendemos que deveriam ser mais específicos para se pensar individualmente em cada projeto de dizer, em cada gênero do discurso, em cada enunciado como único e irrepetível. Isso porque consideramos que esse roteiro de avaliação, que deveria servir às duas específicas situações de produção do gênero conto apresentadas pelo material, poderia ser útil a outros gêneros narrativos, por exemplo, porque são voltados para determinadas características que não uma situação comunicativa precisa.

Após as orientações para avaliação, a proposta de reescrita (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991) é apresentada: o aluno é orientado a trocar o texto com o colega e estes deveriam tecer comentários em relação ao texto do outro, tendo como base os aspectos do roteiro. Tal momento de interação é importante porque visa à adequação de um texto considerando a resposta de um outro. A indicação é a de que o aluno, caso ache pertinente, reescreva o texto considerando o olhar desse *outro*. Contudo, ressaltamos que as indicações do roteiro (presentes na Figura 33) são ligadas principalmente à forma composicional do gênero, o que revela uma preocupação maior em relação a esse elemento do que aos demais, quais sejam: estilo, conteúdo temático e produção, circulação e recepção em um campo específico. Mais uma vez, a escolarização da produção textual do gênero literário afasta-o de situações contextualizadas de produção desses textos e de suas funções sociais, o que não confere ao aluno a possibilidade de se assumir como escritor de literatura, mantendo-o como aluno que deveria escrever um *produto* para avaliação (GERALDI, 1984a). Assim, há um diálogo com aquilo que se vê como valorado no campo da arte: a escrita literária é para poucos e tem formas de realização mais valorizadas. Por outro lado, o movimento do campo da arte em relação a temas e estilo, por exemplo, é incorporado ao longo do capítulo, porém ausente na proposta de produção e, nesse momento, na reescrita do texto, nas quais, por sua vez, há um privilégio da forma composicional, o que compreendemos como problemático, tendo em vista que é por meio do estilo, por exemplo, que se vê a presença do sujeito no texto (o apagamento da questão do estilo nas propostas de reescrita é destacado por Mendonça, 2019), além de que, por meio

do conteúdo temático, vê-se a relação do sujeito com a escrita e os diálogos estabelecidos com os discursos que os constituem em direção ao outro.

Na sequência, apresentamos o “Roteiro de Avaliação” referente ao gênero crônica (Figura 34):

Figura 34: Roteiro de avaliação - gênero crônica - Veredas da Palavra

Roteiro de avaliação

Agora que você já escreveu a crônica, faça uma leitura crítica de sua produção, apoiada nos critérios de avaliação indicados a seguir e, se necessário, efetue ajustes em seu texto. Peça também a um colega que leia a crônica e faça sugestões. Incorpore as sugestões que julgar convenientes e reescreva o texto.

1. A questão central da crônica ficou clara para o leitor? Respostas pessoais.

2. O registro de linguagem utilizado foi adequado ao público e ao tema? Você optou pelo uso mais ou menos formal da língua? Essa escolha foi coerente e ficou clara?

3. O uso de conectivos e marcadores textuais contribuiu para a clareza e a organização do texto?

4. A crônica expressa seu posicionamento em relação ao tema?

5. Os argumentos mobilizados estão bem encadeados, ligados de maneira clara e progressiva?

6. O título chama a atenção do leitor, despertando sua curiosidade para a leitura do texto?

Lembre-se de que os públicos-alvo são a comissão julgadora do jornal e os leitores do jornal. Confira se a linguagem e o tratamento dado ao tema estão adequados.

Fonte: Hernandes & Martin (v.3, 2016, p.285)

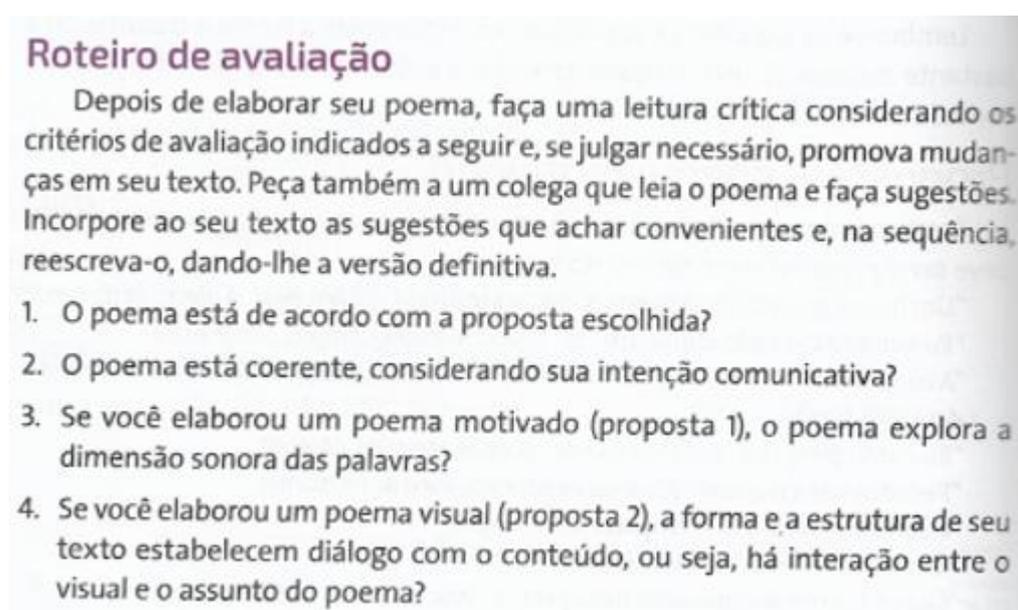
Esse roteiro de avaliação (Figura 34) mostra-se mais adequado do que o do gênero conto, tanto do material em discussão, quanto do material do Sistema de Ensino COC, pois é mais voltado especificamente para os modos de dizer e de abordar o conteúdo no gênero em questão, porém possui problemáticas voltadas para a pouca especificidade na abordagem de um gênero literário e seu potencial social. Note-se que, nesse caso, tem-se orientações sobre como enunciar de maneira pertinente considerando o público-alvo e o meio de circulação do enunciado: chama-se atenção para a adequação da linguagem ao público (além de ao tema) e “tratamento” do tema, a começar do título. Além disso, como ponto positivo, destacamos a pergunta 4, que se volta para o questionamento da valoração do conteúdo temático, o que mostra a esse sujeito que enuncia a sua importância na construção do enunciado, que requer sua resposta (BAKHTIN, 2010), sua valoração. Por outro lado, também não encontramos, nesse caso, orientações que se voltem para a especificidade de produção de um texto literário, o que é negativo. As questões de estilo, por exemplo, às quais os textos literários são mais propícios (BAKHTIN, 2016a) são restritas à modalidade formal/informal de linguagem. As demais

considerações, sobre clareza, coesão e progressão textual são pertinentes, concordamos, contudo não só para o gênero em questão. Nesse sentido, temos a consideração do *eu* que enuncia, do *outro*, para quem se enuncia, dos modos de enunciar nessa relação e sobre o que e como enunciar, porém, não temos o cuidado em relação à especificidade de uma produção literária escrita, a qual, nesse caso, migra do campo da arte para o jornalístico – como acontece essa reacentuação do gênero? O aluno não é colocado a refletir sobre isso.

Outro aspecto positivo é a proposta de troca de textos com os colegas e posterior reescrita (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991), em que o aluno é convidado a ler criticamente o texto do outro e a receber a resposta do seu, visando a uma readequação da produção considerando a situação de produção. Essa prática é incorporada pelo material em todos os gêneros e se configura como uma resposta às políticas públicas nacionais. Nesse sentido, pela aproximação com o trabalho de Fiad & Mayrink-Sabinson (1991) e por encaminhar o texto a uma nova produção, sendo compreendido, portanto, como *processo*, além de pelos outros motivos já explicitados, acreditamos que as propostas de reescrita do material *Veredas da Palavra* são mais adequadas ao trabalho com a produção textual do que as apresentadas no material do Sistema de Ensino COC.

Por fim, o roteiro de avaliação da proposta do gênero poema (Figura 35):

Figura 35: Roteiro de avaliação - gênero poema - Veredas da Palavra



Em relação ao roteiro da Figura 35, chama-nos atenção – positivamente – a indicação de troca de textos com o colega para que adequações ao texto sejam feitas. Essa orientação é interessante do ponto de vista de que atende ao importante elemento da proposta de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) de adequação de uma produção atendendo ao olhar do outro. Contudo, outros aspectos em sua composição parecem-nos insuficientes, sobre os quais discorreremos na sequência.

Ainda que o roteiro em questão seja elaborado pensando especificamente no poema (o que é um avanço em relação a outros que possuem características comuns a serem avaliadas em diferentes gêneros), ele revela-se insuficiente, pois: a) ambas as propostas, que requeriam a escrita de poemas diferentes, foram reduzidas a um roteiro, o qual foi dividido em itens mais amplos com reflexão sobre cada uma das propostas, e b) Os poemas foram reduzidos a uma ou duas características principais – a proposta 1 à exploração sonora e a proposta 2 à relação entre forma, tema e sentido –, relacionadas também aos destaques feitos durante o capítulo em relação ao gênero. Com isso, uma abordagem problemática do gênero e, por consequência, do texto literário, é evidenciada, considerando que o aluno seria motivado a refletir sobre apenas uma parte do gênero, pensando em sua adequação, nem mesmo considerando seu horizonte mais amplo de enunciação e circulação (a ocorrência do sarau e a adequação aos interlocutores nem foram consideradas no roteiro em análise).

Novamente, é evidenciada que a escolarização do gênero literário faz com que suas características que envolvem a individualidade daquele que produz – como o estilo – e o acabamento estético sejam minimizadas a fim de que características mais formais (e, portanto, possíveis de serem avaliadas em uniformidade, pensando em critérios de avaliação, que fazem parte do campo escolar) sejam privilegiadas. Assim, afasta-se o gênero de sua função social potencialmente revolucionária e retiram-se dele características fundamentais.

A proposta da coleção *Veredas da Palavra*, assim, mostra-se mais alinhada aos documentos e ao PNL, inclusive por ter sido submetida à avaliação deste, ainda que dê destaque maior a um elemento do gênero do discurso em suas propostas – a forma composicional. Por fim, tendo os documentos oficiais incorporado estudos de autores nacionais em relação à produção de textos já destacados no presente trabalho – com a ressalva de que estes estudos, algumas vezes, foram ressignificados – entendemos que a proposta de produção de texto deste material, ainda que não totalmente adequada, mostra-se mais afeita ao desenvolvimento de práticas de linguagem dos alunos para a atuação nos campos de atividade humana do que a analisada do mesmo gênero no material do Sistema de Ensino COC.

Tal adequação do material também é mais afeita aos documentos oficiais no que tange ao trabalho com enunciados concretos, contemplando, em maior ou menor grau, a concepção de gênero de discurso como um enunciado com um todo de sentido. Essa coleção, ao contrário da do Sistema de Ensino COC, aborda o gênero de discurso durante o capítulo como um enunciado situado em que há uma interdependência entre forma e sentido (BAKHTIN, 1998), problematicamente enfatizando menos essa questão quando é apresentada a proposta de produção escrita do gênero em que a especificidade e instabilidade deste, literário, muitas vezes, perde-se. Contudo, destacamos as características positivas deste material como, além de a abordagem não ser estanque, várias considerações sobre interlocutores e meios de circulação (ainda que em relação a estes, muitas vezes, as considerações sejam ainda restritas ao contexto escolar), a consideração do sujeito que escreve, a abordagem da arte de maneira mais acessível e com um movimento de democracia evidente em relação a temas e autores. Um trabalho completamente adequado ainda não é encontrado, considerando sobretudo que a singularidade do texto literário não é enfatizada (com destaque para a questão do estilo, tanto do autor, quanto do gênero e função social), como já enunciado, e porque há uma abordagem parcial do gênero em relação a alguns elementos, como sobre suas diferentes formas de realização. Porém, não podemos deixar de considerar um diálogo evidente desse material com as políticas públicas, as quais, ainda que não completamente adequadas, caminham mais em direção àquilo que é orientado pela Linguística e pela Linguística Aplicada e à democratização dos saberes.

Quanto à literatura, há um evidente conflito de valores no *corpus* em estudo. Em relação à proposta do Sistema de Ensino COC, tal conflito é menos evidente, tendo em vista que é explícito o diálogo do material com o que é canônico no campo da arte, valorando esse conteúdo como distante do universo pessoal do aluno. Já quanto ao material *Veredas da Palavra*, o texto literário, ao longo do capítulo, é valorado de forma menos estabilizada: consideram-se autores e teóricos não só ligados ao cânone literário, estruturas composicionais e estilos que se descolam do mais valorizado no campo da arte e dá-se voz ao aluno, que tem possibilidade de responder aos textos propostos para leitura enquanto centro de valores (BAKHTIN, 2010) – tais elementos, inclusive, respondem aos critérios de avaliação do PNLD. Contudo, esse caminho de democratização da arte mostra-se conflituoso na proposta de produção à medida em que o sujeito é orientado mais em relação à (re)produção de uma forma composicional no texto escrito, do que a outros elementos já destacados como imprescindíveis a um enunciado, como os singulares em relação ao texto literário, na perspectiva bakhtiniana. Assim, uma visão cristalizada em relação ao gênero literário, como aquele cuja produção é restrita a determinados

sujeitos sociais, dotados de um suposto dom (MENDONÇA, 2013), é mais ou menos presente nos materiais, cada qual com seu movimento de associação ou dissociação desse valor.

Outra questão evidente, que distancia esse material do Sistema de Ensino COC, é o alinhamento do material didático destinado aos critérios de vestibulares. Neste material – *Veredas da Palavra* – tanto em relação ao gênero conto, quanto aos gêneros crônica e poema (esse, não encontrado nas provas de vestibular em análise), vemos um diálogo maior com os objetivos de ensino-aprendizagem nacionais dispostos nos PCNs (BRASIL, 2000), mas também na BNCC (BRASIL, 2018), do que com os critérios de avaliação dos vestibulares.

III. Considerações sobre propostas de produção de texto de outros gêneros no mesmo material

Por fim, assim como feito em relação ao material do Sistema de Ensino COC, tecemos algumas considerações sobre a coleção como um todo, a fim de ampliar o horizonte de enunciação (VOLÓCHINOV, 2019), observando não só as propostas de produção escrita de gêneros literários, a fim de ampliar os contextos de análise (GERALDI, 2012) e fazer ecoar novas vozes sobre esse tema.

Como apresentado, a Coleção *Veredas da Palavra*, destinada ao Ensino Médio, apresenta mais propostas de produção de gêneros literários do que a do Sistema do Ensino COC, ao longo dos três anos que compõem essa fase escolar: poema, crônica e cena teatral (as três na 1ª série do Ensino Médio) e conto, na 3ª série do Ensino Médio. As demais propostas de produção escrita desse material são de: cartaz, artigo de opinião e blog (1º colegial), relatório de pesquisa escolar, debate, notícia, reportagem, resenha (2º colegial) e Seminário, Currículo, Ensaio e Dissertação escolar (3º colegial). Assim como afirmamos em relação ao material do Sistema de Ensino COC, é inviável, nesta pesquisa, analisar cada uma dessas propostas a fim de estabelecer movimentos dialógicos de proximidade e de distanciamento entre elas. Entretanto, é possível afirmar que, em todas as propostas, de maneira mais ou menos adequada, temos um contexto de produção delimitado e textos para leitura e diálogo anterior à produção. A resenha do material destaca as seguintes características em relação à abordagem da produção de textos da coleção:

[...] foram considerados os aspectos voltados para o aprimoramento das práticas de escrita dos estudantes, entre os quais, a atenção aos diferentes letramentos; aos contextos de produção da escrita; aos processos de planejamento, escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto; às diferentes linguagens envolvidas na produção de textos

multimodais; às orientações quanto aos usos das modalidades mais ou menos formais da língua relacionadas às situações comunicativas; entre outros (BRASIL, 2017, p. 13).

Contudo, o que pode ser observado e que é presente na resenha avaliativa do material (BRASIL, 2017) é que nesta coleção há pouco enfoque em relação à autonomia e papel do estudante quanto às práticas sociais com a língua. “Assim, itens como as estratégias de leitura e os relativos às condições de circulação do texto (como discurso, ideologia, e gênero textual/discursivo) ganham tratamento menos detalhado” (BRASIL, 2017, p. 48). Essas características não parecem ser, como em relação ao material do Sistema de Ensino COC, específicas da produção de textos literários, pois abarcam também outros gêneros, como o cartaz, analisado por Mendonça e Fossey (2019), em que não temos, por exemplo, textos prévios para leitura. Em outros, não temos explicitado o papel desempenhado pelo autor (nas propostas de conto e poema, por exemplo), em outras não temos o meio de circulação.... Mas podemos destacar que, de maneira geral, cada proposta com sua característica, o texto literário não é abordado, sobretudo na proposta de produção escrita, com a especificidade que cabe a esses gêneros do discurso e suas esferas de produção, circulação e recepção, o que é menos evidente em relação a outros gêneros. Quanto a isso, a resenha avaliativa do material destaca:

[...] os elementos da situação de interação, tais como autoria, interlocutor previsto e função social do gênero são pouco considerados. O interlocutor efetivo dos textos produzidos poderia ter um espectro mais amplo, uma vez que a coleção enfoca, prioritariamente, os próprios estudantes como interlocutores (BRASIL, 2017, p. 50).

Em relação aos gêneros literários, a única proposta que coloca o aluno em posição social diferente da de estudante é a do gênero crônica. Nas demais, de conto, poema e cena teatral, o aluno continua em sua posição no campo escolar, o que o descola da possibilidade de se apropriar da palavra artística para atuar em seu campo de circulação mais comum e assumir o papel de escritor literário.

Em relação a essa coleção, também há uma pequena quantidade de propostas de produção escrita não produzidas pelas autoras, como as retiradas de vestibulares, as quais são comuns no material do COC. Nesse caso, mais uma vez, temos menos laços estabelecidos com tais exames avaliativos e mais com as diretrizes nacionais para trabalho com a Língua Portuguesa. Com isso, esse livro didático materializa em seu projeto de dizer esse diálogo: há variedade de gêneros para leitura, pluralidade para produção, variedade de autores e temáticas

e visão mais ampla de arte do que aquilo que pôde ser visto no material do Sistema de Ensino COC.

6. A PRODUÇÃO DE GÊNEROS LITERÁRIOS NO CAMPO DA ARTE: O CASO DAS FANFICS

O interesse pelo estudo da produção escrita de jovens em diferentes campos de atividade – neste caso, no escolar e no da arte – advém da hipótese de que essas práticas se dariam, embora de maneira diferente (decorrente da diferenciação de ambientes de produção, recepção e circulação de textos), com compartilhamento de valores. Tal movimento de diálogo entre campos está presente em trabalhos de renomados autores da área, os quais mobilizamos na sequência no intento de dar início ao nosso percurso de análise dos enunciados presentes na *internet*.

Dentre interessantes estudos que se propõem a analisar a escrita de estudantes, Cardoso & Pereira (2014) chamam-nos atenção ao comprometerem-se com questões voltadas para a relação da escrita dentro e fora da escola. As autoras problematizam a questão de o sucesso escolar ser dependente da competência da escrita dos gêneros, na escola, uma vez que essa dependência expõe a desigualdade entre os alunos e revela as relações ruins que estes vão criando com a linguagem, de maneira geral, e com a escrita, de maneira particular, nesse espaço. No estudo referenciado, as autoras realizam uma oficina sobre a escrita, com o objetivo de propiciar o estabelecimento de uma relação mais positiva dos alunos com a prática da escrita, já que, para elas, tais práticas são constituídas por instrumentos de poder que originam as estruturas de dominação, as quais, por sua vez, acarretam as dificuldades tanto escolares, quanto identitárias, dos alunos (CARDOSO & PEREIRA, 2014).

Na perspectiva das autoras, o conhecimento dos discursos produzidos pelos alunos em contextos extraescolares, assim como as relações estabelecidas nesses contextos, mediadas pela linguagem, deveriam ser incluídos no contexto escolar de modo a atender o principal objetivo do domínio da escrita, que é a capacidade de produzir sentido por meio das palavras e de agir bem nos diferentes campos de comunicação. Note-se que essa é uma observação feita em um contexto – europeu – no qual foi evidenciado, na pesquisa das autoras, que os alunos possuem uma imagem de escrita que deveria ser praticada na/para escola ligada à “literariedade”. Na visão dos alunos estudados pelas autoras, a escrita praticada na/para a escola deveria ser literária. Para tais estudantes, os exemplos de boa escrita estão ligados à boa imaginação, a contos e histórias, evidenciando que havia um desconhecimento de contextos reais de uso da linguagem nos mais diversos campos de comunicação humana, espaço em que, efetivamente, os alunos se apropriariam da linguagem, em suas diversas formas de manifestação, para interagir. Nas palavras das autoras: “não sentiam muita necessidade de escrever nem percebiam

como se pode agir, escrevendo” (CARDOSO & PEREIRA, 2014, p.91). Por meio dessas análises, as autoras puderam constatar que o insucesso com a linguagem escrita não estava associado somente aos capitais pertencentes a esses sujeitos, mas aos aspectos afetivos e valorativos que a prática de escrita carrega, os quais, segundo as estudiosas, são os maiores distanciadores dos alunos da escrita.

A partir disso, evidencia-se uma relação “penosa” dos alunos com a escrita na escola, quando se observa, sobretudo, a imagem construída sobre textos literários nesse espaço, compreendidos como os únicos bons para ocuparem o espaço escolar. Nota-se, nesse sentido, uma construção valorativa em relação a gêneros. Soma-se a isso a maior preocupação constatada no discurso dos alunos no estudo das autoras: as questões ortográficas presentes nas avaliações, de maneira dissociada de questões de adequação ao formato do gênero ou à situação comunicativa, com o pensamento equivocando de que “a escrita resulta de momentos de inspiração e é tanto mais bem sucedida quanto mais ‘jeito’ e ‘dom’ a pessoa tiver para escrever” (CARDOSO & PEREIRA, 2014, p.92) – assim, percebe-se que, entre os próprios alunos, em decorrência das práticas em sala de aula, institui-se a ideia de sacralidade da escrita.

Em relação a essa experiência compartilhada pelas estudiosas, é evidente a surpresa dos alunos quando descobrem que podem produzir bons textos, dentro da escola, úteis para diferentes situações da vida cotidiana, fora da escola, reiterando a separação entre o conhecimento produzido dentro da escola e seu espaço exterior. Felizmente, no Brasil, nota-se que há um movimento à frente da experiência portuguesa no sentido de desprendimento do trabalho majoritário com o texto literário na escola para produção escrita, devido às políticas públicas para a educação, expressas nos documentos oficiais, mas também que, nesse trabalho associativo entre diferentes gêneros, pode ser criada uma hierarquia e, nessa, os textos literários, possivelmente, podem ocupar as posições mais altas, porque seus valores mais estabilizados são aparentemente mantidos, advindos do campo da arte, no sentido bakhtiniano.

Em trabalho de 2013, Pereira & Cardoso também compartilham relatos de alunos os quais relatam desprazer quando têm que escrever em ambiente escolar, mas prazer quando não são obrigados a escrever, incluindo maior frequência da prática – nesse caso, em ambiente fora da escola. Como justificativa, observa-se que os alunos têm a concepção de que, na escola, escrevem para ser avaliados, portanto, não veem utilidade maior na prática, de modo a não reconhecer que se trata, em adendo, de uma possível prática para a comunicação extraescolar.

Com essa discussão, as autoras ressaltam que as escolas não têm sabido aproveitar o empenho para as produções fora da escola dos alunos – segundo levantamento das próprias, no texto em análise, os alunos produzem muito e variados gêneros fora da escola. Destacam que

isso não quer dizer que deveria haver uma “transposição linear dos usos de linguagem dos jovens para a instituição” (PEREIRA & CARDOSO, 2013, p.14), porque ressaltam o papel de ascensão de capital cultural que a escola provê, mas que não pode ocorrer uma marginalização da escrita dos alunos, de modo a construir uma imagem ruim da prática, afinal, é por meio da linguagem que o sujeito constrói sua identidade. Para elas, a ideia de não marginalizar a escrita extraescolar tem “precipitado os professores, muitas vezes, para propostas de tarefas centradas sobre a expressão e a comunicação, apostando-se, deste modo, nas funções expressivas ligadas à identidade” (PEREIRA & CARDOSO, 2013, p.6), contudo, sob esta perspectiva, esses usos não são pertinentes em ambiente escolar, de modo que, para Pereira & Cardoso,

quando a escola se enclausura nestas práticas de escrita – muitas vezes (abusivamente?) chamadas de escrita criativa, escrita livre ou redação espontânea – deixará de fora outras práticas de linguagem, precisamente aquelas que fazem com que os alunos entrem em actividade intelectual e, logo, melhor compreendam o mundo e a si mesmos (PEREIRA & CARDOSO, 2013, p.6).

Dessa maneira, entende-se que, para as estudosas, a escola, em relação às produções que interessam aos alunos em ambiente fora dos muros escolares, não deve incorporá-las em sua totalidade, porque compreendem que não se deveria confundir o ensino centrado nos alunos com a necessidade de subjetividade nas produções, afinal isso pode e deveria ser feito por meio de produções não comuns aos alunos, a que a escola dá acesso. A argumentação é no sentido de que os alunos já dominam esses gêneros fora da escola, portanto, a escola é um espaço de aperfeiçoamento de outras práticas de linguagem, privilegiadas socialmente, a fim de colaborar para sua ascensão social. Dessa linha de raciocínio resulta uma proposta de metodologia do ensino da escrita, a qual compreende:

- i) criar situações naturais de escrita no ambiente artificial da sala de aula;
- ii) atender aos escritos do aluno enquanto jovem, às suas aprendizagens elaboradas em contexto extra-escolar, à sua identidade de escrevente já criada – e conseguir que ele passe para lá desse patamar, complexificando as situações de literacia propostas. Não se trata de anular a sua cultura escrita de origem e própria dos jovens, nem muito menos de não a aceitar, mas de conjugar o apreço pelas variedades linguísticas de origem de cada um, com a consciência de que convém contribuir, com o ensino (democrático), para a aprendizagem escolar de variedades linguísticas que a escola e a sociedade privilegiam (PEREIRA & CARDOSO, 2013, p.5).

Assim, entendendo que a prática de escrita se constitui *na relação* entre o espaço escolar e o extraescolar, descobre-se como necessário mote das atividades de ensino-aprendizagem a

união dessas duas experiências do aluno, a fim de não o negar enquanto sujeito. Cardoso & Pereira (2015) destacam que a identidade do aluno, enquanto escritor, é construída também fora da escola, já que é fora dos muros escolares que parece que esses sujeitos escrevem com maior regularidade.

Em Cardoso & Pereira (2015) temos uma classificação de três tipos de relação com a escrita extraescolar que as autoras concluíram com base em pesquisas empíricas, são eles: I) “transitoriedade da escrita extraescolar e dualidade escritural acentuada”; II) “imprescindibilidade da escrita extraescolar e conciliação esporádica com a escrita escolar”; III) “originalidade da escrita extraescolar e uma conciliação mais eficaz entre diferentes contextos de escrita”. Em I enquadram-se os alunos/adolescentes que admitem a predileção pela escrita fora da escola, já que possuem liberdade para escrever quando, como, sobre o quê, onde, e o quanto quiserem, segundo suas próprias vontades. Os estudantes demonstram apreço por essas produções, as quais são repletas, portanto, de valor afetivo, fato que na escola não alcançariam, de acordo com esses sujeitos, já que há uma separação entre esses dois contextos de produção. Em II classificam-se os alunos que praticam a escrita fora da escola, por motivos pessoais, porém ligados ao seu desenvolvimento identitário. Na perspectiva desses alunos, são produções que não interessam à escola, mas somente a eles e àqueles mais próximos. São textos também livres e sem a adequação ao que entendem ser a expectativa da escola. De acordo com as autoras: “os textos extraescolares são melhores em termos de desenvolvimento e de conteúdo; quanto aos textos escolares, são melhores em termos da “correção” na forma de expressão escrita” (CARDOSO & PEREIRA, 2015, p.100). Em III enquadram-se os adolescentes que afirmam a superioridade da escrita fora da escola, porque possuem melhores condições para produção (concentração, tempo etc.). Também estes armazenam os escritos e, ocasionalmente, os compartilham, compreendendo-os como “obras”, porque neles são investidos tempo, dedicação etc. Estão nessa classificação aqueles que, em sua maioria, escrevem textos literários, ou, nas palavras das autoras, “expressões de escrita criativa”. Na perspectiva dos alunos, esses textos, se produzidos em ambiente escolar, seriam subordinados a muitos fatores como opinião e interesses do professor. Contudo, os adolescentes admitem que essa prática influencia positivamente na escrita escolar, como também o inverso: reconhecem que a escrita escolar melhora a escrita fora da escola.

Nota-se que, segundo as classificações de Cardoso & Pereira (2015), a escrita fora da escola não confere tanta insegurança aos alunos, por não ser objeto de classificação e por corresponder às expectativas desse sujeito quando se motiva a produzir – “escreve para passar o tempo, para se distrair, para relaxar, para brincar com as palavras, para contar histórias

originais, para desabafar, para se preparar para falar, para se exprimir, para comunicar, etc” (CARDOSO & PEREIRA, 2015, p.102). As autoras também destacam a intrínseca ligação entre a escrita fora da escola e a vida do sujeito, denotando sua utilidade, na visão deste. Nesse sentido, “o que a escola precisa é de auxiliar o aluno a evoluir de uma escrita de que se servem para referenciar a vida para uma escrita que os ajude a modalizar a vida, a mudá-la e a transformá-la” (CARDOSO & PEREIRA, 2015, p.102-103). Assim, não será possível, em ambiente escolar, a promoção de um interesse pela escrita enquanto as práticas excluírem dos alunos suas individualidades e subjetividades, fazendo com que haja diferenças de valor entre a escrita dentro e fora da escola. Com isso, o sujeito:

investe em contexto extraescolar em que, quer na escola quer fora, encontra razões (diferentes) para escrever e para continuar a aprender a escrever. O que importa, afinal, é que os alunos possam ser Sujeitos das suas escritas, possam ser “Sujeitos” a escrever e não, apenas, alunos – resignados, inconformados, inseguros ou a desempenhar o seu ofício de alunos, só pelo cumprimento mais ou menos sacrificial de uma obrigação ou por respeito e simpatia pelo professor (CARDOSO & PEREIRA, 2015, p.103).

Os trabalhos das autoras (PEREIRA & CARDOSO, 2013; CARDOSO & PEREIRA, 2014;2015) apresentam condições de produção e de abordagem de práticas de escrita que se assemelham à realidade brasileira. No Brasil, nota-se, também, uma estigmatização de valores relacionados ao valor de “bom texto” que, muitas vezes, faz com que os alunos, presos àquilo que sabem que é o esperado pela escola, produzam textos engessados visando a esse ideal. Diferencia-se nossa realidade das destacadas pelas autoras quando se leva em consideração que, no Brasil, após a publicação dos PCNs, seguidos da BNCC, houve uma diversificação de gêneros do discurso que foram incorporados ao ambiente escolar, não livres de valoração, como já visto, porém que, em sua origem, objetivam à preparação dos estudantes para atuação nos diferentes campos de atividade (destacamos, nesse sentido, a nova organização da BNCC) – obviamente ainda há gêneros marginalizados pelos livros didáticos, mas não podemos deixar de destacar um avanço. A produção “livre” – de imposições de formato, de estilo, temática – acontece fora da escola, em grande quantidade, como visto na Seção 3.2.3 em relação às *fanfics*, mas será que livre dos valores construídos pela escrita em ambiente escolar? Os estudos das autoras revelam que, na realidade analisada por elas, os próprios alunos entendem que, embora sendo espaços diferentes, escola e seu exterior se interinfluenciam quando a questão é qualidade/valor da escrita.

Seguindo perspectiva de raciocínio semelhante, Cassany (2010), estudioso espanhol, apresenta resultados de um estudo etnográfico sobre práticas de escrita autônomas de jovens na *internet* (*fanfic's*, poemas etc.) que são produzidas fora dos limites das instituições oficiais, que o autor, de maneira análoga, denomina “lei” – a pesquisa consiste em entrevistas e análises dos textos dos escreventes, que possuem regras específicas e formas originais de realização. O autor afirma que estas produções dos alunos estão à margem dos concursos literários e de outras instituições oficiais, e que se diferenciam de gêneros literários pré-estabelecidos, dos cânones literários etc. Em adendo a essa hipótese de produção às margens, Cassany afirma que, nessas produções, os alunos fazem uso de recursos linguísticos que aprenderam “na rua”, ou seja, em espaços que não são o escolar e que nem sempre obedecem às regras da gramática normativa da língua. Apesar da relevância do trabalho do autor, nossos estudos encaminham para outra perspectiva: ainda que não em espaço escolar, as práticas de leitura e de escrita possivelmente recuperam uma formação linguística e literária do aluno, que dialogam com campo escolar. Sendo assim, a “fronteira” entre aquilo que se lê e produz na escola e o que se lê e produz fora dela não seria aquilo que separa, mas aquilo que une, permitindo um diálogo.

Cassany (2010) também afirma que a escola pouco incorpora as práticas dos alunos que se dão fora do ambiente escolar e que até condena práticas de escrita como de SMS, por exemplo, como sendo as culpadas por dificuldades dos alunos em contextos oficiais de escrita. Esse discurso de culpabilização é comum também no cenário escolar brasileiro. No entanto, consideramos que, no Brasil, devido a um ensino orientado por meio de gêneros do discurso, há um caminho que visa a explicitar o fato de que os sujeitos se orientam de maneira diferente na produção de cada gênero discursivo, em cada campo de atuação, e que reconhecem as diferentes maneiras de se “comportar” em cada gênero. Reiteramos que não discordamos da crítica quanto à seleção parcial e estigmatizada de gêneros lidos e escritos nas escolas, mas consideramos que não podemos descartar a possibilidade de trabalho com gêneros diferentes por meio de iniciativas individuais dos professores, e não podemos deixar de pensar que os estudos da língua na escola têm como objetivo formar leitores e escritores para diferentes situações de leitura e produção.

Nesse ínterim, Cassany (2010) destaca as *fanfictions* e os poemas como os mais produzidos pelos alunos em contexto extraescolar. Nas comunidades da produção desses gêneros, as quais são *online*, segundo o estudioso, há regras específicas para orientar os autores na escrita dos textos. Essas regras abrangem considerações, por exemplo, sobre plágio, sobre falta de justificativa para o texto, sobre a obrigatoriedade de revisão ortográfica e gramatical e a proibição de textos em formato de SMS, com abreviaturas, *emoticons* etc. Como já afirmado,

Cassany (2010) faz uma crítica à escola, dizendo que esta condena práticas de escrita com abreviaturas, por exemplo, e que essa seria uma das “fronteiras” entre as práticas de escrita vernáculas e as dominantes. Entretanto, tendo em vista essas orientações para escrita de textos classificados pelo autor como de práticas vernáculas, de que maneira elas se diferenciam das práticas dominantes, realizadas em espaço escolar, por exemplo? O autor também destaca a maneira como os autores, nesses ambientes *online*, apresentam-se, a qual se aproxima bastante do estilo de apresentação de autores em livros: por meio de uma coluna com dados, uma frase, uma fotografia e uma breve apresentação em linguagem informal (que se distingue da formalidade da língua apresentada no texto) – o mesmo pode ser observado nos perfis de autores do *corpus* em estudo, como vemos na Seção 6.1.

Em adendo, Cassany (2010) elenca algumas características comuns entre as práticas de leitura e de escrita analisadas por ele em sua pesquisa e as diferencia das práticas tradicionais “em papel”. A primeira característica é o formato eletrônico de veiculação, que permite, inclusive, a interação do leitor com o texto, podendo fazer críticas, sugestões etc. Logo após, o autor ressalta a importância da multimodalidade destes textos, que podem combinar diferentes materialidades, devido ao, sobretudo, ambiente de produção deles. Outra característica é o plurilinguismo, a diversidade dialetal nas produções dos jovens e as escritas que não atendem à norma padrão da língua, presentes principalmente nos comentários dos leitores. Segundo o autor, é raro encontrar registros de língua não padrão nas produções destes jovens na rede, pois eles têm consciência do valor deste tipo de registro. Na sequência, o autor destaca as características da interatividade e da criação de comunidades, por meio das quais estes textos são produzidos e disseminados, e ressalta que, na rede, as práticas de leitura e de escrita, devido à interatividade, estão mais ligadas do que nas práticas “em papel”. Segundo Cassany (2010), em ambientes fora da *internet*, é possível existirem bons leitores que não escrevem bem, ou o contrário, isto é, temos um ambiente mais democrático em relação aos valores estabilizados sobre leitura e escrita.

Por meio desta pesquisa, Cassany (2010) constatou, através de entrevistas, que os alunos preferem essas produções na rede, pois são mais significativas para suas realidades e identidades. Tal fato pode ser evidenciado por meio de relatos como: “La escritura [vernácula] es un tipo de liberación. [...] De poder plasmar cosas que quizá a diario no puedes. [...] En la escuela realmente no puedes ser como tú eres del todo”⁵³(CASSANY, 2010, p.18) e “Teníamos

⁵³ “A escrita [vernacular] é um tipo de libertação. [...] De ser capaz de abordar coisas que talvez você não consiga diariamente. [...] Na escola você realmente não pode ser como você é” (tradução livre)

cosas que queríamos decir y no sabíamos dónde... Había cosas que queríamos compartir”⁵⁴ (CASSANY, 2010, p.18). Nota-se, por meio destes, como há uma separação categórica na relação afetiva entre a produção na escola e fora dela. Os alunos realmente as entendem, de acordo com esse estudo, como diferentes, não relacionadas. A escola não é, nessa perspectiva, um espaço democrático de produção, sendo a escrita na rede, por exemplo, mais significativa, porque é visível uma “utilidade” para além da avaliação. A conclusão a que chega o autor é a de que essas produções dos alunos são às margens da escola, completamente desvinculadas de qualquer postulado desta instituição, mas que não são menores e que não devem ser marginalizadas pelas instituições oficiais, pois são resultado de vontades espontâneas dos alunos, que revelam conhecimentos prévios de seus interesses e habilidades linguísticas, literárias e de uso das tecnologias. Para Cassany (2010) estas atividades dos alunos deveriam ser aproveitadas pelas instituições que representam a lei (a escola, a literatura etc.) e pontes entre práticas vernáculas e oficiais deveriam ser estabelecidas.

Diante desse cenário de movimento dialógico entre escola e contexto extraescolar, integramos as *fanfics* à discussão, as quais são produzidas fora da escola, já que, até esse momento, nossas análises centraram-se nas produções e valores advindos do espaço escolar em relação aos textos estéticos. Para tanto, primeiramente, apresentamos uma breve introdução sobre o que são as *fanfics*, recuperando trabalhos sobre o assunto (Seção 6.1). Em um segundo momento – Seção 6.2 –, apresentamos a análise dos comentários selecionados, estabelecendo um diálogo com as observações feitas no Capítulo 4, sobre o discurso sobre as produções de gêneros literários no campo escolar.

6.1 As *fanfics*: produções escritas de jovens às margens (?) da escola

“Se você ainda tem preconceito contra *fanfics*, já passou da hora de abrir a mente e o coração: o *hobby* dominado pelos jovens desde os primórdios da *internet* tem ajudado a literatura com a formação de novos autores e leitores [...]”⁵⁵ (Splash, autora e leitora de *fanfics*); “As pessoas pensam que *fanfictions* são ruins. Odeio quando alguém diz 'nossa, parece *fanfic*'

⁵⁴ “Tinham coisas que gostaríamos de dizer e não sabíamos onde. Havia coisas que queríamos compartilhar” (tradução livre)

⁵⁵ Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/01/28/silencio-o-jovem-quer-ajudar-a-literatura-e-pode-conseguir-com-fanfics.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05 abr. 2021

com intenção de dizer que algo é ruim. Sabe o que é *fanfic*? O ótimo musical 'Hamilton'⁵⁶” (Francesca Coppa, professora da *Muhlenberg College*, dos EUA). Os excertos transcritos são de sujeitos sociais, com diferentes graus de formação, idades e interesses, que participam ativamente da comunidade de fanfiqueiros: Splash enquanto autora e leitora, e Francesca Coppa enquanto professora universitária e fundadora do *site Archive of our Own*, uma plataforma para publicação de *fanfics*. Ambos refratam um valor semelhante sobre a *fanfic*, destacando sua importância, a partir de lugares sociais diferentes, contrariando as críticas a que são submetidos os jovens quanto à pouca ou nenhuma quantidade de leitura, sobretudo em relação aos clássicos literários. A relevância direcionada por esses comentários é legitimada quando se observa, nas redes, produções de jovens, majoritariamente em idade escolar, que superam as 100.000 palavras com todo o cuidado para apresentação de seu conteúdo – incluindo revisões gramaticais, em um momento de suposta descontração e informalidade.

Nas redes, inúmeros depoimentos de jovens comprovam a presença crucial dessas comunidades e das produções colaborativas em suas vidas particulares, destacando, sobretudo, o caráter libertador de se produzir para semelhantes e o aprendizado adquirido nesse espaço de produção, recepção e circulação de textos: “acho que as *fanfics* salvaram minha vida. Eu era mediana em absolutamente tudo: não era bonita, extrovertida... e quando descobri algo meu, em que eu era boa, ganhei um propósito⁵⁷” (Ray Tavares, autora que começou sua jornada na escrita produzindo, na rede, *fanfics* sobre a banda McFly e que hoje já tem mais de três livros publicados); “esse é o poder das *fanfics*, né? Ler algo escrito por pessoas como você... Foi mágico ver que eu era capaz. O meu despertar como escritora. O meu conselho é: só vai e escreve⁵⁸” (Lola Salgado, autora de livros e fics de My Chemical Romance).

Ainda que a extensão das *fanfics* seja possivelmente aquilo que mais chama a atenção daquele que, não familiarizado com esse universo, depara-se com uma produção, os conteúdos abordados pelos escritores, normalmente do universo do “tabu”, destacam-se quantitativamente – aquilo que é censurado, geralmente, pelas produções originais, seja por ser ainda um assunto polêmico, seja por não se adequar à faixa etária do destinatário, são abordados com destreza por esses jovens, como as práticas sexuais e questões relativas a gênero, fazendo com que,

⁵⁶ Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/01/28/silencio-o-jovem-quer-ajudar-a-literatura-e-pode-conseguir-com-fanfics.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05 abr. 2021

⁵⁷ Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/01/28/silencio-o-jovem-quer-ajudar-a-literatura-e-pode-conseguir-com-fanfics.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05 abr. 2021

⁵⁸ Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/01/28/silencio-o-jovem-quer-ajudar-a-literatura-e-pode-conseguir-com-fanfics.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05 abr. 2021

algumas vezes, construa-se um olhar de perversão sobre essas produções. Murakami (2016), estudiosa e *ficwriter*⁵⁹, isto é, uma *aca-fan*⁶⁰, afirma que

É verdade que parte das *fanfics* condiz com a imagem negativa que vende, e é compreensível que muitos entendam o mundo das *fanfics* como um lugar estranho que deve permanecer sob o manto da discrição por ter uma relação com a pornografia. Há de se considerar, no entanto, que não se pode ignorar o fato de que milhares de jovens e adultos estão se aventurando em uma forma de escrita que é também uma forma de recepção (MURAKAMI, 2016, p. 10).

Esse fato evidencia que há, ainda, contemporaneamente, um forte desequilíbrio entre o que é recomendado pela crítica e o que é, de fato, “consumido” e produzido pelo público de fãs, assim como afirmava Bourdieu (1996). Fora dos muros escolares, espacialmente alheias aos critérios valorativos da escola e da academia, encontram-se essas ficções de fãs – as *fanfics*, forma abreviada do termo em inglês *fanfiction* – produzidas majoritariamente por jovens em idade escolar, como apresentado na Seção 3.2.3. Essas produções encontram-se, para muitos educadores, entre a “dor e a delícia” de ser professor porque, ao mesmo tempo em que propiciam uma vasta produção escrita estudantil, tornam-se um desafio ao profissional que se vê, quando não familiarizado com o assunto, perdido em meio às produções digitais, entre muitos *sites* para produções midiáticas, com recursos que exploram além da linguagem verbal – à qual, algumas vezes, a escola se restringe, por diferentes motivos (seja falta de recursos, seja falta de interesse), ainda que os documentos educacionais nacionais orientem para o contrário.

Na seção “Sobre”, do *site Spirit Fanfics e Histórias*, *corpus* de nosso trabalho, temos o seguinte trecho, definindo o impacto social da página (importante ressaltar que se trata de um *site* administrado por jovens), pensando na relação do jovem com essas produções:

Nosso maior orgulho é saber que muitos dos nossos leitores passaram a gostar de ler e escrever depois de conhecer o Spirit, pois, antes disto, nunca haviam lido um livro na vida. São milhares de jovens que não tinham acesso à literatura e/ou não tinham interesse nos conteúdos publicados, pelas editoras tradicionais (SOBRE...,2020).

Tais produções, nos moldes como se apresentam atualmente, são fruto de um universo digital, o qual propiciou o surgimento de muitos novos gêneros, bem como a atualização de tantos outros. A própria *fanfiction* é, possivelmente, uma continuidade em relação aos folhetins

⁵⁹ Escritora de *fanfics*.

⁶⁰ Denominação usada para designar membros do *fandom* que fazem pesquisas sobre esse universo na academia.

e *fanzines* (abreviatura de *fan magazines*), populares, no Brasil, sobretudo na década de 80, que eram produções de fãs. No Brasil, as *fanfics* ainda são pouco conhecidas pela comunidade, embora existam, aproximadamente, desde os anos 2000, ano da publicação do primeiro livro da série Harry Potter no país. Nos Estados Unidos, por outro lado, nascedouro da prática, há registros de produção de fãs entre meados das décadas de 60 e 70, por meio de *fanzines*, sobretudo do seriado *Star Trek* (no Brasil popularizado como “Jornada nas Estrelas”), quando os fãs, frustrados com o final da série, decidiram dar continuidade à história, criando capítulos. Essas produções, que não eram digitalizadas, circulavam, majoritariamente, em convenções de fãs (VARGAS, 2015).

Após o surgimento da *internet* (no caso do Brasil, popularizada na década de 1990), a produção dos *fandons*⁶¹ cresceu expressivamente. Esses grupos são bastante produtivos e, além de *fanfics*, produzem também *fanarts* (desenhos), *fanfilms* (produções fílmicas), escrevem músicas etc. Por meio da criação de *sites*, a escrita e divulgação das *fanfictions* foi facilitada, porque a *internet* possibilitou uma organização melhor e mais fácil das comunidades de fãs. Além disso, a rede de computadores também possibilita a união de pessoas geograficamente distantes, mas com gostos relacionados, de modo a poderem produzir juntas ou mesmo ler aquilo que é escrito por pessoas de outros países (em língua original ou por meio das ferramentas de tradução dos *sites*). Então, as *fanzines* passaram a *fanfics*: histórias escritas individual ou coletivamente na rede, para circular também nesse ambiente, em diferentes línguas, cujos personagens podem ser ou autorais ou oriundos de alguma produção já existente – canônica ou não; esses personagens também podem ser artistas, personagens de desenhos, novelas, filmes, séries etc. Ou seja, o escritor é livre para produzir a partir daquilo que lhe motiva, com o cuidado em relação à preservação dos direitos autorais das obras selecionadas explicitamente para diálogo.

Os enredos das *fanfics* são arquitetados a partir de um enredo já construído, modificando-o, devido a uma relação positiva ou negativa com as instâncias inspiradoras (ressalta-se, nesse ínterim, a questão da leitura crítica feita por esses leitores, também autores) ou mesmo devido a uma demora para a entrega de novas histórias pelas produtoras responsáveis. Assim, o jovem pode ser motivado a escrever devido a uma expectativa criada pela história e que não foi atendida, por querer explorar mais algum universo que não foi

⁶¹ Comunidades de fãs, caracterizadas, sobretudo, pela interatividade, seja real, seja virtual. Tais grupos reúnem-se, da maneira mais conveniente, e produzem conteúdos acerca do interesse em comum. Alguns membros não chegam a produzir novos textos, artes ou músicas, mas têm o compromisso e a expectativa de discutir sobre, compartilhando de um estilo de vida próprio a esse círculo social.

enfocado ou mesmo modificar algo que não lhe agradou na produção. Evidencia-se, com isso, que a esse consumidor não basta apenas a interação passiva com o produto: é requerida a participação plena na produção (JENKINS, 2009). Por exemplo: pode-se criar um final para algum seriado, pode-se contar a história de algum personagem que não foi explorado em determinada produção, pode-se juntar enredos e personagens de duas histórias em uma nova (*crossover*), pode-se aproveitar os personagens de alguma produção para criar uma absolutamente nova, pode-se criar um episódio antes de seu lançamento etc. Fidelis e Azzari (2017, p. 559) afirmam que essas releituras “provoca[m] um repensar das fronteiras e forças que legitimam textos e os privilegiam em contexto escolar para a formação do aluno-leitor”. Jenkins (2009, p.29) denomina esse fenômeno como cultura de convergência: um entrecruzamento entre as mídias, “onde produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis”. Green, Jenkins & Jenkins (2006) trazem um relato de um jovem escritor dessas comunidades, contando sobre sua experiência:

O que eu amo sobre as comunidades de fãs é a liberdade que nos damos para criar e recriar nossos personagens repetidamente. Fanfic raramente permanece estática. É como algo vivo, evoluindo, tomando vida própria, uma história se construindo sobre outra, cada realidade de um escritor saltando a partir de outra e talvez até se mesclando para formar uma nova criação. Muitas pessoas dizem que não somos criativos pois construímos sobre o universo de terceiros ao invés de criar nosso próprio. Entretanto, eu acho que as comunidades de fãs podem ser extremamente criativas já que temos a habilidade de continuar mudando nossos personagens e dando a eles nova vida repetidamente. Podemos matá-los e ressuscitá-los quantas vezes quisermos. Podemos mudar suas personalidades e como eles reagem a cada situação. Podemos pegar um personagem e fazê-lo charmoso e doce ou insensível e cruel. Podemos dar a eles uma vida infinita em constante mudança ao invés da vida única de sua criação original. Nós damos a licença para fazer o que queremos e é extremamente libertador [...]. Se uma história nos move ou diverte, nós compartilhamos; se nos incomoda, escrevemos uma continuação, se nos perturba, podemos até reescrevê-la! Também recriamos continuamente os personagens para se encaixarem à imagem que fazemos deles ou para explorar uma nova ideia. Nós temos o poder e essa é uma tentação muito forte. Se desejamos explorar uma questão ou ver um cenário em particular, tudo que precisamos fazer é sentar e escrever (GREEN, JENKINS & JENKINS, 2006 *apud* JENKINS, 2012, p.15).

Diante de todas essas possibilidades, é a *internet* o espaço em que, em *sites*, blogues e aplicativos, dentre outros, são recebidas e circulam diariamente as histórias de fãs, produzidas (algumas vezes, colaborativamente) para serem lidas nesse espaço, nessas novas comunidades de leitores, que possuem um funcionamento particular. Entendemos que as comunidades de fãs possuem suas regras de funcionamento as quais regem e revelam as relações estabelecidas nesse

espaço. Murakami (2016), inclusive, classifica o universo das *fanfics* como um campo, na perspectiva bourdiana, e descreve de maneira detalhada os modos de relações nessas comunidades que, para a autora, fazem com que elas se configurem como um campo separado do artístico ou literário, a depender de como se interprete esse espaço. Não assumiremos, neste trabalho, classificação semelhante, pois entendemos a *fanfic* como um texto artístico, o qual tem proximidades com as produções literárias, tendo em vista que, por exemplo, é ficcional, tem acabamento estético e interlocutor e que, embora não esteja ao lado das produções artísticas canônicas, situa-se às margens do campo da arte, luta por reconhecimento no embate entre forças que caracteriza a dinâmica dos campos de atividade e sofre influência por estar nele situado, mas possui características próprias pela especificidade dos modos de produção e circulação dos textos. Nesse sentido é que, embora a prática colaborativa seja uma característica importante das produções de *fanfictions*, não podemos dizer que não haja uma hierarquia – decorrente do acúmulo de capital simbólico –, por exemplo, entre autores mais experientes ou iniciantes, ou desavenças nos comentários que, quando ofensivos, são chamados de *flames*. Também não descartamos o fato de que há temas e composições de personagens mais ou menos aclamadas pelos fãs. Contudo, concluímos que, ainda assim, há mais características em comum, que nos levam a crer que são produções do campo artístico, não desconsiderando suas especificidades, do que o contrário.

Segundo as estatísticas⁶² do *site Spirit Fanfics e Histórias*, em estudo, a média diária é de 1.600 novas histórias, 8.500 novos capítulos e 3.100 novos cadastros de usuários. Nessas comunidades de escritores e leitores, como já explorado na Seção 3.2.3, a interação é uma característica fundamental, já que, mesmo quando as histórias são de apenas um autor, a opinião dos demais, presente nos comentários das produções, é bastante importante para a continuidade e para o desenvolvimento da história.

Geralmente, inclusive, nos *sites* de *fanfictions*, há a presença dos *beta-readers* ou “leitores-beta”, os quais são escritores que fazem leituras críticas dos textos produzidos, antes de sua divulgação, tecendo considerações sobre temática, forma de abordagem do tema, correções gramaticais, verossimilhança etc. O autor, em resposta a essas observações, pode reformular o seu texto – alguns vezes, essas adequações são condições de publicação. Essa leitura prévia é bastante valorizada entre os membros da comunidade de *fanfiqueiros*, a fim de não serem hostilizados pela comunidade e, por conseguinte, perderem o apreço pelas produções. Diante disso, agem voluntariamente os *beta-readers*, que são geralmente escritores

⁶² A última atualização desses dados no *site* foi em 28 fev. 2018.

mais experientes, com mais tempo e quantidade de produções. Assim, há um retorno quanto ao texto propiciado tanto pelo diálogo com esse primeiro leitor, oficialmente avaliador, quanto por meio dos comentários dos leitores, depois do compartilhamento da produção, aprimorando as práticas de leitura e de escrita a partir do refinamento das produções aos valores compartilhados sobre textos nessas comunidades.

Nota-se, dessa maneira, que há, em algum nível, uma relação entre a produção de fã e o mercado editorial, pela própria dinâmica das publicações. Murakami (2016) conclui o mesmo em seu trabalho, destacando que: “o autor escreve a *fanfic*, manda-a para um revisor [...], publica o texto em um local especializado para publicação, divulga seu trabalho; e por fim, recebe o retorno de seus leitores, que refletirá sua popularidade no meio” (MURAKAMI, 2016, p.25).

Importante ressaltar essa ideia de *critério de qualidade* existente nesse espaço de produção de textos. Há diretrizes para a publicação e, quando um texto não as contempla, não é publicado, ou pode resultar em punições para o autor (desde o banimento de histórias e do perfil no *site*, até sanções penais). Entre essas diretrizes, destacamos: responsabilidade sobre o conteúdo (não são permitidas apologias a abusos e violência contra crianças e adolescentes, estupro, suicídio, automutilação e auto-abuso, condutas criminosas e violência, preconceitos, usos de droga, violências a animais, entre outros), responsabilidade sobre a autoria, proibição de divulgações/propagandas (*spam*) em histórias/*fanfics* de outros usuários, mau uso do sistema de comentários (seja para discursos de ódio, ofensas ou conversas que não sejam para colaborar com o texto), proibição do mau uso do sistema de denúncias e publicações de histórias e banimento de histórias com “escrita de baixa qualidade”. Segundo o *site*, entende-se como de “baixa qualidade” histórias que apresentem (propositalmente ou não, independentemente de constar como citação ou não de *chat*), por exemplo: a. Internetês; b. Falta ou mau uso de pontuação e de acentuação; c. Erros ortográficos e gramaticais em excesso; d. Abreviações e e. Incoerência em frases. Somado a isso, só são permitidos textos que sejam “em forma de prosa, verso ou roteiros”, que possuam sinopse, que tenham explícita a classificação etária e que estejam formatados segundo as indicações da página⁶³. Os membros da comunidade deveriam concordar com tais normas para publicar e ressaltam o potencial de aprendizado por intermédio dessas plataformas: “algumas histórias são muito bem escritas, outras refletem a imaturidade

⁶³ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/diretrizes>. Acesso em 19 abr. 2021

dos jovens autores. Não é este o ponto. Nem toda *fanfic* é boa, mas toda *fanfic* tem potencial para formar leitores e escritores. Elas são grandes incubadoras da literatura jovem⁶⁴.

Para essa comunicação em comunidade, há uma linguagem própria, que envolve a criação ou atualização de diversos termos com o objetivo de exprimir determinadas características das produções. Sobre isso, Jenkins (2012, p.14) afirma: “fãs autores e críticos desenvolveram seu próprio vocabulário para falar dessas obras, sendo que muitos dos termos refletem gêneros orientados aos fãs ou descrevendo complexos conjuntos de negociações entre textos de fãs e as fontes originais”. No presente trabalho esses termos são definidos em cada momento em que aparecem em nossas colocações – assim como já feito até o presente momento.

Nesse espaço de circulação de textos, o sujeito é autor, mas também leitor de outros textos e, em seus perfis individuais (Figura 36), definem-se, à maneira como se identificam ou querem ser identificados, na maior parte das vezes, distantes de suas características “civis” (veja-se que, na Figura 36, a escritora fala um pouco de sua personalidade, “afiliação” – no caso, “filha de Hades”, possivelmente o personagem Hades, do Mangá Cavaleiros do Zodíaco), e revelam seus apreços temáticos (ao final, no perfil da Figura 36, tem-se a informação de que “BakuDeku e Solangelo” são as preferências da autora – ambos *shippes*⁶⁵ de personagens do Mangá *Hero Academia*; esses nomes são originados da junção dos nomes dos personagens em questão), aptidões (note-se, na Figura 36, a escritora afirma que sua especialidade são *one-shots* – termo utilizado para histórias que possuem somente um capítulo, não fazendo parte de uma série, seja ele curto e postado de uma só vez ou longo e postado em partes, separadamente), interesses (musicais, literários, genéricos, fílmicos etc.) e influências tanto para leitura, quanto para produção. Não há um padrão para a construção dos perfis, ficando à escolha do escritor a maneira como ele quer se definir para o outro.

⁶⁴ Disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/01/28/silencio-o-jovem-quer-ajudar-a-literatura-e-pode-conseguir-com-fanfics.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05 abr. 2021.

⁶⁵ *Shipping*, termo originado da palavra em inglês *relationship* (em português, relacionamento) é o desejo de que duas pessoas, sejam da vida real ou ficcionais, estabeleçam um relacionamento romântico. Em português, o termo popularizou-se e é utilizado por empréstimo por meio do verbo “shippar”, o qual é conjugado de acordo com os verbos em português de primeira conjugação.

Figura 36: Perfil de escritor

TRÊS HORAS DE CARINHO POR DIA! ORDENS MÉDICAS!

DR. SOLACE'S
PRESCRIPTION

ME SOLTA, WILL!
NÃO

RECENTES DESTAQUES AULAS BETAS READERS CAPISTAS GÊNEROS CATEGORIAS TAGS HISTÓRICO MINHAS HISTÓRIAS + ADICIONAR

SPIRIT FANFICS > MEMBROS > 8SINFU!

SEGUIR ESTE USUÁRIO ENVIAR MENSAGEM

8sinfu!

Nome: LarissaLarissinha
Status: Usuário
Sexo: Feminino
Localização: Indisponível
Aniversário: 15 de Julho
Cadastro: em 02/07/2018 23:05

PERFIL ATUALIZAÇÕES FAVORITOS FÓRUM HISTÓRIAS JORNAIS SEGUIDORES STYLES

8sinfu! - 8sinfu!

Falando muito e escrevendo pouco. Prazer, eu.
She/her/ela.
Filha de Hades.

Demoro um pouquinho para responder comentários, mas não desistam de mim! Guardo todos os comentários que recebo com muito carinho.

Especialidade em fazer One-shots. Nada mais sai disso aqui.

NÃO sou multishipper.
NÃO sigo de volta.

BakuDeku e Solangelo são meu tudo.

SEGUINDO (64)

Veja todos os seguindo

HISTÓRIAS (51)

After The Storm por Glogio01

Let it Bleed por 8sinfu!

Fonte: https://www.spiritfanfiction.com/perfil/insomnia_dark. Acesso em 14 abr. 2020

Além de escrever histórias, muitas vezes, os fanfiqueiros também produzem *banners* ou capas para as histórias, ilustrando-as, aproveitando-se das possibilidades garantidas pelo espaço cibernético, mas também atendendo ao anseio, muitas vezes, presente nesses jovens produtores, de combinar imagens e sons com os textos. Ressaltamos o papel do som, pois, algumas vezes, são sugeridas listas de músicas para serem ouvidas enquanto se lê o texto escrito, potencializando a experiência do leitor com a produção, de natureza multimodal. Todas essas formas de linguagem associam-se ao texto verbal para uma construção unificada de sentido por parte do leitor, que atribuirá sentidos subjetivos à produção. Entre essas está outra característica que aproxima a *fanfic* do mercado editorial: ao colocar uma capa em sua história, o autor produz o mesmo movimento daquilo que é feito para a produção de um livro, por exemplo.

As instâncias legitimadoras de produções artísticas estranham, quanto a essas produções, o fato de que, nesse universo de fãs, não há uma diferenciação, entre as produções com as quais os fanfiqueros dialogam explicitamente, entre cânone e popular, pois, para esses escritores, os textos tidos como populares devem possuir o mesmo prestígio do que aqueles os quais, por determinadas características, foram entendidos como superiores a outros. Os comentários das *fanfics* revelam essa correspondência de valor entre os textos, independentemente de sua origem ser de um cânone literário ou não, ou de a *fanfic* ser uma produção valorizada ou não, pois demonstram leituras atentas e discussões sobre diferentes interpretações ou falhas encontradas nos textos – entende-se arte de maneira mais ampla, e não somente restrita ao que é valorizado pelo campo literário, no sentido bourdiano. O próprio conceito de um texto canônico é diferente no universo das *fanfictions*. Para os fãs, cânone *fanfiction* é a obra original, a primeira (independentemente de sua consagração): por exemplo, se há um livro e, depois, uma série sobre ele, o cânone é a “obra primeira”, nesse caso, a produção escrita. Esse é um critério importante no universo de fãs, porque, algumas vezes, as *fanfics* escritas a partir do “cânone *fanfiction*” são as mais valorizadas. Em *sites* destinados a comunidades de fãs, a palavra “cânone” (utilizando-nos, nesse momento, do sentido de “cânone” que circula no *fandom*⁶⁶) é definida como:

totalidade de todas as informações sobre o mundo fictício de uma determinada obra original, que seu autor (ou detentor dos direitos autorais) considera verdadeira. De fato, o cânon na *fanfiction* é o livro / filme / jogo original, cuja continuação é escrita pelo escritor⁶⁷

obra em que você está se baseando para criar a sua *fanfic*. Se a sua *fanfic* é de Supernatural, por exemplo, o seu canon são os episódios das 12 temporadas da série. É neles que você se baseia para saber como as personagens devem agir, como são os ambientes em que elas vivem, como são as criaturas fantásticas que Dean e Sam enfrentam, etc.⁶⁸

Dessa maneira, ao não se pautarem estritamente nos critérios “tradicionais” para se definir o que é arte “valorizada” ou não no campo literário bourdiano, os fãs distanciam-se parcialmente desse universo. Para eles, produtos como seriados, programas de televisão, quadrinhos e jogos de *videogame* são arte qualificada, cujos autores, portanto, são consagrados

⁶⁶ Tradução literal: “reino dos fãs”.

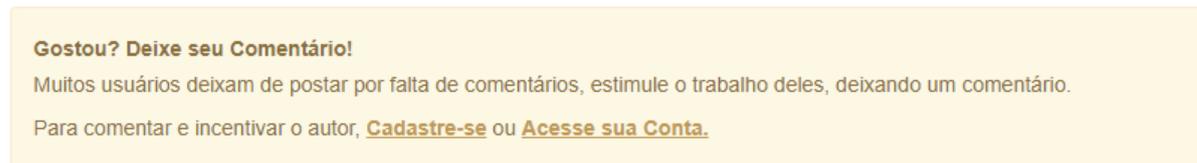
⁶⁷ Disponível em: <https://por.mainstreetartisans.com/4342719-canon-is-in-fanfiction-...-description-and-meaning>. Acesso em 25 nov. 2020

⁶⁸ Disponível em: <https://por.mainstreetartisans.com/4342719-canon-is-in-fanfiction-...-description-and-meaning>. Acesso em 25 nov. 2020

(nesse espaço), diferentemente daquilo que pode compreender a academia. Por conseguinte, ao serem entendidos como escritores pela comunidade à qual pertencem, começam a receber cobranças quanto a isso, seja em relação à publicação rápida de novos capítulos da obra, seja em relação à extensão das histórias ou aos destinos dos personagens. Sobre isso, Murakami (2016, p.20) afirma: “sua identidade como produtor de arte nasce de sua interação com seu público leitor e no desenvolvimento de um pensar sobre a sua própria escrita. O autor conhece-se, adquire confiança, posiciona-se no campo e passa a enxergar-se como artista”. Nas comunidades, por exemplo, a atribuição do título de “escritor” aos demais é comum.

Nessa dinâmica entre autores e leitores, a prática de comentar tem papel fundamental. Em muitos textos, há o pedido explícito, por parte dos escritores, para que os leitores comentem, favoritem e compartilhem a *fanfic*. Leitores “fantasmas” – aqueles que não respondem de alguma maneira ao texto – deixam de contribuir para a história, desestimulando o *ficwriter* a continuar escrevendo. Este, muitas vezes, expõe que esses comentários são relevantes para a qualidade e continuidade da história, os quais podem refratar valores sobre a produção textual em diálogo com outros campos de atividade que atravessam esse sujeito. Ray Tavares, autora de *fanfics*, destaca a importância do *outro* na constituição de suas produções e em sua formação enquanto sujeito: “acho que todos esses anos na internet fizeram de mim uma autora melhor, que sabe ouvir críticas e busca entender o que na minha escrita mais agrada. Além de ter sido uma escola⁶⁹”. A própria plataforma estimula essa prática colaborativa ao apresentar, depois de cada capítulo, o seguinte comentário (Figura 37):

⁶⁹ Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2021/01/28/silencio-o-jovem-quer-ajudar-a-literatura-e-pode-conseguir-com-fanfics.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 05 abr. 2021

Figura 37: Incentivo da plataforma aos comentários dos leitores

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/como-seria-adr-e-13-reasons-why-juntos-9323725/capitulo2>.
 Acesso em 16 nov. 2020

Por outro lado, os leitores, por meio dos comentários, expressam algumas expectativas em relação ao *ficwriter*, como: a) domínio da gramática normativa; b) extensão; c) estilo; d) coerência com o universo ficcional original e e) bom enredo e construção de personagens. Tais características serão desenvolvidas em 6.2.

Uma questão que chama atenção nesse universo de produção é a dedicação dos membros dessa comunidade em relação aos seus escritos. Prova-se isso pela quantidade de tempo, esforço e dedicação despendida pelos fãs nas comunidades fanfiqueiras, seja avaliando outros textos, seja produzindo os seus próprios. Essas produções, independentemente de sua origem ser da cultura de massa ou não, são entendidas como qualificadas por esses membros, mesmo que a origem das produções seja um produto “vendável”, produzido para isso, e que não seria valorado positivamente no campo literário, segundo a classificação bourdiana. Murakami (2016) destaca uma diferenciação fundamental entre a *fanfic* e aquilo que comumente se espera no campo da arte (na perspectiva bourdiana). Para ela, é importante ressaltar que a *fanfic* não é escrita para todos, mas especificamente para o *fandom*, por esse motivo, diferentemente do que se entende por literatura, não tem o compromisso com a política e a sociedade. Além disso, uma produção de fã não necessariamente precisa considerar do passado do *fandom* ou da história literária para ser produzida, basta que utilize as referências do presente da comunidade fanfiqueira em sua prática, como as classificações, os modos de se expressar etc. Ainda assim, a autora afirma que, embora essas práticas dos *fandons* venham se perpetuando, elas não se tornam, em nenhum momento, um “cânone de *fanfics*”. Para ela, ainda que uma determinada parcela da comunidade de fãs passe a adorar uma *fanfic*, novos *ficwriters* perdem a memória dessa produção. Nas palavras da autora: “não existe um esforço de passar um legado aos novos fãs quanto a repertório de leituras, apenas de ensinar os modos de fazer à nova geração. Não existe formação de um repertório de modelo fixo, que todos os *ficwriters* deveriam conhecer” (MURAKAMI, 2016, p.16). Jenkins (2009, p. 192-193) reflete sobre essa relação entre cultura de massa e cultura popular:

Alguns estudiosos das mídias conservam a distinção entre cultura de massa (uma categoria de produção) e cultura popular (uma categoria de consumo), argumentando que a cultura popular é o que acontece aos materiais da cultura de massa quando chegam às mãos dos consumidores, quando uma música tocada no rádio se torna tão associada a uma noite particularmente romântica, que dois amantes decidem chamá-la de “nossa música”, ou quando um fã fica tão fascinado com determinada série de televisão que ela o inspira a escrever histórias originais sobre os personagens. Em outras palavras, cultura popular é o que acontece quando a cultura de massa é empurrada de volta à cultura tradicional. A indústria cultural nunca precisou enfrentar seriamente a existência dessa economia cultural alternativa porque, em sua maior parte, ela existia a portas fechadas, e seus produtos circulavam apenas num pequeno grupo de amigos e vizinhos. Filmes caseiros nunca ameaçaram Hollywood, enquanto permaneceram dentro de casa (JENKINS, 2009, p.193).

Em adendo, em trabalho posterior, Jenkins (2012, p.20) ressalta a importância das produções de fãs:

Histórias de fãs não são simplesmente extensões ou continuações da série original. Eles estão construindo argumentos por meio de novas histórias ao invés de ensaios críticos. Apesar de um ensaio literário geralmente responder ao seu alvo em uma forma não-fictícia, fan fiction usa ficção para responder à ficção. Você encontrará todo tipo de argumentação sobre interpretações no meio da maioria das histórias produzidas por fãs. Uma boa história de fã referencia eventos-chave ou pedaços de diálogo como evidência para suportar sua interpretação particular dos motivos e ações dos personagens. Detalhes secundários são usados para sugerir que a história poderia ter ocorrido de forma plausível no mundo fictício mostrado no original. É certo que existem histórias ruins que não se aprofundam nos personagens ou caem em interpretações banais, mas a boa fan fiction mostra um profundo respeito pelo que gerou a fagulha na imaginação ou curiosidade do escritor-fã. Fan fiction é especulativa, mas também é interpretativa. E mais que isso, é criativa. O escritor-fã quer criar uma nova história que diverte por si só (sic) a oferece para quem talvez seja a plateia mais exigente que se poderia imaginar – outros experts extremamente investidos na obra original.

Nesse sentido, o autor aponta alguns caminhos que orientam o olhar de um leitor crítico perante as obras e que podem motivá-lo a produzir um novo texto. São eles:

- 1) Sementes: pedaços de informação introduzidos na narrativa para indicar um mundo maior que não é completamente desenvolvido na própria história;
- 2) Buracos: elementos narrativos dos quais os leitores sentem falta e que são centrais à sua compreensão dos personagens.
- 3) Contradições: dois ou mais elementos na narrativa (intencionais ou não) sugerindo possibilidades alternativas para os personagens.
- 4) Silêncios: elementos que foram sistematicamente excluídos da narrativa com consequências ideológicas.

- 5) Potenciais: projeções sobre o que poderia ter acontecido além dos limites da narrativa (JENKINS, 2012, p.16-18 *adaptado*)

É evidente, com isso, ainda em diálogo com Jenkins (2012), que esses elementos, anteriormente apresentados, podem ser muito produtivos para o estímulo da leitura no campo escolar, ainda que não seja incluída no currículo a “produção de fã”. Pode-se estimular os estudantes a encontrarem esses elementos que poderiam dar origem a novas histórias, refletindo sobre a função desses recursos para a construção narrativa, incentivá-los a pensar sobre histórias adicionais a partir do texto-fonte e escrevê-las, por exemplo. O autor não “professa” que as *fanfics* sejam necessariamente incluídas em ambiente escolar, para leitura e para escrita, mas propõe a reflexão de que os movimentos para leitura e escrita dessas produções, pensando nesse olhar crítico e nas estratégias como colaboração e circulação de textos, podem gerar um resultado positivo na formação estudantil tanto de leitores, quanto de escritores. De alguma maneira, entendemos que essa é sim uma proposta que aproxima a *fanfic* do campo escolar, no sentido bakhtiniano, de forma a escolarizá-la. O receio é justamente em relação aos modos da escolarização, que deveriam ser cuidados, tendo em vista que os valores da escola são possivelmente diferentes daqueles da vida extraescolar. Contudo, acreditamos que, desde que feita com finalidades alinhadas aos pressupostos sobre o trabalho com leitura e produção, a *fanfic* promove uma ressignificação, para os alunos e para os profissionais, da literatura, da leitura e da escrita, possibilitada por essas práticas em ambiente digital. Nesse sentido, concordamos com Jenkins, quando afirma:

Muito do que funciona aqui é assim porque a *fan fiction* existe fora da escola, e as pessoas que participam o fazem devido a profundas motivações pessoais e sociais, ao invés de o fazerem por receberem uma lição de escrever uma história para receber uma nota. Mesmo assim, isso não significa que educadores não possam aprender muita coisa de *fan fiction*. Acreditamos com convicção que existe valor em aprender a engajar com trabalhos de ficção criativamente tanto quanto criticamente; que o processo de criar obras transformativas muitas vezes motiva uma leitura mais próxima do texto original, que isso fortalece os jovens a pensar por si próprios como autores e portanto a encontrar suas próprias vozes expressivas, especialmente no contexto da atual cultura participatória (JENKINS, 2012, p.23).

6.2 O universo *fanfiction*: a relação entre autor, leitor e texto artístico

Passado esse momento introdutório de compreensão mais geral sobre o universo em que as *fanfictions* estão inseridas, apresentamos a análise dos comentários selecionados que compõem o *corpus* do presente trabalho. As *fanfics*, tradicionalmente, possuem muitos

comentários e, no caso da seleção feita para esta análise no presente trabalho, descrita na Seção 3.2.3 – 118 comentários –, os organizamos em um eixo de análise (voltado para a análise do valor sobre o texto artístico refratado nesses enunciados) subdividido em recorrências temáticas: I) domínio da gramática normativa; II) extensão; III) estilo; IV) coerência com o universo ficcional original e V) bom enredo e construção de personagens. Desses grupos, destacamos os exemplares “prototípicos” na presente seção.

Por meio da análise dos enunciados selecionados, os quais são de leitores do *site Spirit Fanfics e Histórias*, especificamente das produções sobre o seriado *13 Reasons Why*, e por intermédio da recuperação dos discursos sobre as *fanfics*, compreendemos que, nesse cenário em questão, as relações entre *eu* e *outro* têm papel fundamental. Certamente, com isso, não queremos dizer que há um privilégio de relações de alteridade em um espaço de produção de linguagem e não em outro, tendo em vista que isso seria contrário à proposta bakhtiniana. Nosso destaque em relação a isso considera que, por meio da relação entre os sujeitos autores e leitores, nesse espaço, é possível a compreensão sobre seu funcionamento, sobre os valores de quem é autor e sobre o texto artístico, que nos interessam particularmente.

Bakhtin nos fornece embasamento com estudos que defendem a unidade do ato: as condições de produção e de realização de um enunciado concreto por um sujeito sócio-historicamente situado. Assim, considerando essa centralidade da proposta bakhtiniana, o conceito de arquitetônica – de recuperação desse cenário maior de enunciação – organizado por um sujeito responsável, torna-se primordial para a compreensão dos enunciados de resposta às *fanfics*. Por meio da arquitetônica, cujo centro são sujeitos na relação de alteridade, podemos compreender as condições em que esses sujeitos leitores produzem seu enunciado e revelam, por meio dele, seus valores e a si mesmos, responsiva e responsavelmente.

6.2.1 A relação entre o eu e o outro nos comentários das *fanfics*: valores sobre literatura

Os comentários de resposta às *fanfics* revelam-nos expectativas desses leitores em relação ao texto e ao autor. Esses diálogos vão compondo nossa recuperação de valores sobre a imagem de literatura nesse espaço. Na sequência, organizamos *o corpus* em itens, conforme exposto em 6.2.

I. Expectativas em relação ao domínio da gramática normativa

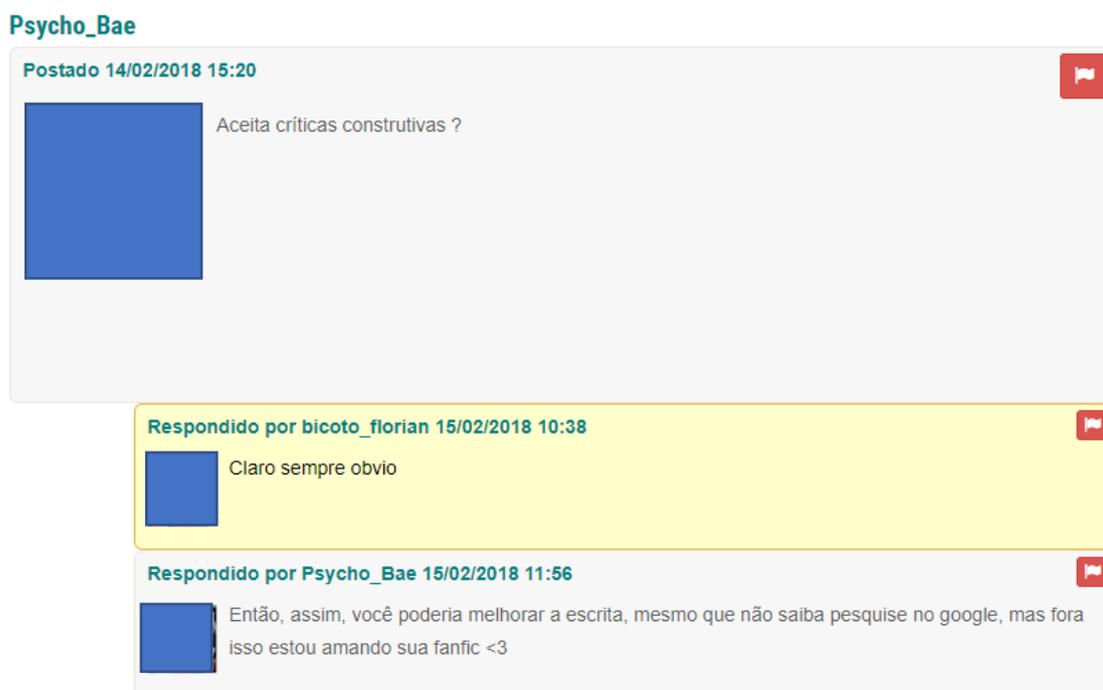
Os primeiros dois comentários (Figuras 38 e 39) são de leitores em relação aos textos lidos:

Figura 38: Comentário de Fanfic 1



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9524198/capitulo1>. Acesso em 10 dez. 2018

Figura 39: Comentário de Fanfic 2



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-11677120/capitulo5>. Acesso em 10 dez. 2018

A partir das Figuras 38 e 39 nota-se um leitor que tem uma expectativa em relação ao desempenho do autor no uso da norma padrão⁷⁰ – nesse caso, espera-se que haja um rigor no emprego da língua escrita. No comentário da Figura 38, a crítica é modalizada pelo vocativo “amigo(a)”, o qual estilisticamente marca uma proximidade entre leitor e escritor, o que ameniza o valor da crítica. No comentário da Figura 39, por sua vez, também é possível perceber o aspecto valorativo do discurso dos leitores – o *outro* do texto, para quem ele é escrito – que se materializa, nesse caso, como “crítica construtiva”, validada pelo(a) autor(a), o(a) qual foi consultado(a) sobre se gostaria de recebê-la e responde assertivamente com adjetivos e advérbios que reforçam a importância desse ato: “claro”, “sempre”, “óbvio”. Na sequência, o leitor, com valor e estilo não depreciativo, respeitando a individualidade do outro, aparentemente com um projeto de dizer voltado para colaborar positivamente para o desenvolvimento do texto, indica a consulta do leitor a servidores de busca, a fim de que aperfeiçoe sua escrita. A crítica foi iniciada por marcadores que amenizam o valor do enunciado (“então”, “assim”), e foi acompanhada por elogio, seguido de código que indica “coração” (<3), demonstrando, mais uma vez, estilisticamente, o “estar junto” desses sujeitos em comunidade, o qual é perpassado por críticas, mas com fito colaborativo e em respeito à produção do outro.

Lembremo-nos de que, embora a *fanfic* seja um texto elaborado na e para a *internet*, na qual, muitas vezes, adota-se uma forma de registro própria para comunicação (o “internetês”, por exemplo), há um funcionamento específico do espaço de circulação desses textos, que preza pelo atendimento às regras gramaticais compreendidas como da norma padrão – os membros da comunidade têm aulas de português disponíveis e os textos deveriam passar pela revisão dos *beta-readers* antes da publicação, conforme as já discutidas diretrizes de conteúdo. Assim, por meio dos comentários é possível perceber essa expectativa dos leitores – o *outro* do texto, para quem ele é escrito – que se materializa, nesse caso, como “crítica construtiva”. Esse rigor é interessante e, quando se torna ponto de diálogo, revela-nos o rigor com o qual essas produções são produzidas e lidas – distanciando-nos de concepções de que são escritas menos valorizadas do que outras, ou de “menor qualidade”. Em contrapartida, não desconsideramos, nesse ínterim, a problemática relacionada ao purismo linguístico aplicado à literatura, que pode desqualificar um autor quando esse não atende ao uso linguístico esperado para “ocupar o campo da arte”, mesmo que essa produção esteja na *internet*, em que há espaços com maior liberdade em relação ao emprego de variedades da língua.

⁷⁰ Consideramos, neste trabalho, norma padrão como um “conjunto de realizações fonéticas, morfológicas, lexicais e sintáticas produzido e adotado mediante um acordo tácito pelos membros da comunidade” (AZEREDO, 2020, p. 62).

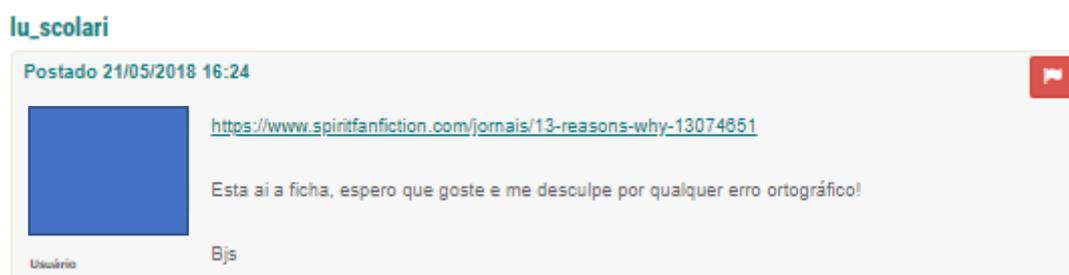
Sob essa mesma ótica, os comentários a seguir são de membros da comunidade que comentaram uma história no intuito de propor um personagem para ela – alguns autores abrem “processos de seleção” para personagens e, nesse momento de interação, são muito comuns desculpas prévias por erros ortográficos, como pode ser visto em 40 e 41.

Figura 40: Comentário em processo de seleção de personagens I



Fonte: <https://www.spiritfiction.com/historia/13-reasons-why--interativa-13048363/capitulo1>. Acesso em 09 nov. 2020

Figura 41: Comentário em processo de seleção de personagens II



Fonte: <https://www.spiritfiction.com/historia/13-reasons-why--interativa-13048363/capitulo1>. Acesso em 09 nov. 2020

Nesse caso, os comentários são de leitores, mas que querem, por meio de suas criações – de personagens – participar da história – tratam-se, nesse caso, de *fanfics* interativas. Na quase unanimidade dos comentários de proposição de personagens do recorte que compõe este estudo, há a observação sobre os erros ortográficos. Com isso, compreendemos que, nessa relação *eu* e *outro*, há imagens prévias sobre esses interlocutores, assim como nos ensina Bakhtin. Assim, aquele que enuncia, propondo um personagem por meio do comentário, imagina que seu *outro* seja um escritor com experiência, o qual está, possivelmente, hierarquicamente acima dele – e isso, nessas comunidades, é pautado em quantidade de acessos, *likes* e compartilhamento das histórias. Por isso, espera-se que aquele que selecionará – o *outro* desse comentário – possua um rigor em relação à norma (nesse caso, reduzida à ortografia), o qual, inclusive, determinará

a escolha do personagem (e de seu autor, por consequência). Nesse sentido, a imagem de qualidade da escrita, no sentido de adequação às regras ortográficas, possivelmente confere credibilidade ao personagem em um processo de seleção, assim como a confere ao autor nos comentários apresentados anteriormente em 80 e 81. Por consequência, essa adequação atribui uma imagem de qualidade ao texto em discussão.

Percebe-se, nesse sentido, que, ainda que em um universo em que se esperaria despreendimento em relação ao discurso “correto”, no que tange ao uso da língua, os discursos reproduzidos nesses comentários atualizam a ideia do purismo linguístico. Segundo Câmara Jr., o purismo linguístico consiste em: “atitude de extremado respeito às formas linguísticas consagradas pela tradição do idioma (v.), que muitas vezes se assume na língua literária; a língua é considerada à maneira de uma água cristalina e pura, que não deve ser contaminada” (CÂMARA JR., s/d, p.323).

Seguindo esse raciocínio, o purismo linguístico é uma forma de cercear, por exemplo, a expressividade, possível em um texto artístico – tendo em vista que, conforme ensina Bakhtin (2016a) e em conformidade com a concepção de arte que assumimos neste trabalho, os gêneros desse campo são mais abertos à manifestação do estilo individual –, visando a um ideal de linguagem distante das diferentes possibilidades de uso, na busca por uma utopia de estabilidade da língua. Com preocupação semelhante, Faraco, ao propor a recuperação da história sociopolítica da língua portuguesa em sua obra de 2016, critica o purismo, de qualquer natureza, justamente por essa busca de uniformidade segregatória diante da diversidade da vida e, em específico, da língua:

[...] o purismo, qualquer que ele seja (étnico, religioso, político-ideológico, linguístico), tem um fundo comum: a recusa do outro, do diverso, do diferente. Ora, é a diversidade que faz a grandeza da vida e da cultura humana. Assim, qualquer tentativa de se definir um chão comum em meio à diversidade e à mudança não pode se fazer tendo como preço o apagamento ou silenciamento do outro, da diversidade, da diferença (FARACO, 2016, p.215).

De acordo com Mendonça (2006), o purismo linguístico, mais do que um fenômeno comum à linguagem (a autora, nesse caso, está dialogando com Leite, 1999, para a qual o purismo é um fato de linguagem), trata-se de uma “atitude linguística histórico-sócio-politicamente condicionada [...], um produto dos micros e macro-poderes exercidos em nossa sociedade” (MENDONÇA, 2006, p.46). Esses poderes, segundo a estudiosa, são disseminados devido a um valor politicamente constituído da escrita, do livro e da sociedade letrada: “assim, todos os usuários da língua atribuem-se o ‘direito de cuidar dela’, não para que a comunicação

ocorra em harmonia, mas para se se possa ‘falar bem’” (MENDONÇA, 2006, p.47). Como consequência do atendimento ao esperado, os sujeitos letrados obtêm espaço e valorização no corpo social – essa é a discussão traçada por Rama (2015), por exemplo, para o qual a escrita, mesmo em sua forma marginal, é instrumento de luta pelo poder.

Como, em nosso caso, o purismo evidente no *corpus* é relacionado ao texto artístico, percebemos, nos comentários das *fanfics*, uma continuidade de sentidos que recuperam/atualizam imagens canônicas de escrita literária ao longo da tradição. Mendonça (2006) contribui com essa discussão, ao propor a ideia de “purismo nacionalista” e, com isso, remontar um trajeto nacional de constituição da língua, cuja preservação seria do escritor de literatura. Nas palavras da autora, “o lugar do escritor se funda, desde o século XIX, no país, com o lugar do defensor e até criador do idioma nacional. Língua e nação se fundem, nesse lugar, de forma marcante” (MENDONÇA, 2006, p.102). No romantismo, a exemplo, o produtor de literatura assumiu uma posição de preservação da cultura e da língua nacionais do domínio português e da língua dessa nação, a qual representava ameaça à sociedade nacional. Na virada do século XX para o XXI, a ideia de preservação da cultura e da língua, somada à missão sagrada de proteção e construção da nação mantém-se, nesse momento, combatendo a ameaça da língua inglesa e dos estrangeirismos (MENDONÇA, 2006). Por fim, não podemos deixar de considerar que as primeiras gramáticas do português brasileiro e em parte das atuais, a depender da perspectiva linguística assumida, os excertos que ilustram a língua são os retirados das obras dos compreendidos como “grandes autores” (FARACO, 2016).

Essa relação construída historicamente da arte com a língua “cultura” (no sentido de socialmente elevada) fez com que aquilo que foi escrito pelos compreendidos como grandes autores determinasse os usos da língua que permaneceriam para a eternidade – aqui, dialogamos com Rama (2015) e queremos destacar a visão da literatura como um arcabouço cultural e, especificamente, um repositório de “boas práticas” de uso da língua nacional, que ordenam, por exemplo, aquilo que é hierarquicamente “superior” e aquilo que é “inferior” (nesse último caso, as variações naturais da língua). O escritor, diante desse cenário, seria aquele que possui a sabedoria para filtrar e determinar, pelas suas escolhas, essa escala hierárquica. Mendonça (2006, p.106) confirma essa visão (refutando-a, sob seu ponto de vista) ao afirmar que, para o senso comum, “o escritor é o modelo de linguagem, ele é a autoridade que avaliza o discurso normativo gramatical” e, ainda, “minha hipótese é que o escritor tem um lugar para dizer a língua na produção do senso comum sobre linguagem” (MENDONÇA, 2006, p.114).

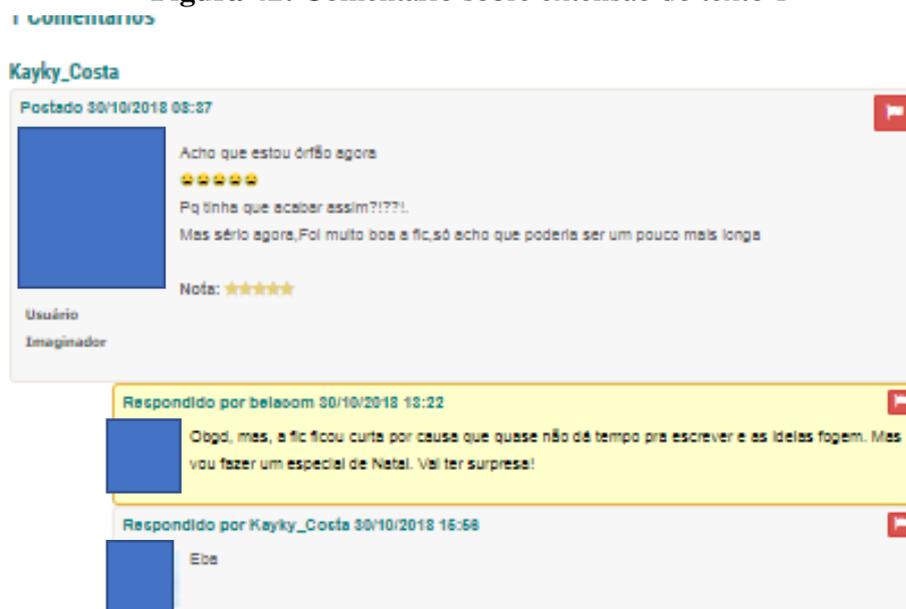
Com isso, esses jovens, ao retomarem esses discursos em seus comentários em relação à sua produção e a dos autores que comentam, demonstram essa visão comum também

historicamente ao campo da arte de que a língua a ser mobilizada na produção estética deveria atender ao padrão gramatical a fim de que sua qualidade (tanto do autor, quanto da produção) seja assegurada. Sabemos que, hoje, no campo da arte, essa visão de necessidade de reprodução estrita do padrão linguístico pela literatura também está em conflito – como exemplo, temos o destaque atual conferido à obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, a qual consiste na reprodução de um diário real da autora, moradora da favela do Canindé, em São Paulo, que, por consequência de sua baixa escolaridade e do gênero em questão, apresenta desvios e coloquialidades em seu registro. Devido à proximidade que temos entre esse discurso e o analisado no campo escolar, é que o diálogo desse com o da arte nos permitirá verificar a possível origem desse tipo de discurso e valoração nesses leitores e escritores, membros desse universo fanfiqueiro e em idade escolar, que visam a compor o campo da arte – aos moldes do que imaginam ser valorado nesse campo.

II. Expectativas em relação à extensão do texto

Neste item, analisamos comentários que requerem maior extensão do texto, os quais se mostraram comuns em nosso *corpus*. Nessa relação *eu* e *outro*, espera-se dos autores textos longos, sendo estes mais valorizados. Tal expectativa pode ser identificada nos comentários das Figuras 42, 43 e 44.

Figura 42: Comentário sobre extensão do texto 1



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--o-recomeco-13108158/capitulo17>. Acesso em 10 dez. 2018

O comentário da Figura 42 evidencia um leitor que responde positivamente ao texto, dizendo ter apreciado a produção (primeiramente, então, apresenta-se o elogio), mas que encontrou nela uma adversidade: a pouca extensão. O problema identificado pelo leitor é iniciado pela expressão “só acho que”, a qual indica um início de apontamento de adversidade, amenizado na organização argumentativa por essa expressão na somatória com o elogio primeiro. Paralelamente, o autor(a) da *fanfic* responde ao comentário, justificando essa pouca extensão, demonstrando que há uma preocupação em relação a isso, no intuito de satisfazer seu leitor-colaborador, e compromete-se em escrever mais – nota-se, com isso, a relação de alteridade como edificadora desses textos. Confirma tal importância da extensão nessa relação o terceiro item da Figura 42, em que o leitor comemora (por meio da interjeição “eba”) o compromisso da autora. Dessa forma, há uma confluência de valores, demonstrando que os interagentes compartilham valores sobre os enunciados nesse *site*.

Figura 43: Comentário sobre extensão do texto 2

1 Comentários

Jean_henrique



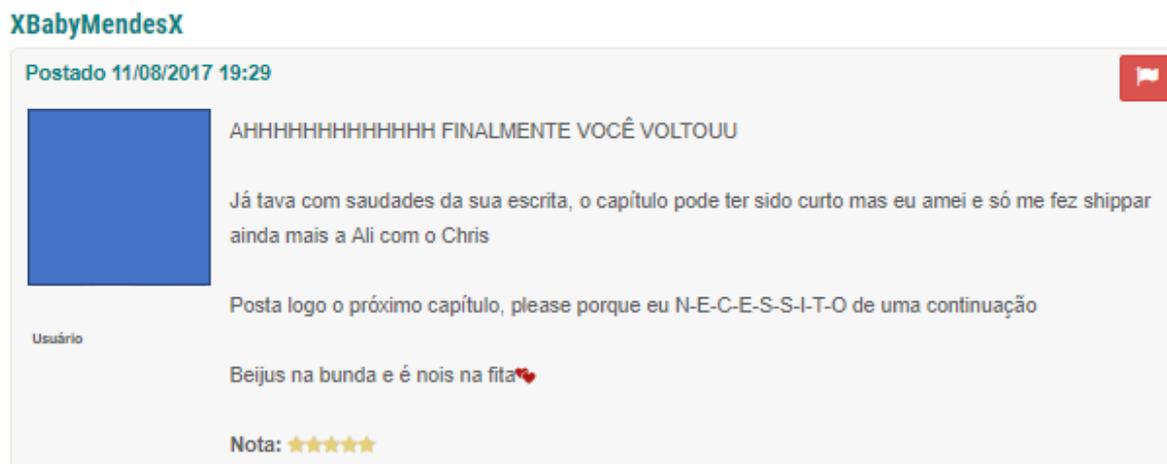
Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/como-seria-adr-e-13-reasons-why-juntos-9323725/capitulo2>. Acesso em 10 dez. 2018

No comentário presente na Figura 43 vemos dois leitores concordando na questão sobre extensão. Nesse caso, o capítulo comentado, segundo o autor, era “grande” – há, ao final do capítulo, a observação do autor afirmando “capítulo grande. Me empolguei”⁷¹. Nesse sentido, os comentários da Figura 43 respondem a essa observação positivamente, ressaltando que essa é uma boa característica, da qual eles gostam mais, legitimando esse valor.

No comentário da Figura 44, a leitora, entre os elogios, pondera sobre a extensão do capítulo – ela gostou, *embora* seja curto. Mais uma vez, nos é revelado um menor valor conferido aos textos mais curtos, ainda que, nesse caso, segundo a leitora, isso não tenha prejudicado a qualidade do texto – a organização argumentativa também suaviza o valor da crítica. Embora com uma problematização colocada em discussão, o comentário 84 é composto por elementos que materializam a relação de proximidade e de comprometimento entre leitor e autor: caixa alta em dois momentos (transparecendo empolgação”, “beijos na bunda” – expressão íntima entre sujeitos que possuem intimidade, “é nós na fita” – expressão informal ressaltando parceria/comprometimento e *emojis* de coração, marcando afetuosidade. Apesar disso, depreende-se que a extensão pode influenciar na qualidade do texto, sob a ótica da relação de alteridade a qual analisamos.

⁷¹ Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/como-seria-adr-e-13-reasons-why-juntos-9323725/capitulo2>. Acesso em 16 nov. 2020

Figura 44: Comentário sobre extensão do texto 3



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--interativa-8601364/capitulo8>. Acesso em 10 dez. 2018

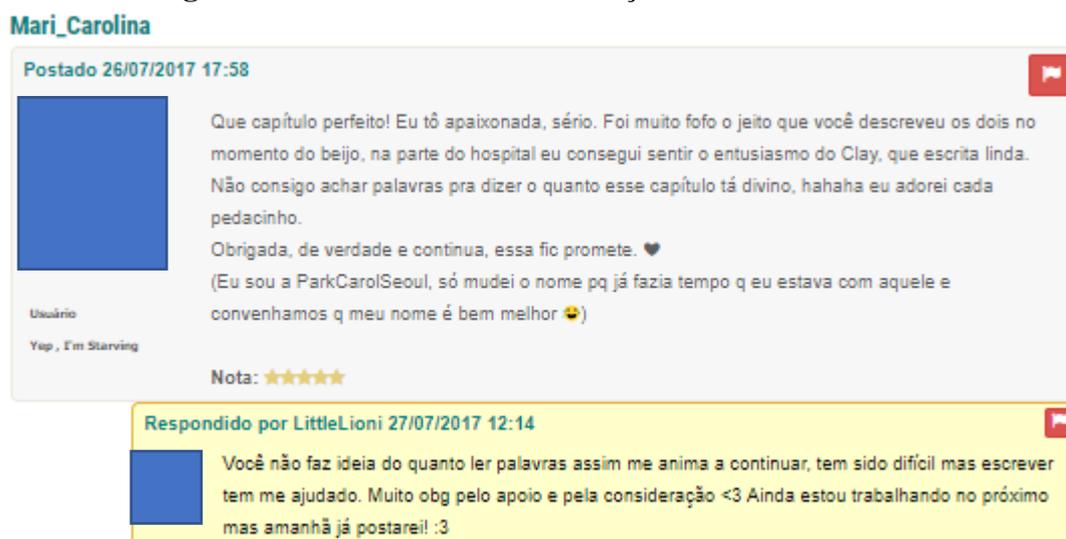
Considerando um cenário tão diverso de configuração de textos estéticos – circulam, no campo da arte, haikais e nanocontos, por exemplo, gêneros que, por vezes, configuram-se em uma linha – é interessante pensar nesse critério avaliativo dos leitores e escritores desse universo. Mais uma vez, surpreende a presença de um valor mais conservador ligado ao texto literário, em um espaço do qual se espera dinamicidade nas produções – no *Twitter*, quando a rede era limitada a postagens com 140 caracteres, os nanocontos fizeram sucesso (e continuam fazendo); nas comunidades de fanfiqueros, por sua vez, não há vestígios desse tipo de produção. Por que um bom escritor seria aquele que escreve textos longos? E por que um bom texto literário deveria ser extenso?

Uma relação com a criteriosidade quanto ao cumprimento do gênero do discurso (no que tange a sua forma mais estável) pode ser depreendida: as *fanfics* atualizam, sob a égide de uma relação de alteridade específica desse espaço, gêneros como o romance e como o conto, *tradicionalmente* mais longos, no intento de se equipararem àquilo que compreendem como escritores (uma imagem, conforme estamos construindo, aparentemente também mais estável em relação a essa figura). Ressaltamos o “tradicionalmente”, tendo em vista que, assim como propõe Bakhtin (2016a), consideramos a instabilidade do gênero e o fato de que a exauribilidade temática não pressupõe extensão (prova disso são as produções do guatemalteco Augusto Monterroso, do estadunidense Ernest Hemingway e a produção brasileira, organizada por Marcelino Freire, *Os cem menores contos do século*). Os chamados “grandes escritores” nacionais de gêneros em prosa, por sua vez, componentes do cânone historicamente

estabelecido, possuem, em sua maioria, extensas produções – no sentido de quantidade de páginas (mesmo quando publicam uma coletânea de contos, há vários que a compõem). Nesse sentido, pensamos que esse valor sobre o texto seja atualizado daquilo que é mais tradicional no campo da arte (em relação ao domínio dos gêneros do discurso e de uma concepção de autoria que considera a qualidade de um escritor o quanto ele produz quantitativamente, entre outros critérios), o qual possivelmente chega ao aluno por meio da escolarização do gênero. Também a *fanfic*, nesse sentido, atualiza esse valor ao ser uma possibilidade de o sujeito dar continuidade a uma produção sem fim delimitado: a produção de inspiração possui um final, mas a *fanfic* é um espaço de criação de novos episódios e de novos capítulos.

III. Comentários em relação ao estilo do texto

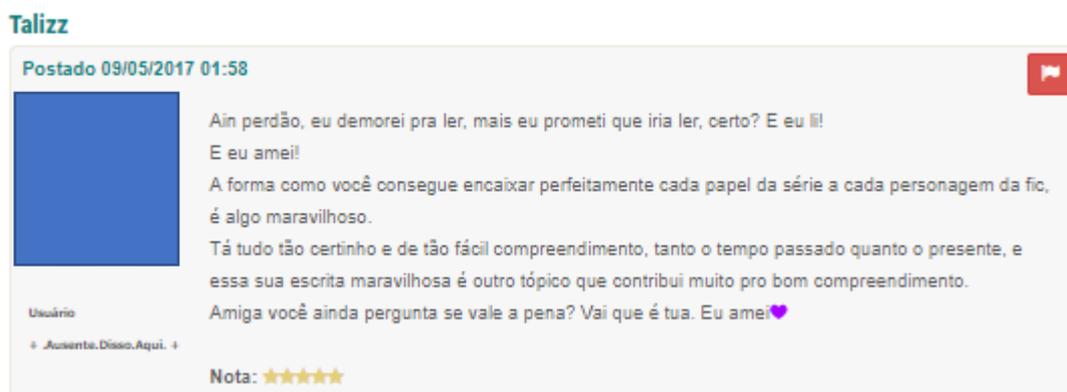
No *corpus* selecionado, outros muitos comentários encontrados nos apresentam elogios e críticas (estas, em menor quantidade) relacionados ao estilo do autor, a como ele se projeta, organiza, desenvolve e dá acabamento ao texto. É importante ressaltar, nesse sentido, que Bakhtin (2016a) nos ensina que há sempre, em um enunciado, o estilo do autor e o estilo do gênero em realização. Nos comentários analisados, encontramos diálogos relacionados especificamente ao estilo do autor, mas que não deixam de fazer referência ao estilo do gênero ou a como enunciar no campo da arte, tendo em vista que tais características não são dissociadas. Diante disso, evidencia-se que há uma expectativa nessa relação de alteridade entre autores e leitores de *fanfic*, que realça características sobre o valor de ser autor nesse espaço, a qual poderá ser identificada nos comentários subsequentes.

Figura 45: Comentário sobre valoração da forma de escrita 2

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-to-stay-8687578/capitulo18>. Acesso em 10 dez. 2018

Na Figura 45, destaca-se, como pode-se ver, o modo como o autor descreve, isto é, seu estilo, o qual gera determinadas emoções no leitor – isso pode ser comprovado em trechos como “capítulo perfeito”, jeito “fofo” de descrever uma cena, “escrita linda”, “eu tô apaixonada”, “divino”, corações e *emojis* que demonstram afetuosidade e emoção. Assim, a linguagem selecionada e organizada no enunciado pelo autor produz efeitos de sentido para esse leitor que responde ativamente a esse enunciado. A autora (Figura 45), por sua vez, responde ao comentário, reacentuando a importância desse tipo de diálogo para a continuidade das produções. Ainda, por meio de sua colocação, depreende-se uma compreensão de validação/legitimação de sua função enquanto “escritora”, sob uma perspectiva romantizada desse lugar a ser ocupado como daquele que “emociona”, que provoca a *catarse*. Desse diálogo, destaca-se, em adendo, a comprovação da expectativa que o autor tem da resposta desse leitor como o mote para continuar ou não a se assumir como autor nesse espaço. É nessa relação de se colocar visível para o outro e por ele ser “avaliado” que esse autor se constitui; a avaliação, por sua vez, revela-nos valores sobre autoria de textos artísticos.

Na Figura 46, mais uma vez temos uma resposta em relação ao estilo:

Figura 46: Comentário sobre valoração da forma de escrita 3

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-hiatus-8694027/capitulo1>. Acesso em 10 dez. 2018

Na Figura 46, a leitora tece comentários quanto à forma composicional – quando se refere à organização das personagens, mas também ao estilo do texto. Notam-se trechos em que é evidente o estilo elogioso ao *como escrever* desse autor(a): “você consegue encaixar perfeitamente cada papel da série”, “tá tudo tão certinho e de tão fácil entendimento, tanto o tempo passado quanto o presente”, “sua escrita maravilhosa é outro tópico que contribui muito pro bom entendimento”. Neles, evidencia-se que a qualidade da história, na perspectiva dessa leitora, marcada nos adjetivos empregados e no *emoji* selecionado, está diretamente relacionada à forma de registro dela, a qual é decorrente da competência dessa autora. Somado a isso, observa-se o elogio a organização dos tempos verbais – em relação a ações decorridas no passado ou no presente –, fator comumente considerando quando da análise de uma narrativa.

Na Figura 47, também temos mais um comentário que tematiza o estilo da *fanfic*.

Figura 47: Comentário sobre valorção da forma de escrita 4

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--riverdale-10565307/capitulo1>. Acesso em 10 dez. 2018

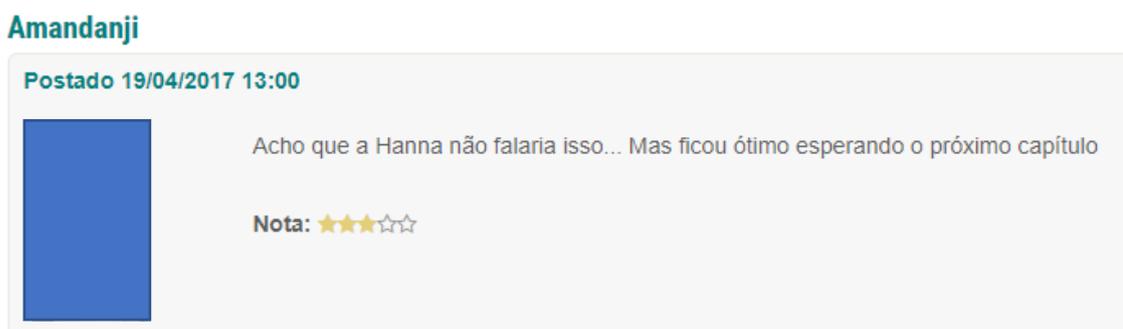
Nesse excerto (Figura 47), a leitora destaca elementos como “leveza da escrita”, “detalhamento” e “fluidez”, que justificariam o fato de ela ser “ótima de ser lida”. No caso, a construção composicional mostra-se relevante também, além do estilo, para a qualidade do texto e, inclusive, auxilia na forma de construção do enredo, como destacado pela leitora no comentário em questão. Soma-se a essa resposta em relação ao estilo do texto o elogio pelo uso de uma metáfora, a qual, nessa perspectiva, contribui positivamente para a produção, embasando, somada aos outros elementos, o apreço pelo texto e justificando o “possuir talento” da autora. Nota-se esse recurso, no comentário em questão, relacionado ao estilo e aos elogios à autora da *fanfic*, a qual possui características em sua escrita que a diferenciam dos demais autores. Além disso, no comentário, a leitora utiliza verbos como “amei”, adjetivos como “maravilhosa”, “encantada” e “grande talento”, os quais potencializam o elogio ao estilo da autora, somados ao “coração” (<3), que transparece amorosidade e comprometimento. Na resposta da autora à leitora (esta também autora na comunidade), também presente na Figura 47, revela-se o apreço pelo ato responsivo e responsável do outro, tendo em vista que os elogios são considerados “motivadores” para continuidade da escrita. Em adendo, o “talento” como elogio aparece, somado a adjetivos como “maravilhosa” e “excepcional”, seguidos da expressão indicando “coração” (<3), também revelando o envolvimento individual colaborativo nessa relação de alteridade visando ao bem coletivo: à produção de textos, nessas comunidades, construídos sob valores compartilhados pelos membros.

Percebe-se, conforme os excertos apresentados, a ideia do escritor como aquele que possui um talento para tal. Assim, a metáfora do escritor-Deus (MENDONÇA, 2013), daquele que possui um estilo e capacidade de escrita propiciado por um dom revela-se nesses comentários. O que se evidencia são valorações relacionadas a um talento inato, típico daquilo que Bourdieu (1966) criticou ao analisar o processo de formação e consolidação do campo literário, as quais afastam o “cidadão comum” (paradoxalmente, como os escritores de *fanfics*) da possibilidade de escrita literária.

IV. Coerência com o universo ficcional original

Outra característica que se encontra nos comentários das *fanfics* em análise é uma expectativa, por parte do leitor, de que haja correspondência da produção em relação à ficção assumida como base para diálogo. Autores também se justificam, quando julgam pertinente, nas apresentações das histórias, em relação às mudanças propostas à obra selecionada. Nesse contexto, ainda que as *fanfics* pressuponham inovação em relação a uma história já desenvolvida, são comuns apontamentos questionando condutas de personagens ou mesmo veracidade nos fatos narrados, como pode ser visto na Figura 48:

Figura 48: Comentário de correspondência a um contexto 1



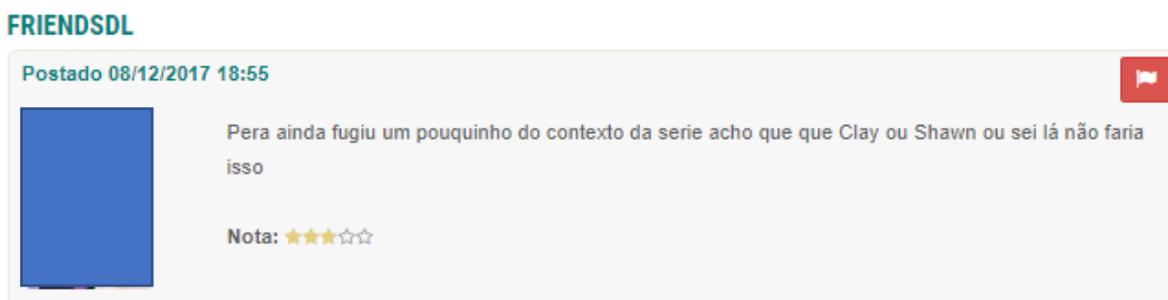
Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-2-temporada-8718319/capitulo1>. Acesso em 10 dez. 2018

Nela, evidencia-se uma expectativa da leitora em relação às ações da personagem. A organização argumentativa ameniza a crítica: a leitora “acha” (a escolha verbal eufemiza a crítica, ao marcar que essa é uma suposição) que a Hanna não falaria o que foi escrito no texto, “mas” ainda assim o texto ficou “ótimo” (o adjetivo marca o elogio explícito, que é construído

como o argumento mais forte no enunciado) e ela continuará apreciando a produção. Assim, não há, segundo propõe a leitora em interação, um prejuízo da história devido a, nesse caso, essa falta de correspondência entre *fanfic* e enredo original. Contudo, nota-se que é indicado um cuidado para que se mantenha a qualidade do texto, nesse caso, em relação à coerência às obras originais – lembremo-nos, diante disso, de que os leitores de *fanfics*, geralmente, são fãs. Isto é, são pessoas que têm uma relação pessoal com a produção, fato que pode justificar esse tipo de “exigência”, apresentada de forma construtiva ao autor(a).

No comentário do leitor(a) (Figura 49) também encontramos o mesmo tema: uma crítica devido ao deslocamento da série em relação ao contexto original, porém feita com o uso do diminutivo: “fugiu *um pouquinho* do contexto”. O diminutivo auxilia no valor do enunciado, ao não construir uma relação autoritária entre os parceiros nessa comunicação. O “sei lá”, equivalente ao “talvez” nesse contexto, também modaliza esse teor, ao colocar o tema da observação feita como possibilidade. A crítica, por sua vez, revela-nos que há, nessa relação eu-outro, uma evidente expectativa de conservação, nesse caso, do perfil dos personagens, os quais podem estar em um novo contexto, porém deveriam agir de maneira condizente à produção original. Quando o(a) autor(a) da *fanfic* não apresenta tal característica, está sujeito a questionamentos da comunidade leitora em relação à sua qualidade e, por conseguinte, de seu texto.

Figura 49: Comentário de correspondência a um contexto 2



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-melanie-martinez-10886668>. Acesso em 17 nov. 2020

O comentário da Figura 50, no sentido de exigência de coerência, é feito por um(a) leitor(a) que requer do(a) autor(a) uma dedicação em relação a pesquisas prévias para desenvolvimento da história. Com isso, nota-se também uma expectativa de correspondência a um contexto, que só poderia ser modificado dentro de um universo de possibilidades legitimado por um embasamento (por meio de pesquisas). Mais uma vez, nessa relação de alteridade,

espera-se do outro, dentro de uma comunidade de fãs, um “respeito” à produção selecionada explicitamente para diálogo, que não pode ser alterado sem coerência, sob pena de desagradar a comunidade leitora – há, nesse sentido, uma normativa que condiciona a autoria: enquanto se espera, das *fanfics*, devido a sua característica de diálogo com outros textos, a intertextualidade, essa não ocorre sem um conjunto de regras que conferem sua qualidade. A organização do comentário apresenta, por parte do autor(a), um *emoji*, suavizando o teor do diálogo e marcando a relação empática na recepção da crítica. Nesse caso, o diálogo com outros textos deveria manter, como pode ser compreendido por esses comentários, coerência ao enredo, revelando-nos uma especificidade nessa forma de produção de preservação cânone *fanfiction*.

Figura 50: Comentário de correspondência a um contexto 3



Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-michael-jackson-10724659/capitulo1>.
Acesso em 10 dez. 2018

Chamou-nos atenção, nos comentários elencados no presente item, o que é ser autor da *fanfic*: ser autor e, como resultado, produzir um bom texto, nesse contexto, exige o contrato com a obra “original” e com os leitores-fãs. Sobre isso, por um lado, verifica-se o cerceamento da liberdade de criação do autor. Por outro, a necessidade de seu cumprimento para que a existência de sua autoria e qualidade do texto seja possibilitada.

V. Bom enredo e construção de personagens

Observa-se, por fim, uma avaliação dos leitores em relação à apresentação de enredos de qualidade e de personagens bem desenvolvidos durante a história. No comentário da Figura 51, por exemplo, há uma leitora que comenta todo o enredo da *fanfic*, expondo suas opiniões e expectativas:

Figura 51: Comentário em relação ao enredo da fanfic

MissLizzieDark

Postado 13/05/2017 12:09

A A A A A A A A A A A A A A A A SZ GENTENEY sério, é muito legal a fic ter finalmente saído, acho que todos os leitores estão muito envolvidos nisso, a gente acompanhou cada trailer, cada aviso, cada ficha, cada spoiler. É como se fôssemos os padrinhos de um bebê virtual (?)!

Agora, sobre o capítulo, gostei muito do jeito que vocês deram para contar a história, eu estava com certas dúvidas de como vocês fariam isso, mas vocês fizeram funcionar. O sistema de alternar entre memórias e fitas ficou bom, principalmente pra quem leu o livro, onde a divisão é igual. Ainda não sei como vocês apresentarão outros elementos, por exemplo, não sei como mostrarão um Tony, estou ansiosa para ser surpreendida com o modo que vocês o farão.

Quero elogiar também a escrita de vocês, o jeito como vocês escrevem é apropriado, leve, serviu muito bem para a história.

Queria ter tido a criatividade para fazer um porquê assim, que não fosse tão colegial, se o autor(a) da Liz estiver lendo, parabenes \o/

Agora, essa menina é muito filha da puta, SEIS MESES? Realmente achei que esses mais pesados fossem pro final, mas é bom já chocar nos primeiros momentos pra mostrar que não é brincadeira. Eu fiquei com pena do Newtinho o tempo todo, que desespero que me deu quando começaram a estuprar ele, Dzuz.

Também gostei do jeito que vocês destacaram outros personagens que não são os porquês, como a Lily, claro que nem todos vão ter destaque como ela teve, mas acho que só quando ver o nome da minha cria escrito em algum lugar já vou ter um mini surto.

Poor Newt :c esse menino ainda vai sofrer muito antes de partir.

Beijos da meus e da Mitz sz

Nota: ★★★★★

Respondido por Brodie13RW 14/05/2017 15:34

"Nozes" adorou o BIG comentário e mandou dizer que aqui as coisas se não forem pra começar pesadas eles nem começam!!!!

"Nozes" não leu p livro, mas imaginou que a escrita fosse mais ou menos da maneira como apresentou na fic.

Enfim, Mitz, espero poder ver vc aqui mais vezes, mesmo estando morto! hihhi

:) Newt

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-interativa--exposed-8640380/capitulo2>. Acesso em 10 dez. 2018

Esse comentário (Figura 51), de uma leitora, aponta-nos algumas questões. Primeiramente, há a observação do acompanhamento de produções “prévias” ao lançamento do texto (*trailers*, por exemplo) – que nos revelam certa “fidelidade” do público com o seu leitor – e, por isso, é criada nesse outro uma expectativa em relação à produção, a qual pode ser confirmada ou não com o texto publicado. Nesse caso, a leitora foi surpreendida positivamente com a produção (nota-se essa relação positiva com o texto o seu início, por exemplo, escrito em caixa alta, cujo sentido, na rede, pode ser de empolgação) – é interessante o modo como ela expressa que tinha dúvidas sobre se seria feito aquilo que foi anunciado pelos autores: “eu estava com certas dúvidas de como vocês fariam isso, mas vocês fizeram funcionar”, revelando-nos um posicionamento avaliativo em relação ao que se esperava organizado de maneira a não criticá-lo, apesar da desconfiança inicial. A leitora, inclusive, cita os modos como os(as) autores(as) (essa é uma *fanfic* escrita por mais de um autor(a)) corresponderam ao que ela imaginava em relação à organização do enredo e já pontua sua dúvida quanto ao desenvolver da história, afirmando que não sabe como farão essa continuidade, mas que espera ser positivamente surpreendida novamente. Nesse mesmo momento, a autora destaca uma correspondência entre o que foi produzido (em relação à organização, sobretudo) e o livro que deu origem à série (a qual, por sua vez, deu origem a essa *fanfic*), demonstrando também uma perspectiva positiva desse diálogo. Somam-se a isso outros comentários relacionados ao elogio à escrita (perpassados por uma avaliação – “a escrita é apropriada”), à adequação dela ao texto e, sobretudo, à concepção dos personagens – os adjetivos, para isso, são explorados, e ressaltam a positividade do texto. Ao final do comentário, a leitora passa a discorrer sobre alguns personagens, suas condutas (e suas respostas individuais a eles) e futuros, registrando elogios e expectativas. Por ser uma *fanfic* coletiva, leitores podem enviar personagens para serem incluídos na história, que possui uma proposta inicial apresentada pelos responsáveis por ela. No comentário em questão, parece-nos que essa leitora enviou uma personagem que foi selecionada – “Lilly” – a qual possivelmente aparecerá na continuidade da *fanfic*. Nota-se o entusiasmo da leitora quanto à presença de sua personagem no enredo, o que revela, inclusive, uma admiração em relação aos(às) autores(as), fato comum no campo da arte, que possui uma hierarquia valorativa entre produtores com base em características condizentes a cada contexto sócio-histórico.

Os(as) autores(as), nesse caso, respondem ao comentário, com uma voz coletiva. Nessa colocação, como pode ser visto na Figura 51, criam uma expectativa em relação à continuidade da história, destacando a qualidade da produção e a expectativa de que a leitora continue acompanhando (nesse sentido, pode-se compreender que se espera que ela continue

Nota-se, nesse sentido, algumas questões quanto a essa relação entre autor e leitor: a leitora tem a possibilidade de exigir desse autor(a) qualidade em sua produção e coerência ao que ele(a) se propôs a fazer, podendo tecer críticas – nesse caso, não amenizadas por meio do estilo – quando isso não ocorre. O(a) autor(a), por sua vez, responde a esse público na tentativa de satisfazê-lo, apresentando motivação para tal “falha” e garantindo sua correção futura.

No comentário da Figura 53, temos um descontentamento da leitora em relação à construção do enredo e personagens pelas autoras (mais uma vez, esse comentário se refere a uma *fanfic* interativa).

Figura 53: Comentário em relação ao enredo e às personagens da fanfic

Sufilena

Postado 22/10/2017 16:08

Hello, autoras!

Já faz alguns dias que eu coloquei essa fanfic na minha biblioteca para ler quando tivesse tempo e já vi que postaram mais dois capítulos e pensei que poderia ler hoje.

Abri o jornal e comecei a ler até que cheguei na parte dos personagens. Eu fiquei mais perdida a cada personagem que aparecia naquele jornal. São muitos personagens! Eu até tive que parar pra contar. Sem contar com os coadjuvantes, dão 30 personagens! Olha, eu aviso que vocês não vão dar conta de tudo isso. É personagem demais e acreditem em mim quando digo que irão se perder no meio dessa farofa e deixar alguns deles sem desfecho.

Eu escrevo fanfics interativas conjuntas também, e se não me engano, cada fic tem 16 personagens e eu e a outra autora já achamos muito e tentamos fazer todos aparecerem em todos os capítulos. Sinceramente, acho que a maioria das pessoas vão ler a fic com o jornal aberto em outra aba, porque é impossível decorar nome e aparência de todos eles, a não ser que a pessoa tenha uma memória muito boa (eu então que tenho memória ruim e sou bem lerda vou me perder pra caralho).

Eu não estou sendo uma hater ou coisa do tipo, claro que não, só estou dando um concelho e uma crítica construtiva para vocês. Vai ser MUITO melhor se for menos personagens, vocês tem mais de 30, vocês não vão conseguir administrar tudo isso e os leitores vão se perder. Eu estou até agora tentando entender a família Westwood/Lee e a família Baker.

Foi uma dica um pouco tarde considerando que vocês já começaram a fic, mas se eu fosse vocês, eu tentaria cortar pelo menos metade desses personagens no meio da história. E, tenho que dizer, eu vou dar um prêmio pra vocês se conseguirem cuidar disso tudo. E vou dar um prêmio de criatividade também caso a maioria aí for reason.

Por favor, não me levem a mal. Só estou tentando ajudar.

Vou tentar ler mesmo assim (com a guia do jornal aberta). Espero que a fic tenha sucesso apesar disso.

Beijos,
— Sufilena.

Fonte: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--riverdale-10565307/capitulo1>. Acesso em 18 nov. 2020

Por meio da resposta apresentada pela leitora nesse comentário (Figura 53), percebe-se uma dificuldade desta em relação à compreensão da história devido à quantidade de personagens. Ela destaca, inclusive, até mesmo a necessidade de ter de contá-los a fim de tentar uma melhor compreensão. Soma-se a isso a indicação da leitora de que não será possível o desenvolvimento da história com tantos personagens, fato que pode prejudicar a produção devido à possível falta de desfecho para alguns. Para legitimar sua crítica – construtiva, na visão da leitora – e colocar-se “junto” a esses escritores, ela reporta sua experiência como autora e o limite de personagens com o qual trabalha quando escreve. Além disso, destaca o fato de que o texto só poderá ser lido com o jornal⁷² aberto, o qual terá de ser guia para a compreensão, o que pode deixar a experiência de leitura ruim. Na finalização do comentário, a leitora demonstra preocupação em ser mal entendida, como *hater*⁷³ (“por favor, não me levem a mal. Só estou tentando ajudar”), ela ainda destaca que “espera que a *fanfic* tenha sucesso”, apesar os problemas apontados (com organização argumentativa que ameniza o valor da crítica), e que vai tentar lê-la mesmo assim (marcando sua relação não destrutiva com o texto), ressaltando seu compromisso em auxiliar na melhora da produção. O comentário não foi respondido pelas autoras, mas, por meio dele, é evidente que, nessa relação eu-outro, o leitor tem a possibilidade de responder a um texto de modo a auxiliar em sua continuação. Nessa dinâmica de produção, confirma-se o postulado bakhtiniano tecido em relação à construção do texto artístico: “o leitor se encontra no mesmo mundo em que está o autor, situa-se igualmente na tangente dos cronotopos nele representados, e aí se encontra com o autor. Aí a obra está sempre voltada para o leitor e o antecipa” (BAKHTIN, 2018, p.240).

Os enunciados do *corpus* revelam-nos, como já apresentado em 6.1, uma prática comum nos *sites* de *fanfics*: os comentários. Um ponto de destaque é relativo ao estilo desses enunciados. Ainda que tenham, em sua composição, informalidade, onomatopeias e gírias, por exemplo – formas de manifestação comuns às mídias sociais –, construindo uma imagem desse leitor (o qual, muitas vezes, também é autor) como aquele que é “descolado” e gentil em suas colocações, mas também leitor crítico, o conteúdo do enunciado nos revela que esse mesmo estilo não é esperado nas *fanfics* e ele se torna, por vezes, alvo de crítica em relação aos textos publicados. Há, assim, um movimento interessante que retoma uma atualização do discurso da

⁷² Jornal é um documento feito pelos autores com a “ficha” de cada personagem, informando suas características pessoais (nome, idade etc.), papel, relações familiares, personalidade etc.

⁷³ Figura, na *internet*, conhecida como aquela que tece comentários ofensivos a um outro.

crítica literária, mas com estilo que suaviza o valor dessa crítica, coerente a esse universo de comunicação em que o comprometimento e colaboratividade entre autor e leitor é prezado. Com isso, os comentários analisados revelam-se pouco destrutivos. O que podemos perceber é que se preza pelo elogio ou contribuição para o texto, em um senso de pertencimento a um grupo, a uma coletividade. Tal constatação caminha na direção do fato também de que o não comentário é mal visto nessa comunidade e encarado como prejuízo para o autor. Seguindo essa lógica, o comentário é constituinte da autoria do texto, o qual orienta a produção com base na relação de alteridade entre autores e leitores.

As análises revelam que os elementos componentes desse enunciado são delineados visando a reforçar a comunicação em seus aspectos emocionais/afetivos e colaborativos entre leitor e autor, a qual, nesse espaço colaborativo de construção de textos, tem papel importante na elaboração das produções. Com isso, recursos como símbolos (<3), adjetivos, advérbios e conjunções adversativas na organização argumentativa são recorrentes nos comentários a fim de “colaborar sem destituir” o texto do outro, modalizando as críticas. O que podemos perceber é que se preza pelo elogio ou contribuição para o texto, em um senso de pertencimento a um grupo, a uma coletividade. Dessa forma, os comentários analisados revelam-se pouco destrutivos e, nesse ínterim, poder-se-ia afirmar que essas construções possuem um efeito de comunicação “eufemizada”.

7. À GUIZA DE CONCLUSÃO: A RELAÇÃO ENTRE OS VALORES SOBRE A LITERATURA NA ESCOLA E NA *INTERNET*

Não há como negarmos a importância da produção e compartilhamento do conhecimento e/ou de produções culturais e, por sua vez, da escola e de seu papel social da trajetória do desenvolvimento das sociedades modernas. Talvez não haja nada que façamos em nossas atividades cotidianas que não exija algum conhecimento escolarizado em algum nível, seja pela escola ou por outras instâncias de ensino. Seria contrário à nossa perspectiva teórica, apresentada no Capítulo 2, dizer que os campos de atividade são estanques. Não são estanques e, ainda, não são alheios a atualizações. Nesse sentido, reconhecemos que a escola também passou por revoluções desde o seu estabelecimento e, com certeza, no Brasil, tal como apresentado no Capítulo 4 desta tese, são evidentes seus avanços, sobretudo, em direção à construção de um caminho de aumento do compartilhamento do conhecimento. No entanto, muitas vezes, há valores, no natural embate entre forças centrípetas e centrífugas presente no campo escolar, que colocam no jogo dialógico vozes mais estabilizadas sobre aquilo que consiste e compõe o conhecimento e, mais uma vez, tendo em vista que os campos de atividade não são estanques, tais vozes extrapolam o universo desse possível campo de origem e são atualizadas em outros, com os quais há um estabelecimento de diálogo, não sem conflito.

A escola brasileira, bem como evidenciado nos Capítulos 4 e 5, encontra-se no centro do embate entre forças no campo escolar: por um lado, foi responsável por permitir acesso à voz social às diferentes classes sociais, sobretudo no período da redemocratização do país; por outro, tem ideais majoritariamente fincados em valores que privilegiam determinados conhecimentos produzidos ao longo dos anos. Não podemos negar a importância também de se dar acesso a esse capital cultural socialmente valorizado ao alunado – nos termos bourdianos, uma vez que também ele auxilia no alcance de mais possibilidades de revolução nas estruturas sociais; todavia, compreendemos que sua importância não poderia mitigar a relevância de outros conhecimentos e/ou produções culturais, os quais garantem representatividade a diversas classes sociais e a continuidade na pluralidade de formas de manifestação social. Espera-se, então, da escola, que coloque em relação todos esses discursos em suas práticas de ensino e aprendizagem e que seja um lugar específico para a reflexão sobre os diferentes tipos de conhecimentos e/ou produções culturais e, nesse ínterim, quanto ao nosso tema de interesse nesta tese, a escola poderia ser um espaço de inclusão dos sujeitos na escrita da literatura, como um local de apresentação das possibilidades de o aluno assumir o papel no campo da arte de quem escreve, se assim desejar. As diferentes maneiras de se produzir literatura, analisadas sob

a perspectiva bakhtiniana, que pensa na relativa estabilidade e, portanto, nas singularidades dos enunciados, poderiam ser apresentadas como formas de produção com acabamento estético que se estendem das produções mais marginalizadas no campo às mais eruditas, cada qual com sua função social específica, mas todas com o potencial humanizador da produção artística. Seria produtivo, então, que ao aluno fosse apresentado esse universo como um horizonte de possibilidades de manifestação individual, em nosso caso, escrita.

Contudo, a maneira de estabilização da escola no Brasil – historicamente, ligada à elite (Capítulo 4) – fez com que sua configuração fosse majoritariamente voltada para a (re)produção de conhecimentos socialmente valorizados como aqueles que “valem a pena” aprender – esse movimento clarifica-se quando se observa, bem como apresentado no Capítulo 5, a maneira como a arte e, mais especificamente, a escrita da literatura, é, em sua maior parte, ensinada nas instituições escolares. Agrava essa realidade o fato de que a autoridade adquirida pela escola enquanto instituição faz com que ela tenha força sobre a valoração dos conhecimentos. Nessa dinâmica, as diferentes formas de constituição do conhecimento e/ou da produção cultural são paulatinamente marginalizadas tanto da escola, quanto de outros campos de atividade humana, os quais são influenciados pela escolarização, em nome de um conhecimento e/ou de uma produção cultural socialmente valorizados. Assim, ao considerar que a escola possui força na legitimação dos conteúdos e que os campos de atividade se relacionam, parece interessante considerar um movimento de percepção de seus discursos em outros espaços de atividade humana.

Nossas análises nos permitiram compreender que o trabalho com a literatura, mais especificamente, a escrita literária, na escola possui forças dissonantes a depender da relação mais ou menos intensa da instituição com a mercantilização do conhecimento e/ou da produção cultural e/ou com os valores estabilizados das classes sociais mais elevadas: nosso olhar, ao longo desta tese, foi voltado, portanto, ao valor desse tipo de arte nos estudos bakhtinianos (Capítulo 2), no campo escolar (Capítulo 4 e 5) e no campo da arte (Capítulo 6) para, então, compreender os fios dialógicos que compõem e se relacionam no *corpus* analisado no que tange a isso. Tal valor sobre arte no campo escolar é dependente, ainda, do valor relacionado ao exercício do ensino e aprendizagem: mais relacionado à reprodução ou à construção do conhecimento, valor este que se manifesta, inclusive, na maneira como vestibular e LD se posicionam na relação de alteridade com esse outro, ora aluno, ora candidato (bem como evidenciado no Capítulo 5). Percebe-se, na análise dos materiais didáticos do *corpus* desta tese, bem como no olhar aos vestibulares, que majoritariamente a arte, de forma mais ampla, e a literatura, mais especificamente, são abordadas na escola de forma distante do universo dos

alunos, como formas de manifestação humana para públicos restritos. Importante ressaltar que há movimentos, sobretudo propiciados pelas políticas públicas nacionais e pelas bancas organizadoras de vestibulares, que viabilizam um debate mais amplo sobre a temática em questão, porém tal encaminhamento ideológico ainda é minoritário e perde forças diante do valor do cânone literário e das formas de escolarização, que paulatinamente transformam o debate plural em conteúdo a ser avaliado.

Então, considerando a produção escrita de textos literários na escola, abrem-se debates relacionados à concepção dos textos – quando artísticos – produzidos na escola (seriam, portanto, literários?). A partir de nosso referencial teórico, assumimos que as propostas de produção escrita nos livros didáticos e as provas de vestibular deveriam orientar propostas de produção de gêneros literários, no entanto, há questionamentos pertinentes sobre isso, uma vez que as condições de produção a que os alunos são expostos, por vezes, reduzem essa possibilidade enunciativa à reprodução de elementos ligados à forma composicional, o que faz com que o gênero perca características fundamentais, podendo ser reduzido à tipologia textual. Nossas análises demonstram, como visto no Capítulo 5, que as práticas de escrita, no campo escolar, relacionadas aos gêneros literários, majoritariamente, não garantem ao aluno o direito de dizer a palavra artística, tendo em vista que não dão a possibilidade de construção de autoria e, nesse sentido, a escolarização, ainda que inevitável e relacionada à própria função da escola, retira do sujeito uma possibilidade de manifestação na vida. A escola, nesse sentido, distancia-se da realidade, para a qual deveria preparar o alunado.

Nos livros didáticos analisados no Capítulo 5, encontramos discursos que ora se aproximam, ora se distanciam no trato com a produção escrita de textos literários. Em relação ao material do Sistema de Ensino COC, em primeiro lugar, percebemos forças que atuam, por um lado, para acompanhar, mesmo que minimamente, as políticas públicas (ainda que não sejam avaliados pelo PNLD) e, por outro, alinhar-se aos vestibulares, tendo em vista que a aprovação dos estudantes é um dos objetivos principais das escolas que adotam tais sistemas de ensino. Esse livro didático, por sua vez, é arena que marca esse conflito ideológico: possui certa variedade de gêneros do discurso para leitura e para produção escrita, o que seria coerente aos documentos oficiais nacionais e, ao mesmo tempo, não inclui temas, autores e discussões alheios ao cânone literário e, ainda, propõe reflexões sobre a escrita que possuem diálogo mais estreito com os critérios de correção de bancas de vestibular (como norma culta e forma composicional) do que com um discurso que propõe o trabalho com a linguagem relacionado a práticas que potencializam as formas de manifestação do sujeito nos campos de atividade humana. As análises do *corpus* demonstram, nesse material didático, valorização da forma

composicional do gênero, pouco trabalho com o gênero do discurso enquanto enunciado produzido em um campo de atividade com funcionamento específico, pouca relevância conferida à alteridade e abordagem da literatura e do escritor literário como instâncias distantes do aluno escritor. Todavia, não podemos deixar de considerar que já há movimentos também nesse material, por exemplo, ao apresentar aos estudantes diferentes tipos de crônicas e contos, ao fazer menções pontuais (mesmo que não regulares) ao interlocutor e ao contexto de circulação do texto e, por fim, ao incluir (mesmo que com limitações de espaço) a leitura e, sobretudo, produção escrita literária.

Paralelamente, a coleção *Veredas da Palavra*, embora produzida para a mesma etapa escolar, mostra-nos outros movimentos. As análises nos possibilitaram a identificação de mais fios dialógicos dessa coleção aos documentos oficiais nacionais e ao PNLD, inclusive por ter sido submetida à avaliação deste, e pouco alinhados aos critérios avaliativos dos vestibulares. Não podemos deixar de mencionar que também nesse material, nas propostas de produção escrita, há um privilégio à forma composicional na abordagem do gênero do discurso literário, no entanto, elas ainda assim se mostram mais afeitas ao desenvolvimento de práticas de linguagem dos alunos para a atuação nos campos de atividade humana do que as analisadas no material do Sistema de Ensino COC. Por outro lado, embora haja a presença, durante o capítulo, de uma preocupação com a abordagem do gênero como um enunciado que relaciona forma e sentido, quando há a proposta de produção escrita do gênero literário, percebemos menos orientações para essas especificidades do enunciado concreto e também para outras próprias ao gênero literário (com destaque para a questão do estilo, tanto do autor, quanto do gênero e função social). Ainda assim, é importante ressaltar que há no *Veredas da Palavra* mais menções a interlocutores e meios de circulação (ainda que em relação a esses, muitas vezes, as considerações sejam ainda restritas ao contexto escolar), a consideração do sujeito que escreve, a abordagem da arte de maneira mais acessível e com um movimento de democracia evidente em relação a temas e autores não só ligados ao cânone literário.

Assim, no campo escolar, ao analisar os livros didáticos, ficam evidentes as forças que atuam nesse espaço como as políticas públicas e o mercado. Sobretudo em relação ao material do Sistema de Ensino COC é possível estabelecer diálogos também com outra instância, no Brasil, relacionada à escola, que é o vestibular. Quando analisamos as provas selecionadas no *corpus* desta tese, percebemos recorrências nas formas de abordagem dos gêneros do discurso, de forma mais ampla, e dos literários, mais especificamente. Há um privilégio comum às bancas à forma composicional e aspectos relacionados à linguagem de maneira dissociada da especificidade do texto literário e de suas diferentes formas de produção, composição e

circulação, o que se evidencia ora pelo enunciado que orienta a produção escrita, ora pelo comentário da banca que explicita aquilo que esperavam dos textos produzidos. Há pouca menção a interlocutores, por exemplo, nas orientações de produção, o que faz com que a produção escrita esteja mais restrita de seus possíveis laços com a vida, mesmo que em meio avaliativo. Sem interlocutor, singularidade do gênero, contexto e veículo de circulação do enunciado, isto é, sem motivações para se dizer o que necessita, o enunciado orienta a produção daquilo que se compreende, na literatura da área da Linguística e da Linguística Aplicada, como redação. Surpreende, ainda, quando bancas avaliativas, ao se manifestarem em relação àquilo que esperavam dos textos, tecem, além dos comentários alinhados aos critérios de seleção divulgados, valorações sobre a proposta de gêneros literários e dos candidatos que optaram por ela, como visto em nossas análises em relação aos primeiros anos analisados da UFSC, valor que, como pontuado, vai se atualizando no decorrer do recorte temporal analisado nesta tese, com comentários que passam a considerar a singularidade do gênero. Ainda que o vestibular não tenha necessariamente um compromisso com a educação nacional, precisamos reconhecer a força que ele exerce sobre a escola no Brasil, a qual, como visto no Sistema de Ensino COC, atualiza suas práticas de ensino e aprendizagem para atender o que requerem os exames vestibulares. Por outro lado, não podemos deixar de destacar o avanço relacionado à presença de gêneros literários para serem escritos nos vestibulares.

É interessante analisar esses jogos de forças centrífugas e centrípetas no campo escolar. Não é possível compreendê-las de forma polarizada, uma vez que o funcionamento no campo nos revela que esses valores estão em construção constante. Há forças centrípetas, que tendem a manter a instituição escolar como um espaço de estabilização de discursos socialmente valorizados, como vemos quando a escola atualiza do campo da arte somente o cânone literário e quando constrói seus projetos de dizer de forma alinhada a critérios avaliativos de bancas de vestibulares e, paralelamente, temos políticas nacionais e as mesmas bancas avaliativas propondo leituras de obras distantes do cânone literário. É nesse emaranhado de fios dialógicos que ocorre (ao menos parte de) a formação escolar dos alunos no Brasil atualmente.

Como os estudantes não têm suas vivências limitadas ao espaço escolar, tais valores ultrapassam os muros da escola e influenciam outros espaços de atividade humana. Nesta tese, pudemos observar esse discurso escolarizado na *internet*, em *sites* de *fanfics*, espaços de atuação e práticas de leitura e de escrita de jovens em idade escolar, como analisado no Capítulo 6. Essa conclusão foi possibilitada pela análise, sobretudo, do conteúdo temático e do estilo dos comentários em *fanfics* – textos que podem não ter reconhecimento no campo da arte por não

compartilharem de algumas características fundamentais da literatura, mas que possuem acabamento estético e lutam por espaço no campo.

Chegamos à conclusão de que a *fanfic* é uma produção cultural escrita que pode possibilitar a luta pela voz social de um escritor marginalizado dentro do campo da arte. Configurando-se dessa maneira, ela poderia gerar rupturas no discurso ainda estabilizado no campo da arte, uma vez que o acontecimento desse enunciado se dá de múltiplas formas e não apenas daquelas valorizadas pela crítica literária mais valorizada. Nos *sites* de *fanfics*, os autores escrevem histórias, criam personagens complexos e possuem estilo autoral com uma preocupação intensa com o outro desse enunciado, um público mais restrito, membro da comunidade fanfiqueira e, possivelmente, apreciador da obra a partir da qual a *fanfic* é escrita. A arte, ali, também cumpre sua potencialidade ao, por exemplo, explorar histórias de grupos marginalizados, como o LGBTQIA+. Também esses autores conferem acabamento estético ao enunciado e estão repletos de vozes sociais valorativas em relação à arte, o que pode ser observado nos comentários analisados nas *fanfics* selecionadas do seriado *13 Reasons Why*, do *site Spirit Fanfics* e Histórias, uma vez que esses, ao serem uma forma de contribuição do público-leitor com o autor do texto e configurarem-se como enunciados concretos, são repletos de valorações que desvelam os fios dialógicos que compõem esses sujeitos sócio-históricos. Nos comentários analisados, percebemos valorações que se ligam dialogicamente àquelas que concernem ao espaço escolar no que tange à arte.

Cientes que de os sujeitos sociais transitam entre os campos de atividade e carregam consigo os valores de cada um, atualizando os discursos e práticas sob a égide de cada espaço de atuação, foi possível analisar fios dialógicos em comentários de *fanfics* na *internet* que se somam a esse jogo de forças sobre o texto literário. Interessante pensar que o jovem, quando escreve na rede, supostamente estaria alheio às avaliações com vozes escolares. Não é, portanto, o que identificamos em nosso *corpus*. Ainda que a rede mundial de computadores seja comumente compreendida como um espaço de “liberdade” e de “informalidade” mais comuns, nos comentários das *fanfics* na *internet*, embora construídos com a linguagem que circula no digital, apresentam exigências dos escritores que rememoram o discurso escolar. Os leitores desejam forma composicional estável, coerência e adequação à norma culta, por exemplo, tal como os textos são valorados no campo escolar. Os escritores precisam necessariamente passar por revisões e têm à disposição tópicos gramaticais para estudarem. O tom dos enunciados, como analisado, é menos prescritivo do que pode ser o didático-pedagógico, porém carrega consigo prescrições que compreendemos ser desse espaço, uma vez que ele é, como já afirmado, instância de legitimação de conhecimentos e/ou produções culturais. Há, assim, um movimento

interessante que retoma uma atualização do discurso da crítica literária, possivelmente acessado por esses sujeitos por meio do campo escolar, mas com estilo que suaviza o valor dessa crítica, coerente a esse universo de comunicação em que o comprometimento e colaboratividade entre autor e leitor são prezados.

O movimento dialógico, foi, então, (re)construído em nossas análises: a escola estabiliza discursos historicamente valorizados sobre os diferentes tipos de conhecimento e nota-se a refração disso nos comentários de *fanfics*. Esses locais compartilham entre si sujeitos sociais, práticas de escrita e interesses, como os voltados à literatura, o que, inclusive, demonstra-nos a relação entre os campos de atividade, como nos ensina Bakhtin (Capítulo 2). Assim, pode-se afirmar que há um movimento na constituição do campo da arte (propiciado por contextos políticos e políticas públicas, por exemplo) que inclui autores e textos antes marginalizados nesse universo, o qual é majoritariamente minimizado no campo escolar (tanto nos LD, quanto nas provas de vestibular), tendo em vista que, ao escolarizar o conteúdo, atualiza do campo da arte prioritariamente o conhecimento e/ou as produções culturais historicamente valorizados e/ou as produções culturais, no caso desta tese, relacionados à literatura – ligando-se, portanto, ao canônico. Assim, quando estudantes, os quais também são, por vezes, escritores de literatura, procuram o reconhecimento enquanto autores fora dos muros da escola, demonstram um conflito de valores em relação ao texto literário e à concepção de autoria: querem, em um universo compreendido como marginal no campo da arte, ser reconhecidos como os grandes autores, sob valores canônicos em relação à literatura e, por sua vez, à escrita, como se não fosse possível sê-los sob outra configuração, fato que temos compreendido como um conflito oriundo dos valores que aprendem sobre a literatura e o texto literário no campo escolar.

Esperamos que nossas análises reiterem discursos para uma escola mais democrática no que tange às suas práticas e temas, e mais humana no compreender o aluno como sujeito social. Somado a isso, esperamos lançar vozes sobre a vivacidade e potencialidade das produções artísticas, sobretudo literárias, sejam canônicas ou não. A escola ainda pode fazer muito em relação à discussão que propomos nesta tese e poderia incentivar as manifestações literárias, deixar que elas cumpram sua função social humanizadora e revolucionária no solo social e deixar os jovens se manifestarem enquanto sujeitos únicos, posicionando-se como co-enunciadora e não como guardiã de um discurso estabilizado. Há muito ainda a se dizer (e escrever!) e é necessário que isso seja feito para que, enfim, os jovens possam encontrar espaço, seja na escola ou na *internet*, para dizer e intervir na comunidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. Diferença e Desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (org.). **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, p.139-157, 2001.
- ABREU, M. Literatura, leitura, cultura. In: ABREU, M. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, p.9-41, 2006.
- ADAIL, S. **A filosofia primeira de Bakhtin**. Roteiro de leitura comentado. Campinas: Mercado das Letras, 2019.
- ALENCAR, D. A.; ARRUDA, M. I. M. Fanfiction: uma escrita criativa na web. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.22, n.2, p.88-103, abr./jun. 2017
- AMORIM, I. F. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90314>>.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM & SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-25.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AZEREDO, J. C. de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3ª ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- AZZARI, E. F.; FIDELIS, A. C. S. Literatura, ciberliteratura e a formação de alunos-leitores: diálogos com o cânone e a ficção de fãs. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Línguas e culturas em contato. N° 53, p.547-565, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.
- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016a, p.11-70.
- BAKHTIN, M. M. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b, p. 393-410.
- BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma. In: BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora UNESP, p.13-70, 1998.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 307-330.

BAKHTIN, M. M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, p.71-100, 2016b.

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

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 149-182.

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial – identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5.ed., p.191-200, São Paulo: Contexto, 2019.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ªed. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Seleção e organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUNZEN, C. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso**. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRAFF, M. *et al.* **Ensino Médio – Livro de teoria e atividades. Linguagens, códigos, ciências humanas e suas tecnologias**. N. 3. Ribeirão Preto: Editora COC, s/d.

BRAFF, M. *et al.* **Ensino Médio – Livro de teoria e atividades. Linguagens, códigos, ciências humanas e suas tecnologias**. N. 5. Ribeirão Preto: Editora COC, s/d.

BRAFF, M. *et al.* **Ensino Médio – Livro de teoria e atividades. Linguagens, códigos, ciências humanas e suas tecnologias**. N. 6. Ribeirão Preto: Editora COC, s/d.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 15-25.

BRAIT, B. Contribuições Bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008, p.257-269.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana**. São Paulo, v.1, n.1, p.142-160, 1º sem. 2009.

BRAIT, B. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010, p.193-228.

BRAIT, B. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p. 183-196, 1º semestre 2011.

BRAIT, B. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In: MACHADO, I.I. & MENDES, E. (org.). **Imagem e Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p.38-55.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, jul./Dez. 2013

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 9-31.

BRANCO, A. Relatório da disciplina de didática da literatura portuguesa. Universidade do Algarve, p.18 [mns. polic.] *apud* PEREIRA, L. A. Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In: DIONÍSIO, M. DE L.; DE CASTRO, R. V. **O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário**. Coimbra: Edições Almedina, 2005, p.133-145.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109p.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977**. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 08 abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, s/d.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 42 de 28 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-alterada-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013?highlight=WyJliwiYSIsIidhIiwZj2xwYSIsImUgXHUwMGUwIiwZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==>. Acesso em 21 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI.** Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018. Brasília: Ministério da Educação, 14 dez. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final, s/d. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 21 maio 2019.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 26 jun. 2020

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção.** 2ªed. Cascavel: ASSOESTE, 1984, p.109-119.

CAMARA Jr., J. M. **Dicionário de filologia e gramática:** referente à língua portuguesa. 4ª.ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, s/d

CAMARGO, A. R. L. **Escrita no espaço digital** – criação e atribuição de autoria em fanfictions. 99p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

CAMPOS, M. I. B. Compreensão sobre a arquitetura em Bakhtin: fontes kantianas. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 199-210, jul/dez. 2015.

CAMPOS, M. I. B. A questão da arquitetura em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. **Filol. linguíst. port.**, n. 14(2), p.247-263, 2012.

CANDIDO, A. **Na sala de aula:** caderno de análise literária. São Paulo: Editora Ática, 1986

CARDOSO, I. & PEREIRA, L. Á. A relação de adolescentes com a escrita: potencialidades didáticas de uma oficina sobre a escrita realizada em contexto escolar. **Indagatio Didactica**, vol. 6 (4), dez., p.78-95, 2014

CARDOSO, I. & PEREIRA, L. Á. A relação dos adolescentes com a escrita extraescolar e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Vol. 54, n.º 1, p. 79-107, 2015.

CASSANY, D. Leer y escribir literatura al margen de la ley In: CILELIJ [I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil]. **Actas y Memoria del Congreso.** Madrid: Fundación SM / Ministerio de Cultura de España. 2010. ISBN: 84-352-40516578.

CENA DE SUICÍDIO EM "13 REASONS WHY" É EDITADA; IMAGEM AFETAVA OS JOVENS? Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2019/07/16/cena-de-suicidio-em-13-reasons-why-e-editada-como-isso-impacta-os-jovens.htm>. Acesso em 30 set. 2019.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, R. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, G. e COSSON, R. (org.) **Leitura Literária:** a mediação escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009

DE LEMOS, C. T. G. de. **Redações no vestibular: algumas estratégias.** *Cadernos de pesquisa*, n. 23, dez., 1977.

DE LEMOS, C. T. G. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões. In SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1. e 2. graus.** São Paulo: SE/CENP, 1988. 3v.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011

FIAD, R.; M. L. MAYRINK-SABINSON. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991.

FIAD, R. O estilo escolar. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (org.). **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas-SP: Associação de Leitura do Brasil ALB): Mercado das Letras, 1997, p. 191-200.

FIDELIS, A. C. S. **Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura.** 238f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FIDELIS, A. C. S. & AZZARI, E. F. Literatura, ciberliteratura e a Formação de alunos-leitores: diálogos com o cânone e a ficção de fãs. **Cadernos de Letras da UFF.** Dossiê: Línguas e culturas em contato nº 53, p. 547-565, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção.** 2ªed. Cascavel: ASSOESTE, 1984a, p.49-69.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção.** 2ªed. Cascavel: ASSOESTE, 1984b, p.121-125.

GERALDI, J.W. Tranças do poder, danças dos letrados: a infatigável tarefa de freara língua. **Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE** – Campus de Foz do Iguaçu, v. 10 - nº2 -p.117-133, 2º sem., 2008.

GERALDI, J. W. Da liberdade ao direito à expressão: hegemonias e subalternidades. In: PINTO, P. F.; BROHY, C.; TÜRI, J. G. (org.). **Direito, Língua e Cidadania Global.** Lisboa: Associação de Professores de Português, 2009. p. 65-77.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DO DISCURSO – GEGE (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p.19-39.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** 5ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Sobre os objetos de ensino em Língua Materna. In: **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2015a, p.57-69.

GERALDI, J. W. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b, p.71-80.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015c, p.81-112.

GERALDI, J.W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2) p.25-34, ago./Dez. 2014

GERALDI, J. W. Os perigos d'o texto na sala de aula. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015d, p.113-125.

GERALDI, J. W. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015e, p. 165-182.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, J. W. Diálogos sobre Alfabetização: perspectiva discursiva para Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. **Youtube**. 10 jun. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZkMA5ky-Un4&t=9258s&fbclid=IwAR2fBmwLK8Ese-5VVYgCP33uJHBZeUxSCXBj25KQ6o663_X5zP029-raeMo. Acesso em 22 jun. 2020.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

GRILLO, S. A noção de campo nas obras de Bourdieu e do Círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. **Rev. ANPOLL**, n° 19, p.151-184, jul./dez. 2005.

GRILLO, S. Esfera e campo. In: BRAIT B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 133-160.

GRILLO, S. Fundamentos bakhtinianos para a análise de enunciados verbo-visuais. **Filol. linguíst. port.**, n. 14(2), p.235-246, 2012.

GRILLO, S. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekatrina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p.7-79.

GREEN, S.; JENKINS, C.; JENKINS, H. Normal Female Interest In Men Bonking': selections from the Terra Nostre Underground and Strange Bedfellows. In: JENKINS, H. Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture, por Henry Jenkins, 2006 *apud* JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. **Matrizes**. Ano 6, n° 1 jul./dez., São Paulo, p.11-24, 2012.

GUIA DIGITAL PNLD 2018. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 18 jan. 2021

- FARACO, C. A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FRANCHETTI, P. Ensinar literatura para quê? **Desenredos**. 1, n. 3, nov.-dez. 2009
- HERNANDES, R; MARTIN, V. L. **Veredas da palavra**. V. 1. São Paulo, Editora Ática, 2016.
- HERNANDES, R; MARTIN, V. L. **Veredas da palavra**. V. 3. São Paulo, Editora Ática, 2016.
- JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. Tradução de Gabriel Morato. **Matrizes**. Ano 6, nº 1, São Paulo, p.11-24, jul./dez., 2012.
- JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana L. de Alexandria. 2.ed. São Paulo: Aleph 2009.
- JESUS, C. A. de. **Reescrita**: para além da higienização. 125f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro: Global, 1982. In: 5 COLE, A escolarização do texto, 1985, Campinas. Anais de comunicações oficiais do 5 COLE. Campinas, 1985.
- LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Série Novas Perspectivas Educação. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEITE, M. Q. **Metalinguagem e discurso**: a configuração do purismo brasileiro. São Paulo: Humanitas/FFCLCH/USP, 1999.
- LUIZ, L. **Professores e alunos fanfiqueros**: modos de endereçamento e letramento digital nas fan fictions. 104f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.
- LUFT, G. F. C. Literatura e ensino: os impactos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). In: FELIPPE, R. F.; MARTINI, M.; OLIVEIRA, R. T. **Literatura na escola**: teoria, prática e (in)disciplina. Santa Maria, SP: PPGL, p.91-116, 2016.
- MACIEL, L. V. de C. 380f. **Relações dialógicas em narrativas**. Tese (doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2014.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 151-166.

MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, M. da G. C. & MARCUSCHI, B. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceali; Autêntica, 2008, p.237-260.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 115-131.

MAROZO, L. F. R. A contribuição de Even-Zohar para a abordagem da Literatura. **IPOTESI (JUIZ DE FORA. ONLINE)** v. 22, p. 09-19, 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal os estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, R; ROJO, R. H. R. A arquitetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros do texto/discurso e dos desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes. 2012, p. 249-272.

MENDONÇA, M. C. 249f. **A luta pelo direito de dizer a língua: a linguística e o purismo linguístico na passagem do século XX para o século XXI**. Tese (Doutorado em linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. **Letras & Letras**, v. 29, n. 2, 2013.

MENDONÇA, M. C. O Discurso Sobre A Escrita Criativa: Conflito Ideológico Em Entrevistas Pingue-Pongue. In: FERREIRA, F. A.; LUDOVIDE, C. de A. B.; PERNAMBUCO, J. (Org.). **O texto: processos, práticas e abordagens teóricas**. 1ed., v.1. Franca: Editora da Unifran, p. 32-46, 2016.

MENDONÇA, M. C. Práticas de escrita: diálogos entre ciências da linguagem e ensino/aprendizagem de língua. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 47 (3): p. 758-768, 2018.

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a “escrita como trabalho”. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 1, p. 3-15, jan./abr. 2019.

MESERANI, S. **O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Guia digital PNLD 2020 literário – ensino fundamental, anos finais**. 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em 29 jun. 2020.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016.

- MURAKAMI, R. Y. **O ficwriter e o campo da fanfiction**: uma reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea. 109f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2.ed.rev.e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- OSAKABE, H. Provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, UNICAMP / IEL, n. 23, 1977
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1989
- PFEIFER, C. R. C. **Que autor é esse?** 1995. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1995. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270699>>.
- PEREIRA, L. A. Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In: DIONÍSIO, M. DE L.; DE CASTRO, R. V. **O português nas escolas**: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário. Coimbra: Edições Almedina, 2005, p.133-145.
- PEREIRA, L. Á., & CARDOSO, I. (2013). Jovens, alunos e relação com a escrita. In: MATOS, M. (Ed.). **JOVALES**: Jovens, Alunos, Ensino Secundário. Porto: CIEE/Livpsic, p. 111-129, 2013.
- POSSENTI, S. Estilo e aquisição da escrita. **Estudos Linguísticos XXII** - Anais de Seminários do Gel, Ribeirão Preto, v. 1., 1993, p. 202-204.
- RAMA, A. A cidade das letras. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Boitempo, 2015.
- REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (org.). **Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da Literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992, p. 65-92.
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. In: NASCIMENTO, E. L & ROJO, R. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.35-54.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R., MOURA, E. (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, p. 11-32, 2012
- ROJO, R. & BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, R. *et al.* **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. & MOURA, E. (org). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012
- SEGUNDA FASE: REDAÇÃO. **Diálogos pedagógicos**, Londrina, v.7, p. 66-68, set. 2015

SÉRIE POLÊMICA TORNA-SE FENÔMENO ENTRE JOVENS E VIRA ALERTA PARA PAIS. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2017/04/serie-polemica-torna-se-fenomeno-entre-jovens-e-vira-alerta-para-pais-1014046958.html>. Acesso em 8 mar. 2019.

SOARES, M. “A redação no vestibular”. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. Nº 24. 1978, p.53-56.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

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

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: Marildes Marinho (Org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001, p. 31-76.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2ª ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

SOBRE O SPIRIT FANFICS E HISTÓRIAS. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/sobre>. Acesso em 16 abr. 2019

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochínov/Medvedev**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TERMOS E REGRAS DE ENVIO. Spirit Fanfics e Histórias. Disponível em: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/termos>. Acesso em 8 mar. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. COMVEST – Coordenadoria Permanente para os Vestibulares. **Vestibular UNICAMP: 2009**. Campinas: UNICAMP, 2009a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. COMVEST – Coordenadoria Permanente para os Vestibulares. **Redação: expectativas da banca**. Campinas: UNICAMP, 2009b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. COMVEST – Coordenadoria Permanente para os Vestibulares. **Vestibular UNICAMP: 2010**. Campinas: UNICAMP, 2010a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. COMVEST – Coordenadoria Permanente para os Vestibulares. **Redação: expectativas da banca**. Campinas: UNICAMP, 2010b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. COMVEST – Coordenadoria Permanente para os Vestibulares. **Manual do Candidato**. Campinas: UNICAMP, 2010c.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. COMVEST – Coordenadoria Permanente para os Vestibulares. **Vestibular UNICAMP: 2020**. Campinas: UNICAMP, 2020a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. COMVEST – Coordenadoria Permanente para os Vestibulares. **Redação: expectativas da banca**. Campinas: UNICAMP, 2020b.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Gabinete do reitor. **Resolução GR-30/2019, de 24/07/2019**. O Reitor da Universidade Estadual de Campinas, considerando a Deliberação CONSU-A032/2017 de 21 de novembro de 2017, que especifica sobre os sistemas de ingresso aos Cursos de Graduação da Unicamp, torna pública a Resolução Vestibular Unicamp 2020 para vagas no ensino de Graduação. s/d. Disponível em: http://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2019/12/Edital_VU_2020_Final_para_publicacao_Alterado_GR_48.pdf. Acesso em 09 fev. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Coordenadoria de Processos Seletivos. **Vestibular UEL: 2015**. Londrina: UEL, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. **EDITAL 06/COPERVE/2010**. Alterado de acordo com Edital 08/COPERVE/2010 e Edital 01/COPERVE/2011. Santa Catarina: UFSC, 2011a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. **Concurso vestibular UFSC/2010**. Santa Catarina: UFSC, 2010a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. **Relatório da Redação UFSC/2010**. Santa Catarina: UFSC, 2010b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. **Concurso vestibular UFSC/2011**. Santa Catarina: UFSC, 2011b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. **Relatório da Redação UFSC/2011**. Santa Catarina: UFSC, 2011c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. **Concurso vestibular UFSC/2016**. Santa Catarina: UFSC, 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular. **Relatório da Redação UFSC/2016**. Santa Catarina: UFSC, 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos. **Vestibular UFU: 2017**. Uberlândia: UFU, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos. **Orientações gerais para a prova de redação vestibular – 2017/2**. Uberlândia: UFU, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. DIRPS – Diretoria de Processos Seletivos. **Novos esclarecimentos sobre a redação – 3. Vestibular UFU 2017/2**. Uberlândia: UFU, 2017c.

VARGAS, M. L. B. **O fenômeno fanfiction**: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a, p. 131-156

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b, p. 157-188

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: **Palavra na vida e palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, p.109-146, 2019.

ZILBERMAN, R. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, L. (org.) **Literatura em Tempo de Cultura de Massa**. São Paulo: Nobel, p. 11-30, 1984.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica** (USP), p. 11-22, 2008.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 5, p. 9-20, 2010.

ZILBERMAN, R. Leitura na escola - entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, p. 20-39, 2017.

ZIMERMAN *et al.* Revisiting the Werther Effect in the 21st Century: Bullying and Suicidality Among Adolescents Who Watched 13 Reasons Why. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**. Vol. 57, n° 8, P. 610-613, ago./2018.

APÊNDICE A – LINKS DE ACESSO ÀS PROVAS DE VESTIBULARES

UNIVERSIDADE	ANO	GÊNERO/TIPO	LINK DE ACESSO À PROVA E AO COMENTÁRIO DA BANCA
UEL	2009	TEXTO NARRATIVO	<p>Prova: https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=NTc0NTQyMzZjZTU3Mzg2MDZkNzAwMjMyMmVmZjA2MjJiM2EzNjg5NDhlYTY1NGM5NGU3N2Q0NGNkYTM2NTUzZjBiZTkxNTEzNTJhOGVhMWM1OWM1NDNINGFINmZiZjViMjM2YmU5NjVkJjYjQwNjg0N2RmNmFjNzYxMjJjMTVIN2E=</p> <p>Comentário da banca: https://www.cops.uel.br/v2/documento.php?id=1</p>
UEL	2010	TEXTO NARRATIVO	<p>Prova: https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=NTc0NTQyMzZjZTU3Mzg2MDZkNzAwMjMyMmVmZjA2MjJiM2EzNjg5NDhlYTY1NGM5NGU3N2Q0NGNkYTM2NTUzZmRhYmU0ODQ5ZmNmMjU1YWZmMjBhOGYyYWM0NGFjYTkWmJm2YmU5NjVkJjYjQwNjg0N2RmNmFjNzYxMjJjMTVIN2E=</p> <p>Comentário da banca: https://www.cops.uel.br/v2/documento.php?id=2</p>
UEL	2011	TEXTO NARRATIVO	<p>Prova: https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=NTc0NTQyMzZjZTU3Mzg2MDZkNzAwMjMyMmVmZjA2MjJiM2EzNjg5NDhlYTY1NGM5NGU3N2Q0NGNkYTM2NTUzZjNmZmM3NTE4ZjYzZmU0Yjd hN2ViMmQ5MmY0YTE0MTc1MjM2YmU5NjVkJjYjQwNjg0N2RmNmFjNzYxMjJjMTVIN2E=</p> <p>Comentário da banca: https://www.cops.uel.br/v2/documento.php?id=3</p>
UEL	2015	TEXTO NARRATIVO	<p>Prova: <a "="" href="https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=NTc0NTQyMzZjZTU3Mzg2MDZkNzAwMjMyMmVmZjA2MjJiM2EzNjg5NDhlYTY1NGM5NGU3N2Q0NGNkYTM2NTUzZjQ4MTRkYjlkOTQzNGIyODNkYT15NzMyZmFiZTJiMTA4Zjc4YmU2NWM0MzAwOWUxMzk2ODAwMDIyMjY0YzQ5ZmRkMGU1MTAxOTYwZThhNjBmN2I1MzE4NzI2ZDIxZDk4YQ==">https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=NTc0NTQyMzZjZTU3Mzg2MDZkNzAwMjMyMmVmZjA2MjJiM2EzNjg5NDhlYTY1NGM5NGU3N2Q0NGNkYTM2NTUzZjQ4MTRkYjlkOTQzNGIyODNkYT15NzMyZmFiZTJiMTA4Zjc4YmU2NWM0MzAwOWUxMzk2ODAwMDIyMjY0YzQ5ZmRkMGU1MTAxOTYwZThhNjBmN2I1MzE4NzI2ZDIxZDk4YQ==</p> <p>Comentário da banca: https://www.cops.uel.br/v2/documento.php?id=7</p>
UEL	2020	TEXTO NARRATIVO	<p>Prova: <a "="" href="https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=NTc0NTQyMzZjZTU3Mzg2MDZkNzAwMjMyMmVmZjA2MjJiM2EzNjg5NDhlYTY1NGM5NGU3N2Q0NGNkYTM2NTUzZjBiYjAzNjg4NmY3MwJkMTMxMTgxOWZkNDc4Mjk0NGQwZjc4YmU2NWM0MzAwOWUxMzk2ODAwMDIyMjY0YzQ5ZmRkMGU1MTAxOTYwZThhNjBmN2I1MzE4NzI2ZDIxZDk4YQ==">https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=NTc0NTQyMzZjZTU3Mzg2MDZkNzAwMjMyMmVmZjA2MjJiM2EzNjg5NDhlYTY1NGM5NGU3N2Q0NGNkYTM2NTUzZjBiYjAzNjg4NmY3MwJkMTMxMTgxOWZkNDc4Mjk0NGQwZjc4YmU2NWM0MzAwOWUxMzk2ODAwMDIyMjY0YzQ5ZmRkMGU1MTAxOTYwZThhNjBmN2I1MzE4NzI2ZDIxZDk4YQ==</p> <p>Comentário da banca: https://www.cops.uel.br/v2/documento.php?id=20</p>
UFU	2017	RELATO	<p>Prova: https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/ArquivoAdministrativo/download/c900ced7451da79502d29aa37ebb7b60</p> <p>Comentário da banca: https://www.portalselecao.ufu.br/servicos/ArquivoAdministrativo/download/15212f24321aa2c3dc8e9acf820f3c15</p>
UFSC	2008	ABERTO/CONTO	<p>Prova: http://antiga.coperve.ufsc.br/provas_ant/2008-1-amarela.pdf</p> <p>Comentário da banca: http://www.vestibular2008.ufsc.br/relatorio/html/RED.pdf</p>
UFSC	2009	NARRATIVA	<p>Prova: http://www.coperve.ufsc.br/provas_ant/2009-1-amarela.pdf</p>

			Comentário da banca: http://www.vestibular2009.ufsc.br/relatorio/RED.pdf
UFSC	2010	CONTO/CRÔNICA	Prova: http://www.coperve.ufsc.br/provas_ant/2010-1-amarela.pdf Comentário da banca: http://www.vestibular2010.ufsc.br/relatorio/RED.pdf
UFSC	2011	CONTO/CRÔNICA	Prova: http://www.coperve.ufsc.br/provas_ant/2011-1-amarela.pdf Comentário da banca: http://www.vestibular2011.ufsc.br/relatorio/RED.pdf
UFSC	2012	NARRATIVA	Prova: http://www.coperve.ufsc.br/provas_ant/2012-1-amarela.pdf Comentário da banca: http://www.vestibular2012.ufsc.br/relatorio/Relatorio_Oficial_V2012.pdf
UFSC	2014	NARRATIVA/RELATO	Prova: http://www.coperve.ufsc.br/provas_ant/2014-1-amarela.pdf Comentário da banca: http://antiga.coperve.ufsc.br/vestibular2014/relatorioOficial/RED.pdf
UFSC	2015	CRÔNICA	Prova: http://www.coperve.ufsc.br/provas_ant/2015-1-amarela.pdf Comentário da banca: http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular2015/relatorioOficial/RED.pdf
UFSC	2016	LENDA/CRÔNICA	Prova: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/157152/2016-1-amarela.pdf Comentário da banca: http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular2016/relatorioOficial/RED.pdf
UFSC	2017	CRÔNICA	Prova: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171426/2017-1-amarela.pdf Comentário da banca: http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular2017/relatorioOficial/RED.pdf
UFSC	2018	CRÔNICA	Prova: https://php.coperve.ufsc.br/vestibular2018/provas/2018-p1-amarela.pdf Comentário da banca: http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular2018/relatorioOficial/RDC.pdf
UFSC	2019	CONTO	Prova: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192286/2019-p1-amarela.pdf Comentário da banca: http://dados.coperve.ufsc.br/vestibular2019/relatorioOficial/RED.pdf
UNICAMP	2007	NARRAÇÃO	Prova: https://www.comvest.unicamp.br/vest2007/F1/fase1.pdf Comentário da banca: https://www.comvest.unicamp.br/vest2007/F1/expectativa_RED.pdf
UNICAMP	2008	NARRAÇÃO	Prova: https://www.comvest.unicamp.br/vest2008/F1/provafase1.pdf Comentário da banca: https://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2008/download/comentadas/fase1.pdf
UNICAMP	2009	NARRAÇÃO	Prova: https://www.comvest.unicamp.br/vest2009/F1/f12009redacao.pdf Comentário da banca: https://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2009/download/comentadas/redacao.pdf
UNICAMP	2010	NARRAÇÃO	Prova: https://www.comvest.unicamp.br/vest2010/F1/f12010redacao.pdf

			Comentário da banca: https://www.comvest.unicamp.br/vest_antiores/2010/download/comentadas/redacao.pdf
UNICAMP	2020	CRÔNICA	Prova: https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2020/09/F2_Redacao_2020.pdf Comentário da banca: https://www.comvest.unicamp.br/wp-content/uploads/2020/09/F2_Redacao_2020.pdf

APÊNDICE B – LINKS PARA ACESSO ÀS FANFICS SELECIONADAS

TÍTULO	LINK	CLASSIF . INDIC.
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8808185	14
História 13 reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9524198	14
História 13 Reasons Why Ou Watashi No Jisatsu Namida	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-ou-watashi-no-jisatsu-namida-12477025	16
História 13 reasons why 2º temporada	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-2-temporada-8718319	14
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9232610	16
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8567662	16
História 13 Reasons Why (Norminah	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-norminah-11271832	16
História A Ultima Esperança - 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/a-ultima-esperanca--13-reasons-why-8822017	Livre
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9229560	14
História 13 Reasons Why Voldemort	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-voldemort-13981004	14
História 13 reasons why (Joshler)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-joshler-8715678	16
História 13 reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-14568328	16
História 13 Reasons Why - Larry Stylinson version	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--larry-stylinson-version-8699124	16
História Bullet Train (13 Reasons Why)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/bullet-train-13-reasons-why-8860061	16
História 13 reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9075067	12
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-14838922	16
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-im-dead-interativa-9592350	16

I'm Dead. (Interativa)		
História 13 Reasons Why Segunda temporada	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-segunda-temporada-11157250	14
História 13 reasons why - O recomeço	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--o-recomeco-13108158	14
História 13 Reasons Why (Melanie Martinez)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-melanie-martinez-10886668	16
História 13 reasons why - O outro lado da fita	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--o-outro-lado-da-fita-9022765	16
História Como seria Adr e 13 reasons why juntos?????	https://www.spiritfanfiction.com/historia/como-seria-adr-e-13-reasons-why-juntos-9323725	14
História 13 Reasons Why - Jikook	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--jikook-12250779	16
História 13 Reasons Why (Michael Jackson)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-michael-jackson-10724659	14
História Os 13 Porquês (13 reasons why)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/os-13-porques-13-reasons-why-8921556	14
História 13 Reasons To Stay	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-to-stay-8687578	16
História 13 Reasons Why: Vice-Versa	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-vice-versa-15057606	18
História 13 Reasons why Jikook	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-jikook-14306081	18
História 13 reasons why- Soy Luna	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-soy-luna-13218456	18
História 13 reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9648624	18
História 13 Reasons Why (Yandere Simulator Version)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-yandere-simulator-version-9501018	18

História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9533517	18
História 13 Reasons Why - Michaelina	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-michaelina-9147874	18
História 13 reasons why (1D and JB)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-1d-and-jb-9035082	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-15437049	18
História 13 reasons why e Diabolik lovers- a suicida e o vampiro	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-e-diabolik-lovers-a-suicida-e-o-vampiro-9021755	18
História 13 Reasons Why I Love You	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-i-love-you-10176107	18
História 13 Reasons Why - Os 13 porquês	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--os-13-porques-9516219	18
História 13 Reasons Why - Bangtan Boys.	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--bangtan-boys-9156926	18
História 13 Reasons Why - Yoonseok	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-yoonseok-9129199	18
História 13 Reasons why - Helmet, Helmet, Helmet	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--helmet-helmet-helmet-8607253	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-14603481	18
História 13 reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-14723688	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-13325763	18
História 13 Reasons Why - Theo's Story	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--theos-story-13144034	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8985054	18
História 13 Reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-9390461	18
História My 13 reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/my-13-reasons-why-13776389	18
História 13 Reasons Why!!! a cry for help	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-a-cry-for-help-11824589	18

História Deja Vu, 13 Reasons Why Again - Interativa	https://www.spiritfanfiction.com/historia/deja-vu-13-reasons-why-again--interativa-10087497	18
História 13 Reasons Why - Yoonkook	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--yoonkook-14973899	18
História 13 Reasons Why - Interativa	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--interativa-13048363	18
História Imagines Tony - 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/imagines-tony--13-reasons-why-12708042	18
História Imagine 13 reasons why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/imagine-13-reasons-why-9872856	18
História Vigésimas Intenções: 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/vigesimas-intencoes-13-reasons-why-13184309	18
História 13 Reasons why.	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8760947	18
História 13 Reasons Why - BTS	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--bts-8900953	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8819512	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8620649	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-14841378	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8767118	18
História 13 reasons WHY- 2 temporada	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-2-temporada-14779824	18
História 13 Reasons Why - Fita I	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--fita-i-13452877	18
História The 13 Reasons Why I Love You- Jikook	https://www.spiritfanfiction.com/historia/the-13-reasons-why-i-love-you-jikook-12624060	18
História - 13 Reasons Why - Min Yoongi -	https://www.spiritfanfiction.com/historia/-13-reasons-why--min-yoongi-13160070	18
História 13 Reasons Why {Kookmin ver.}	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-kookmin-ver-8737246	18

História 13 Reasons Why (Mabe)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-mabe-11869204	18
História O diário secreto de Finnick Fitch - 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/o-diario-secreto-de-finnick-fitch--13-reasons-why-10356924	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8888330	18
História 13 Reasons Why - CAMREN	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--camren-8765869	18
História 13 Reasons Why HIATUS	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-hiatus-8694027	18
História 13 Reasons Why	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-8704513	18
História Why Not (13 Reasons Why)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/why-not-13-reasons-why-8792389	18
História Look At You - 13 Reasons Why (Interativa)	https://www.spiritfanfiction.com/historia/look-at-you--13-reasons-why-interativa-8573362	18
História Why Me? 13 Reasons Why - Interativa	https://www.spiritfanfiction.com/historia/why-me-13-reasons-why--interativa-9284541	18
História 13 Reasons Why - AlexStandall e JustinFoley	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-alexstandall-e-justinfoley-8955267	18
História 13 Reasons Why - Interativa	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--interativa-8601364	18
História 13 Reasons Why - Riverdale	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why--riverdale-10565307	18
História 13 Reasons Why (interativa) - Exposed	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-interativa--exposed-8640380	18
História 13 reasons WHY	https://www.spiritfanfiction.com/historia/13-reasons-why-11677120	18