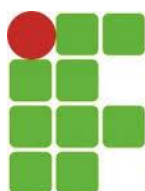


ISSN 2675-8555

Claudia de Souza Teixeira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Volume 2 | Número 3 | janeiro/junho 2021



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Claudia de Souza Teixeira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

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

Reitoria

Rafael Barreto Almada

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

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPPEQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

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

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

CEP: 24.425-004

E-mail: celte@ifrj.edu.br

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

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catálogo na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -

CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação. v. 2, n. 3, jan./jun. 2021. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

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

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

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Comissão Editorial

Angela Maria C. e S. Coutinho (IFRJ)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis da Silva Castanheira (UERJ)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Erica Bispo (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Moraes (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Natalia de Lima Nobre

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Aline Cristina Maziero

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

<http://lattes.cnpq.br/0893678462125986>

Bárbara Loureiro Andreta

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

<http://lattes.cnpq.br/2232218807806867>

Carla Cristina de Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

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

Carlos Eduardo Nunes Garcia

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG) - Leopoldina

<http://lattes.cnpq.br/0754794649085408>

Clauber Ribeiro Cruz

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2309941498437799>

Dennis da Silva Castanheira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

<http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>

Éderson Luís Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

<http://lattes.cnpq.br/9636609353277293>

Erica Sousa Almeida

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/7355291747232496>

Fabiana de Paula Lessa Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

<http://lattes.cnpq.br/8906926113625897>

Fábio Carlos de Mattos da Fonseca

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/0852605446342247>

Flavio Pereira Senra

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/4535481943660183>

Francisco Elton Martins de Souza

Universidade Federal do Ceará (UFC)

<http://lattes.cnpq.br/0641326110303277>

Gabriela Serenini Prado Santos Salgado

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)

<http://lattes.cnpq.br/0109556650024045>

Gil Derlan Silva Almeida

Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

<https://orcid.org/0000-0002-0270-5149>

Iago Pereira dos Santos

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF)

<http://lattes.cnpq.br/5062969982282918>

Leila Maria Taveira Monteiro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

Lucineide Lima de Paulo

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

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

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1133131774031120>

Maria Aparecida Conceição Mendonça Santos

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

<http://lattes.cnpq.br/5044047365040530>

Maria Gabriella Mayworm de Castro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/7930313966975567>

Marília Milhomem Moscoso Maia

Secretaria de Educação de Paço do Lumiar
(MA)

<http://lattes.cnpq.br/8140333844728605>

Monique Lopes Inocencio

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/8273017540812611>

Morgana de Abreu Leal

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/0304697860953985>

Natalia de Lima Nobre

Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/0485903509262832>

Rafael Cossetti

Universidade Federal do Espírito Santo
(UFES)

<http://lattes.cnpq.br/3950428109840254>

Rafael Martins da Costa

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/8126341127786341>

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1206738714606254>

Rodrigo Carvalho da Silveira

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1280568389198295>

Sabrine Weber

Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC)

<http://lattes.cnpq.br/8034849352748276>

Vitor de Moura Vivas

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2950202318418885>

Wasley de Jesus Santos

Instituto Federal Baiano (IF Baiano)

<http://lattes.cnpq.br/9690093276405136>

Sumário

Editorial	9
<i>Claudia de Souza Teixeira; Marcus Vinicius Brotto de Almeida</i>	
 <u>Artigos</u>	
Quebrando tabus com Lygia Bojunga (2006), Simone de Beauvoir (1980) e Pierre Bourdieu (2002): da Cinderela assediada a outras reflexões	13
<i>Antonio Luiz Gubert; Clara Noemi Pithon da Silva; Fabiana Aparecida da Silva; Morgana Rodrigues</i>	
A dinâmica das forças ativas e reativas em <i>O homem Duplicado</i>	33
<i>Renan Marques Isse</i>	
Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões	43
<i>Kall Anne Sheyla Amorim Braga; Geni Kelly Soares Idalino Falcão; Maria Joelma Teles da Silva; Amanda da Silva</i>	
Uma proposta de formação leitora a partir da coletânea de contos <i>Mulher explícita</i> (2019), de Alciene Ribeiro, na perspectiva do método recepcional	59
<i>Amanda Eliane Lamônica Araújo; Camila Gonçalves da Costa</i>	
Os discursos do Facebook e o ensino-aprendizagem de inglês: uma análise a partir da perspectiva intercultural crítica	73
<i>Josibel Rodrigues Silva</i>	
O Professor Reflexivo: considerações teóricas e práticas	91
<i>Leila Maria Taveira Monteiro</i>	
Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica	105
<i>Patrícia de Souza Martins; Bruna Quartarolo Vargas</i>	
Abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio	131
<i>Francisco Elton Martins de Souza</i>	
O poder argumentativo de anúncios publicitários por meio da Gramática do Design Visual em aulas de língua portuguesa: caminhos para o letramento visual	147
<i>Sergiana Cortez de Abreu; Marcos Randall Oliveira de Freitas</i>	

As construções de <i>ethos</i> e <i>pathos</i> na publicidade de produtos infantis	165
<i>Luana Maria Siqueira Machado; Natália Rocha Oliveira</i>	
 <u>Relato de Experiência em Docência</u>	
Clube de leitura: uma possibilidade de formação de leitores literários	183
<i>Mariana Fernandes Vasconcellos; Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo</i>	
 Normas para apresentação de originais	 191

Editorial

Ainda sob o impacto da gerência catastrófica da pandemia de COVID-19, que tem causado perdas de vidas humanas e prejuízos financeiros, o *Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias* lança o terceiro número. A publicação deste número enfrentou alguns percalços, uma vez que a vida de inúmeros pesquisadores também tem sido afetada pela pandemia. Ainda assim, temos a satisfação de trazer a público onze artigos e um relato de experiência em docência. Os textos trazem reflexões e experiências muito ricas sobre a formação de leitores de literatura, o autogerenciamento dos docentes em suas práticas cotidianas, o posicionamento crítico frente às concepções de cultura presentes em materiais didáticos e redes sociais, os recursos persuasivos adotados pela publicidade e a fundamentação conceitual adotada por livros didáticos de língua materna.

Em “Quebrando tabus com Lygia Bojunga, Simone de Beauvoir e Pierre Bourdieu: da Cinderela assediada a outras reflexões”, Antonio Gubert, Clara Noemi Pithon da Silva, Fabiana Aparecida da Silva Ferreira e Morgana Rodrigues comparam a abordagem de tabus na obra *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga, com o tratamento dado a eles em outras duas obras: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, e *A dominação masculina*, de Pierre Bourdieu. O estudo aborda aspectos morais, psicológicos, sociais e culturais em seis eixos temáticos: machismo/submissão da mulher ao homem, libertação feminina, feminicídio, sexualidade na adolescência, desconstrução de estereótipos masculinos e conflitos familiares. Fica evidente que a literatura oferece um material rico para refletir sobre como a sociedade, cada vez mais plural e multidimensional, lida com seus tabus.

No artigo “A dinâmica das forças ativas e reativas em *O homem duplicado*”, Renan Marques Isse, com base no conceito nietzschiano de forças ativas e reativas, a partir da leitura de Gilles Deleuze, analisa as personagens do romance *O homem duplicado*, de José Saramago. Assim, a partir do comportamento delas, a força predominante é identificada, revelando o antagonismo entre os estados relacionados às forças ativas e reativas das personagens.

Kall Anne Sheyla Amorim Braga, Geni Kelly Soares Idalino Falcão, Maria Joelma Teles da Silva e Amanda da Silva, em “Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões”, discutem contribuições da literatura infantil para alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, as autoras apresentam um levantamento acerca dos conceitos de alfabetização e letramento baseado na literatura especializada e nos principais documentos que norteiam a educação brasileira. Por fim, as autoras reforçam a importância da inserção da literatura infantil nas práticas pedagógicas.

Amanda Eliane Lamônica Araújo e Camila Gonçalves da Costa, no artigo “Uma proposta de formação leitora a partir da coletânea de contos *Mulher explícita* (2019)¹, de Alciene Ribeiro, na perspectiva do método recepcional”, apresentam propostas didáticas para a formação de leitores de literatura na educação básica. Para tanto, as autoras analisam a presença de intertextualidade em três contos da coletânea, relacionando-os a obras de Edgar

¹ RIBEIRO, A. *Mulher explícita*. Uberlândia, MG: Pangeia, 2019. (Por que você colocou a referência desta obra e não das outras mencionadas antes?)

Allan Poe, Manoel de Barros e Karlus Duarte Prata. Como fundamentação para as propostas, recorrem ao método recepcional, que ressalta a participação do leitor na construção de significados.

No artigo “Os discursos do Facebook e o ensino-aprendizagem de inglês: uma análise a partir da perspectiva intercultural crítica”, Josibel Rodrigues Silva, adotando os procedimentos metodológicos da Análise de Discurso Mediada por Computador, analisa discursos em páginas de grupos do Facebook voltados para o ensino-aprendizagem do inglês, buscando identificar suas concepções de cultura e seus aspectos ideológicos. Os resultados, além de apontarem para a hegemonia do modelo do falante nativo e a presença de estereótipos nas comunidades virtuais, revelam a perspectiva da resistência quando os indivíduos utilizam o inglês para expressar oposição às estruturas de poder.

Leila Maria Taveira Monteiro, no artigo “O Professor Reflexivo: considerações teóricas e práticas”, discorre sobre o princípio da Abordagem Reflexiva na prática docente, amparada principalmente no trabalho do pedagogo americano Donald Schön, com vistas ao aperfeiçoamento de práticas cotidianas e ao aprimoramento dos resultados no processo de ensino e aprendizagem. A autora relata casos em que a aplicação dos pressupostos teóricos da Abordagem Reflexiva possibilitou a implementação de ações pedagógicas mais efetivas.

No artigo “Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica”, Patrícia de Souza Martins e Bruna Quartarolo Vargas, a partir da reflexão sobre os conceitos de cultura que permeiam as políticas educacionais brasileiras, analisam atividades que abordam estereótipos e identidade cultural em duas obras didáticas de língua inglesa do ensino médio a fim de compreender como (e se) os discursos reforçam e/ou (des)constroem estereótipos. A discussão é fundamentada nos estudos sobre interculturalidade crítica e multimodalidade e na gramática do design visual. As autoras apontam a educação intercultural crítica como um caminho para problematizar as relações de poder que atravessam os discursos sobre língua(gem) e cultura no livro didático de língua inglesa.

Em “Abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio”, Francisco Elton Martins de Souza analisa as abordagens sobre oração subordinada substantiva, nos exercícios e nas orientações para o professor, em dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) 2018. O autor conclui que ambas as obras procuram equilibrar as abordagens prescritiva, descritiva e produtiva no ensino de gramática mas que, em uma delas, há problemas quanto às orientações ao professor.

Em “O poder argumentativo de anúncios publicitários por meio da gramática do design visual em aulas de língua portuguesa: caminhos para o letramento visual”, Marcos Randall Oliveira de Freitas e Sergiana Cortez de Abreu observam que, em decorrência das novas tecnologias, recursos semióticos variados vêm sendo incorporados, cada vez mais, aos textos, o que revela a necessidade de uma educação visual da informação. A partir desse enquadramento, os autores aplicam as categorias de análise da Gramática do Design Visual

em três anúncios publicitários para mediar a leitura dos alunos em ambientes digitais, levando em consideração o letramento visual para compreensão de textos multimodais.

No artigo “As construções de *ethos* e *pathos* na publicidade de produtos infantis”, Luana Maria Siqueira Machado e Natália Rocha Oliveira, considerando os pressupostos da Teoria Semiolinguística do Discurso, analisam a construção do *ethos* e do *pathos* em textos publicitários infantis, mostrando como essas duas instâncias argumentativas estão intrinsecamente ligadas. As autoras observam que as empresas, nesse processo comunicativo cujo público-alvo são os pais, exploram o estereótipo bastante difundido, na sociedade, do amor incondicional entre mãe e filho. As autoras concluem que o *ethos* e o *pathos* são construídos numa relação especular e que o enunciador busca influenciar o auditório não só pelo convencimento, mas também pela persuasão.

Por fim, em “Clube de leitura: uma possibilidade de formação de leitores literários”, Mariana Fernandes Vasconcellos e Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo relatam a experiência no desenvolvimento de um Clube de Leitura para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da zona rural do município de Uruguaiana-RS. Com base nos resultados, as autoras identificaram o silenciamento de práticas de leitura literária no ambiente escolar. Além disso, concluíram que projetos de leitura, como o Clube de Leitura, propiciam um caminho profícuo para a formação de leitores e para a qualificação do trabalho com a literatura em sala de aula.

Agradecemos a todos que contribuíram para a publicação deste número da revista e esperamos que os artigos ampliem as discussões no âmbito dos estudos e do ensino de língua e literatura. Desejamos uma excelente leitura!

Atenciosamente,
Claudia de Souza Teixeira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Quebrando tabus com Lygia Bojunga (2006), Simone de Beauvoir (1980) e Pierre Bourdieu (2002): da Cinderela assediada a outras reflexões

Breaking taboos with Lygia Bojunga (2006), Simone de Beauvoir (1980) and Pierre Bourdieu (2002): from besieged Cinderella to other reflections

Antonio Luiz Gubert

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Professor no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Xanxerê
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6937-1975>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2892368981839871>
E-mail: antonioigubert@gmail.com

Clara Noemi Pithon da Silva

Estudante do Ensino Médio no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Xanxerê
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0555-3742>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9265130761336112>
E-mail: clara.p@ifsc.edu.br

Fabiana Aparecida da Silva Ferreira

Estudante do Ensino Médio no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Xanxerê
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4075-2816>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7751803521372818>
E-mail: fabiana.asf@aluno.ifsc.edu.br

Morgana Rodrigues

Estudante do Ensino Médio no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Câmpus Xanxerê
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8356-4447>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317782643497020>
E-mail: morgana.r1@aluno.ifsc.edu.br

Resumo

Muitas obras literárias retratam aspectos da vida comum de maneira tão verossímil ao ponto de transcender barreiras temporais, como é o caso do romance *Sapato de salto*, da escritora Lygia Bojunga (2006), narrado sob a luz de temáticas que, em grande parte, ainda são tratadas como tabus e que, assim como nas obras *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1980), e *A dominação masculina*, de Pierre Bourdieu (2002), trazem reflexões atemporais. Estas fazem parte do desenvolvimento deste trabalho, o qual objetiva apresentar uma análise comparativa entre as três obras, sendo o romance de Lygia a referência básica. Esse romance expõe o desenvolvimento da protagonista frente a inúmeras experiências físicas, morais, psicológicas, sociais e culturais. Então, previamente, foram realizadas observações quanto às temáticas presentes conjuntamente nas três obras literárias e, a partir disso, foram sistematizados seis eixos temáticos para relacioná-las. São eles: machismo/submissão da mulher ao homem; libertação feminina; feminicídio; sexualidade na adolescência; desconstrução de estereótipos masculinos e conflitos familiares. Notou-se, a partir desses eixos, um diálogo fortemente estruturado em assuntos difíceis de serem tratados, o que tornou o propósito deste trabalho relevante para repensar o modo como a vida humana em sociedade, esta que se demonstra cada vez mais plural e multidimensional, relaciona-se a aspectos interdisciplinares em torno das narrativas escritas de Lygia Bojunga, Simone de Beauvoir e Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Lygia Bojunga. Mulher. Sexualidade. Sociedade. Tabu.

Abstract

Many literary works portray aspects of common life in such a credible way as to transcend temporal barriers, as is the case of the novel "Shoe in heels", by the writer Lygia Bojunga, narrated in the light of themes that, for the most part, are still treated as taboos and which, as in Simone de Beauvoir's works "The Second Sex" and Pierre Bourdieu's "The Male Domination", bring timeless reflections. These are part of the development of this work, which aims to present a comparative analysis between the three works, with Lygia's novel being the basic reference. This novel exposes the protagonist's development in the face of countless physical, moral, psychological, social and cultural experiences. Then, previously, observations were made about the themes present together in the three literary works and, from that, six thematic axes were systematized to relate them. They are: machismo / submission of women to men; female liberation; feminicide; adolescent sexuality; deconstruction of male stereotypes and family conflicts. It was noted, based on these axes, a strongly structured dialogue on difficult subjects to be dealt with, which made the purpose of this work relevant to rethink the way human life in society, which is increasingly more plural and multidimensional, relates to interdisciplinary aspects around the written narratives of Lygia Bojunga, Simone de Beauvoir and Pierre Bourdieu.

Keywords: Lygia Bojunga. Woman. Sexuality. Society. Taboo.

Data de submissão: 24/09/2020 | Data de aprovação: 27/04/2021

1 Conversa inicial

O calendário marcava quatorze de março de dois mil e dezoito, uma quarta-feira. Já era noite quando, na região central do Rio de Janeiro, criminosos em um carro começaram a disparar contra outro veículo, este que conduzia três passageiros, dentre eles, Marielle Franco. Os bandidos mal sabiam que seus tiros não atingiram apenas Marielle. Ela foi atingida com pelo menos quatro tiros e acabou falecendo¹ e os demais passageiros também tiveram destinos semelhantes. Contudo, as balas não só atingiram Marielle, como atingiram e restrugiram em milhares de corações, que se revoltaram e comoveram com o acontecido daquela noite.

Marielle era uma mulher negra, lésbica e favelada que exercia um cargo de deputada envolvida na militância pelos direitos humanos. As repercussões deste crime levaram a investigações sobre um possível caso de feminicídio político e que, devido a sua gravidade, jamais deveria apagar-se de nossas memórias, pois esse ocorrido opera em cima de um terreno movediço e ainda enfrentado como tabu: ela foi assassinada por ser mulher ou foi só mais uma mulher assassinada? Ela é apenas mais uma estatística? Diante disso, o assassinato de Marielle provê a introdução inicial deste trabalho.

As reflexões decorrentes de crimes como o praticado contra a deputada envolvem diversos aspectos da vida em sociedade. São muitos os autores que se dispõem a realizar análises profundas e delicadas desses aspectos. Eles escrevem narrativas que abarcam temáticas impactantes, estas que vão de assuntos casuais até aqueles que estão presentes em experiências comuns entre nós, humanos, como o envolvimento com as drogas; relacionamentos abusivos; sentimentos e emoções intensas característicos da adolescência; relações familiares conturbadas; vulnerabilidade dos jovens e violência contra a mulher.

¹ Para mais informações, conferir a notícia publicada por Gonçalves et al: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghtml> Acesso em: 22 mai. 2020.

Nesse sentido, com este trabalho, buscamos analisar alguns desses autores ao estabelecer eixos temáticos em comum entre suas obras e, com isso, pretendemos construir uma “ponte” dos conceitos presentes em cada uma delas, com o intuito de desmascarar/quebrar temas ainda vistos como tabus. A referência básica que será utilizada para o alcance deste propósito é o livro *Sapato de salto*, da escritora Lygia Bojunga (2006), além das obras *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1980), e *A dominação masculina*, de Pierre Bourdieu, (2002).

Para tanto, o trabalho está organizado em duas seções, além desta introdução. Na primeira, a revisão de literatura básica é desenvolvida juntamente com as reflexões e discussões acerca da metodologia empregada. Esta contou com uma análise bibliográfica, que focou nas ideias e pressupostos teóricos que apresentaram significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos no artigo, para que, a partir disso, fossem sistematizados seis eixos temáticos, são eles: machismo/submissão da mulher ao homem; libertação feminina; feminicídio; sexualidade na adolescência; desconstrução de estereótipos masculinos e conflitos familiares. Na segunda, são apresentadas as considerações que o estudo permitiu alcançar até este momento.

1.1 Os autores e suas obras

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um antropólogo, sociólogo, além de professor no *Collège de France* e diretor do Departamento de Pesquisas da *École de Hautes Études en Sciences Sociales*. É reconhecido como um dos maiores sociólogos franceses das últimas décadas, já que muitas de suas produções intelectuais contribuíram amplamente no campo das Ciências humanas. Ele era um crítico ferrenho dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que suas investigações sobre os fenômenos sociais estavam voltadas para a complexa relação de interdependência entre a sociedade e os indivíduos. Em sua obra *A dominação masculina* (BOURDIEU, 2002), Bourdieu expõe como as estruturas de dominação se estabelecem, além de apresentar como a simbologia e a subjetividade se enquadram nessa lógica de desigualdade. A obra também reforça a noção de que a dominação masculina não naturalizada (não biológica) provoca uma desigualdade entre os sexos, uma exclusão feminina no meio social.

Assim como Bourdieu, Simone de Beauvoir (1908 - 1986), intelectual francesa, também esteve centrada em analisar a condição das mulheres em sociedade. Simone foi reconhecida por ser uma mulher que transcendia a moral comportamental feminina vista como “normal” pela sociedade de sua época. Ela era uma mulher libertária e, graças a isso, suas ideias foram consideradas revolucionárias. Tornou-se escritora, filósofa existencialista (uma de suas frases mais célebres é: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, presente no livro *O Segundo Sexo* – 1980), ativista política e teórica social que rejeitava modelos e valores impostos com características hierárquicas. Suas ideias ressoaram pelo mundo, quando em sua obra, *O segundo sexo* (BEAUVOIR, 1980), escrita em dois volumes, analisou aspectos psicológicos, biológicos e históricos do segundo sexo no meio social, abordando de forma

direta, aspectos como o prazer feminino, menstruação, vagina, entre outros, o que fez com que sua obra fosse considerada a “bíblia do feminismo”, pois muitas reivindicações feministas desde a década de 60 foram baseadas nela.

Ainda que existam grandes produções literárias em que a receita para a escrita é entender por quais contextos a sociedade está perpassando (*zeitgeist*) e criar uma obra que possa metaforizar o momento para angariar certa atenção (o que, ressalte-se não subtrai em nada sua importância), existem literaturas que ultrapassam esses contextos temporais; são clássicos mais intensos e, por isso, atemporais. É o caso das produções de Simone de Beauvoir e Pierre de Bourdieu, nas quais a representação das temáticas de cada uma das obras promove discussões e reflexões que sempre estiveram presentes quando o assunto se refere às estruturas da sociedade na qual estamos inseridos. Ademais, existem algumas literaturas infantojuvenis que também se apropriam desses conceitos, tendo grande importância para a educação. A obra *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga, está dentre essas literaturas, já que sua narrativa “representa conflitos de crianças e jovens, utilizando o simbólico e o lúdico para questionar a ideia do universo ingênuo que é associado à literatura infantojuvenil” (MAEDA, 2011, p. 10).

Em 2007, essa produção literária da atriz, tradutora e escritora ganhou o prêmio “Altamente recomendável para jovens”, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), a maior instituição do setor de literatura infantil no país, pois retrata questões essenciais à sociedade contemporânea, como o abandono; pobreza; violência contra a criança; trabalho infantil; construção de identidades e muitas outras. Portanto, o enredo de *Sapato de salto* instiga nos leitores reflexões importantes sobre a vida e a integração na sociedade enquanto retrata diversas aprendizagens por parte da protagonista da narrativa, o que se assemelha ao conceito literário *bildungsroman*², visto que o desenvolvimento de sua personalidade concretiza-se pelas experiências físicas, morais, psicológicas, sociais e culturais que vivencia no livro.

Por isso, ao longo deste trabalho serão apresentados quadros que mostram estas experiências de Sabrina, a protagonista, na casa adotiva (a casa amarela) e após o assassinato de sua tia. Dessa forma, como a obra de Lygia poderia se relacionar às obras de Simone e Pierre? As seções que se seguem encarregam-se de apresentar a resposta para a pergunta.

2 Mergulhando nos tabus

2.1 O que Lygia tem a nos dizer?

Com uma narrativa marcada por um enredo realista e atual, Lygia Bojunga retrata, no livro *Sapato de Salto* (2006), a história da protagonista Sabrina que, com “quase onze anos”, foi levada à casa da família de Matilde e Gonçalves com o objetivo de trabalhar como babá dos filhos do casal. Logo após sua chegada, a menina passa a ser abusada sexualmente por

² Para mais informações, conferir a obra de Maeda (2011): <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1837> Acesso em: 22 mai. 2020.

seu patrão, que tratava a situação como um segredinho entre os dois, persuadindo-a com “presentinhos”.

Certo dia, a campainha da casa da família tocou e, ao abrir a porta, Sabrina se depara com uma mulher arrumada que calçava um salto bem alto, e que se identifica como Tia Inês — a tia da Sabrina. A menina ficou assustada, pois até então, a história que todos sabiam é que ela havia sido abandonada quando bebê em um orfanato, com um bilhete avisando que não tinha parente algum. Tia Inês, então, leva Sabrina para morar na casa que vivia com Dona Gracinha — a avó da protagonista.

Aparentemente, a vida de Sabrina parecia melhorar, mas o que ela não sabia é que essa mudança era só o começo de uma terrível realidade. Na vida nova, ela descobre a trágica história de sua mãe e tem que aprender a conviver com a “loucura” e traumas de sua avó. Entretanto, o pior estava por vir: Tia Inês é assassinada pelo ex-namorado.

Com a responsabilidade de cuidar sozinha da casa e da Dona Gracinha, Sabrina, aos dez anos de idade, se vê sem saída e entra no mundo da prostituição, assim como sua tia Inês. Ao desenrolar da trama, a menina começa a criar fortes laços com Andrea Doria, seu parceiro de dança, e Paloma, a mãe dele, que, ao final do enredo, decide adotar Sabrina e sua avó, a fim de mudar a realidade que viviam.

Lygia Bojunga estruturou seu livro em diversas temáticas sobre diferentes aspectos da vida comum, são elas: machismo/submissão da mulher ao homem; libertação feminina; feminicídio; sexualidade na adolescência; desconstrução de estereótipos masculinos e conflitos familiares, as quais serão apresentadas detalhadamente nas seções abaixo:

2.1.1 Cinquenta tons de submissão

Um tema recorrente do livro *Sapato de Salto* é o machismo, justamente pelo fato da autora apresentar a realidade da sociedade atual, que é marcada pela visão patriarcal. As relações entre homem e mulher apresentadas na obra são atravessadas pela submissão feminina, prática na qual as mulheres estão abaixo dos homens e devem se sujeitar às suas vontades. Segundo Scott:

O patriarcado é uma forma de organização social onde suas relações são regidas por dois princípios basilares: as mulheres são hierarquicamente subordinadas aos homens, e os jovens estão subordinados hierarquicamente aos homens mais velhos, patriarcas da comunidade. (SCOTT, 1995, p. 75)

É possível notar esse comportamento no relacionamento de Paloma e Rodolfo. O personagem se apresenta como moralista e controlador, possivelmente fruto de uma criação machista. Paloma é uma mulher dócil e compreensiva, que vive constantemente preocupada com o crescimento do filho Andrea Doria, pois o papel da criação do menino recaía sobre ela e Rodolfo a cobrava incessantemente sobre a questão.

Oprimida pelo marido, Paloma recebe a culpa da morte de sua filha Betina, que não resistiu após complicações durante o parto: “[...] Ele disse que foi a minha teimosia de mula

que matou a filha dele. Que eu sou a culpada. Que eu cometi um crime.” (BOJUNGA, 2006, p. 147).

Em conversas com seu irmão gêmeo Leonardo, a personagem desabafa sobre a situação e conta como se sentia presa no relacionamento: “Eu tô com medo Léo, eu tô com muito medo! A gente não se entende mais, o Rodolfo e eu; parece que cada dia que passa a gente pensa mais diferente” [...] (BOJUNGA, 2006, p. 81).

Paloma, ao casar-se com Rodolfo, largou seus sonhos, os estudos e a possibilidade de uma carreira, e tudo isso sem muito custo pois estava apaixonada, querendo ser mãe para formar uma família feliz ao lado do homem:

[...] Eu sei que a gente sempre pensou diferente, mas eu sempre fui louca por ele, então nunca me custou tanto assim abandonar meus sonhos de viagem, de uma profissão, disso e daquilo, porque, no fundo, o que eu queria mesmo era viver sempre com ele, ter filhos com ele, uma família feliz com ele, com ele! [...] (BOJUNGA, 2006, p. 81)

Além disso, é possível perceber, na obra literária, as relações de poder marcadas pela objetificação da mulher. A sociedade patriarcal, associada a influências midiáticas, acaba por naturalizar o assédio sexual e o estupro. Tia Inês, por exemplo, vivia uma relação abusiva com o ex-companheiro e entrou na prostituição para manter o relacionamento: “Então vim te buscar. [...] Agora eu já sei que zona ‘cê vai trabalhar pra descolar muito mais grana do que descolava no Rio” (BOJUNGA, 2006, p. 133).

Por meio da personagem Sabrina, a autora discute também o abuso sexual. A menina, ao chegar na casa de Gonçalves, passa a ser assediada, mesmo sem entender direito o que estava acontecendo. O patrão passou a abusar Sabrina, usando-a como fonte para o seu prazer sexual e recompensando-a com pagamentos na forma de “presentinhos”. Após perder a tia, a situação se repete. Apesar de Sabrina ter “consciência” do que estava acontecendo, a menina se vê mais uma vez subordinada aos desejos de homens, mas dessa vez, para sobreviver: “– E o que que você é? – Puta, ué. [...] Puta não é quem descola uma grana pra fazer coisa que homem quer que a gente faz quando fica pelada?” [...] (BOJUNGA, 2006, p. 215).

É interessante analisar, ainda, que Matilde, esposa de Gonçalves, é mais uma vítima do machismo estrutural, vivendo sujeita ao marido. Apesar de saber o que se passava em sua casa, omite a situação e naturaliza o estupro. Quando se vê diante da oportunidade de “se livrar” de Sabrina para ter o marido de volta, Matilde não pensa duas vezes em liberar a menina para morar com a tia.

2.1.2 Empoderamento feminino

Apesar da narrativa que elucida a opressão patriarcal, Lygia mostra a possibilidade de um processo de libertação feminina do autoritarismo imposto pelos homens. Depois de tanto sofrer, Paloma percebe o quanto sua relação com Rodolfo era abusiva e a fazia mal: “Eu não

fui criada pra me tornar tão dependente. Mas me adaptei. Fui sempre tão apaixonada por você que fiz de mim gato-sapato pra me adaptar à dependência de você. E acho até que consegui. Durante vários anos.” (BOJUNGA, 2006, p. 247).

Cansada de viver sob as condições e imposições do marido, Paloma fica dias refletindo em uma antiga poltrona de sua mãe, até tomar a difícil decisão de contar para o homem sobre seus planos e sentimentos. Em uma noite, após Rodolfo chegar em casa e provocá-la, Paloma conta que queria adotar Sabrina. O homem ironiza a situação, e a mulher desabafa: [...] “Se você quer continuar vivendo comigo, você vai ter que repensar o teu jeito. Eu repensei o meu. E eu não estou disposta a abrir mão da ideia de adotar a Sabrina” (BOJUNGA, 2006, p. 241).

Paloma, que antes se limitava ao âmbito doméstico – assim como muitas outras mulheres – consegue se libertar da relação que vivia com o marido, deixando-o livre para escolher o final da história do casal, pois, caso ele quisesse continuar com a união, teria que dividir as responsabilidades financeiras e domésticas: [...] “Você sempre administrou os teus negócios, a tua vida. Eu me limitei a manejar a casa. Só que, agora, eu estou resolvida a administrar esta casa.” (BOJUNGA, 2006 p. 247).

Dessa forma, a personagem conquista a sua independência financeira, sendo livre para seguir sua vida da maneira que deseja. Além disso, Paloma cita o legado que seus pais deixaram na sua vida: “uma belíssima educação” (BOJUNGA, 2006, p. 248), e que agora ela poderia “tirar a poeira” do que havia estudado e seguir a sua profissão com a parceria do seu irmão Leonardo, do filho Andrea Doria e de Sabrina, que agora faria parte da família.

2.1.3 Masculinidade tóxica

Relacionado ao machismo, outro tema abordado no livro *Sapato de Salto* é o estereótipo do comportamento masculino. Como citado, a cultura machista e patriarcal se encontra através de um longo processo histórico, enraizada na sociedade. Dado isso, a construção social de estereótipos masculinos é naturalizada. Desde pequenos, os meninos presenciam discursos que delimitam suas ações de acordo com seu gênero: “boneca e casinha são coisas de menina”; “meninos jogam futebol”; “homem não chora”; “cozinha é lugar de mulher”, “rosa é cor feminina”, entre outras imposições.

Por esse motivo, meninos acabam crescendo submetidos a um perfil hegemônico de masculinidade que é tóxico, pois, ao buscar o ideal de força, virilidade, poder e brutalidade, elimina qualquer conduta ou característica que possa ser classificada como símbolo de feminilidade: vaidade, sensibilidade, sentimentalidade, delicadeza, etc.

É interessante analisar como Lygia desconstrói esses padrões através do personagem Andrea Doria. Em sua primeira aparição na história (BOJUNGA, 2006, p. 44), inconscientemente, o leitor é induzido a relacionar o nome Andrea Doria com uma menina, causando certa estranheza. Ademais, o personagem procura Inês interessado em fazer aulas de dança – comportamento associado ao gênero feminino. Sabrina, após a morte de sua tia, enfrenta experiências e aprendizados marcantes para seu desenvolvimento.

Outro tabu apresentado é o pensamento de que expor meninos a brincadeiras e atividades classificadas como “coisas de menina” influencia na sexualidade da criança. Rodolfo, pai de Andrea, associa a orientação sexual do garoto ao fato dele participar ativamente nas atividades domésticas, pelo grande entusiasmo em dançar, por não ter interesse em futebol e, até mesmo, por seu nome “feminino”, culpando Paloma pelo comportamento do filho:

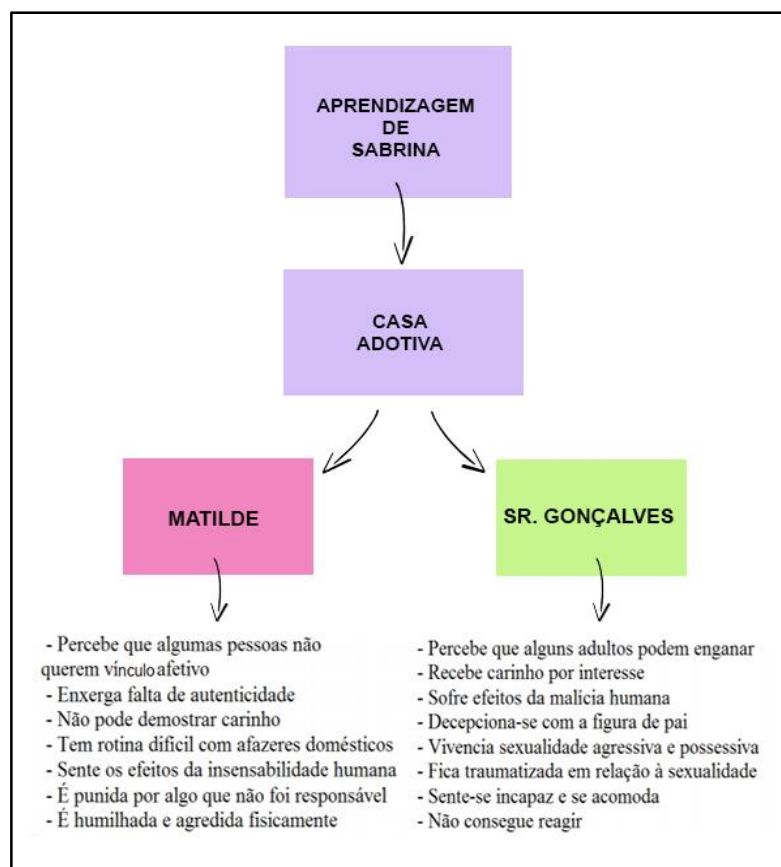
[...] viu, de longe, o Andrea Doria e um amigo dele, o Joel [...] Ficou espiando e lá pelas tantas viu os dois se beijando. Na boca. [...] o Rodolfo começou a me acusar de ter criado o filho dele pra ser gay. [...] Disse que eu deveria estar muito satisfeita: eu não botava o menino pra lavar louça? pra fazer a cama? eu não vivia falando que machismo não dá pé? eu não tinha aproveitado uma viagem longa que ele teve que fazer [...] pra escolher sozinha [...] o nome que eu ia dar pro filho dele? e que eu, muito louca, tinha escolhido um nome de mulher?! (BOJUNGA, 2006, p. 69)

Isso posto, pode-se notar como a “masculinidade tóxica” – fruto de uma construção sócio-histórica machista – é maléfica para as relações familiares, perpetuando a violência e preconceitos sexuais e de gênero. Além disso, a imposição de estereótipos comportamentais masculinos não afeta exclusivamente as mulheres, sendo prejudicial aos próprios homens. Segundo relatório da Organização Mundial de Saúde (2019), um em cada cinco homens na região das Américas morre antes dos 50 anos, estando muitos desses óbitos diretamente relacionados a uma construção machista (OMS, 2017).

2.1.4 Casos de família

As relações familiares apresentadas no livro são marcadas por conflitos internos, refletindo a realidade de muitas famílias brasileiras. Logo no início, a autora apresenta o cenário da casa onde Sabrina foi morar: um casal com boas condições financeiras que “adota” uma menina órfã para ser babá dos dois filhos. Esse cenário é, atualmente, recorrente, no qual muitos pais transferem a responsabilidade da criação dos filhos para terceiros. Segundo o psiquiatra José Martins Filho (apud PEDROSA, [2020]), a criança acaba aprendendo valores e culturas de terceiros ou da mídia/internet, o que se caracteriza em abandono, e reitera que isso acarreta prejuízos futuros. Diante desse contexto, Sabrina enfrenta outros novos aprendizados, como pode-se observar na figura 1:

Figura 1 – Aprendizagem de Sabrina na casa adotiva.



Fonte: Adaptado pelos autores (MAEDA, 2011, p. 79).

Seu Gonçalves, que aparenta ser um homem bem instruído, educado, e que vive uma vida normal com seus filhos e a esposa, na verdade, era um pedófilo, que abusa sexualmente de Sabrina sob o mesmo teto de seus filhos e sua mulher – uma realidade que infelizmente é mais comum do que se imagina. Dona Matilde, inicialmente, é apresentada como uma mulher fria e preconceituosa e, ao descobrir os atos sórdidos de seu marido em relação à Sabrina, fica evidente a ausência de sororidade por sua parte, passando a tratar a menina da pior maneira possível, culpando-a pelos acontecimentos:

Dona Matilde deu para repreender Sabrina cada vez com mais aspereza. Botou ela pra lavar prato, arear panela, esfregar chão, limpar vidro, varrer jardim. Na hora de cuidar das crianças a Sabrina não conseguia mais vencer o cansaço e volta e meia cochilava. Dona Matilde começou a bater na Sabrina cada vez que pegava ela cochilando. (BOJUNGA, 2006, p. 26-27)

Quando a Sabrina chegou mais perto pra dar um beijo de despedida, recebeu uma bofetada na cara:

– É pra você não se esquecer que eu não vou me esquecer. – E bateu a porta com a mesma força da bofetada. (BOJUNGA, 2006, p. 36)

O segundo cenário familiar, no qual o leitor é introduzido, é o da família biológica de Sabrina. Após a menina questionar o comportamento estranho de sua avó, Tia Inês conta a história da família: o marido de Dona Gracinha trabalhava em um sítio e ela lavava e passava roupa. Inês narra que ela e sua irmã Maristela (mãe de Sabrina) tinham uma infância feliz até

então. Certo dia, o pai delas, que era envolvido com bebida, abandona a esposa e suas filhas, dizendo que estava indo “pro mar”. É possível perceber que, a partir de então, Dona Gracinha e suas filhas ficaram desamparadas e tiveram suas vidas mudadas para sempre.

Pode-se refletir como a negligência paterna influenciou negativamente no futuro das meninas. Nessa perspectiva, Trapp (2017, p. 47) afirma que “o pai representa a possibilidade de o equilíbrio pensado como regulador da capacidade da criança investir no mundo real [...]”. A ausência ou abandono paterno é extremamente prejudicial ao desenvolvimento psíquico da criança”.

Cercada de dificuldades, as três mudam-se para o Rio de Janeiro, com a esperança de uma vida melhor. Entretanto, a realidade era diferente: a vida na cidade grande trazia mais liberdade, e um dia Dona Gracinha descobre que Maristela estava grávida aos 14 anos. Envergonhada e com medo, Maristela foge de casa e, após passar por dificuldades, começa a se prostituir e comete suicídio: “...Eles entraram. E um dos homens falou: – O corpo da tua filha Maristela tava no fundo rio amarrado nesta pedra aqui. – Botou a pedra em cima da mesa.” (BOJUNGA, 2006, p. 93-94).

Em um momento do livro, Inês lembra que, após a morte da irmã, ela larga a mãe para morar em Copacabana e, iludida por um homem mais velho, a moça entrou no caminho das drogas e da prostituição: “Dona Gracinha, vê se entende, vê se entende, vê se entende! tô indo m’embora pra Copacabana e vou pra morar! Tenho que acompanhar o homem que é a paixão da minha vida, vê se entende!” (BOJUNGA, 2006, p. 124).

A última família apresentada na obra é a de Andrea Doria. O menino mora com os pais: Paloma e Rodolfo. A relação do casal é marcada por conflitos, principalmente em relação à criação de Andrea Doria. Rodolfo faz o papel de provedor da casa e se vê no direito de exercer ordens sobre todos. Cercado de constantes discussões, o menino também é afetado com as desavenças dos pais, percebendo tudo que acontecia. Acerca desse aspecto, em uma entrevista, a professora e pesquisadora Lídia Weber afirma que brigas e desrespeito entre casais são prejudiciais para os filhos. “Sabemos, com certeza, que não basta ter ótimas práticas educativas. Os pais também devem ter bom relacionamento entre eles.” (apud RODE, [2020]).

Sendo assim, é possível perceber, nos três casos, que a desestruturação familiar acarreta sérios malefícios. Muitas situações poderiam ser evitadas com uma boa comunicação diante dos problemas. Afinal, conforme afirma Vygotsky (1998) sobre o desenvolvimento do sujeito, o indivíduo é resultado, também, da relação com o meio onde vive, sendo imprescindível o diálogo e bom relacionamento entre pais e filhos.

2.1.5 Não são apenas estatísticas

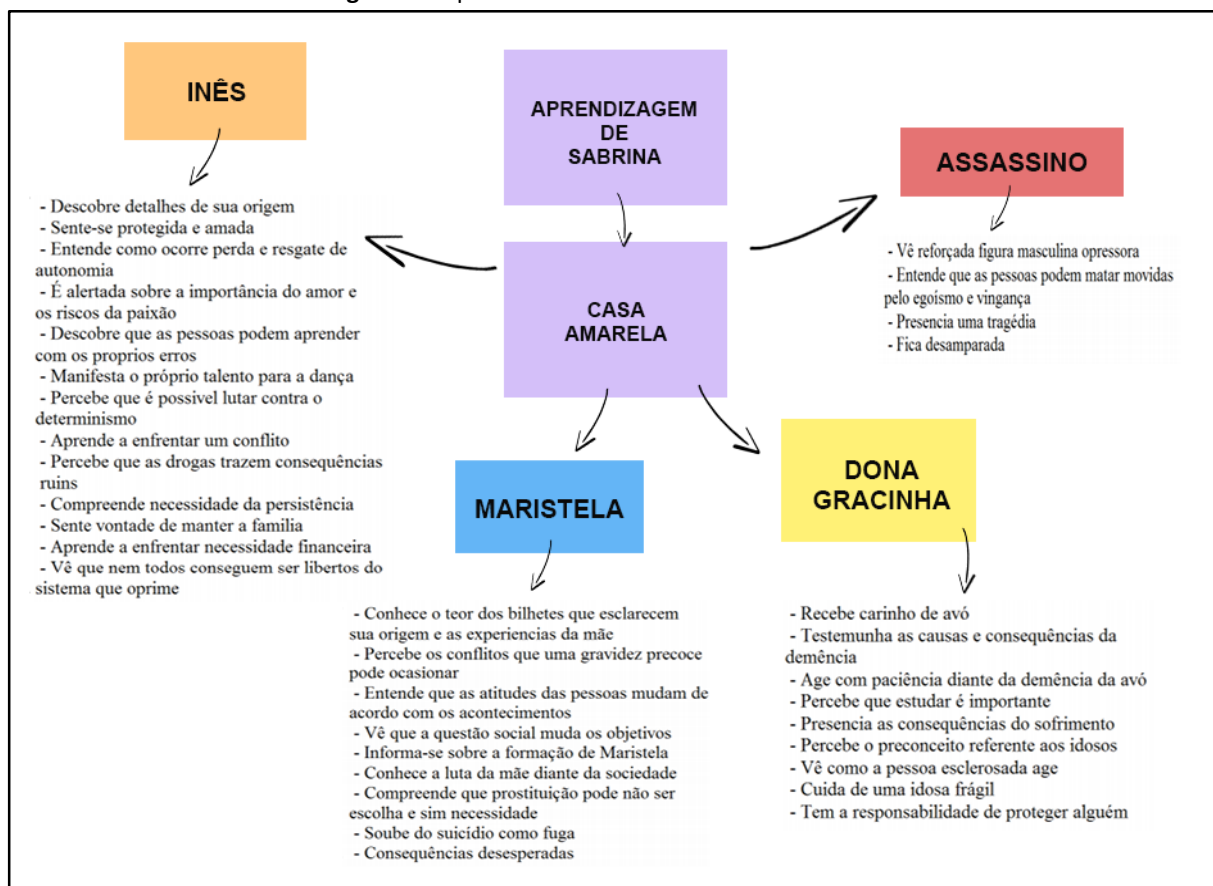
Segundo a Agência Patrícia Galvão³, o feminicídio é caracterizado como o assassinato de uma mulher pela condição de ser mulher, motivado usualmente pelo ódio, desprezo ou o

³ Para mais informações, conferir: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/feminicidio/>
Acesso em: 21 mai. 2020.

sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres, comuns em sociedades marcadas pela associação de papéis discriminatórios ao feminino, como é o caso brasileiro. Nesse mesmo sentido, os dados publicados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública⁴, entre os anos de 2016 e 2018, indicam que foram registrados mais de 3,2 mil casos de feminicídio no Brasil, sem levar em conta o grande número de casos não notificados.

Acerca dessa temática, Lygia retrata, de forma muito real e cruel, a terrível realidade do feminicídio. O capítulo 8 narra a chegada do ex-namorado de Tia Inês à casa onde ela vivia. O clima de tensão acaba no brutal assassinato da mulher, levando três tiros na frente de Sabrina e Dona Gracinha. O crime foi cometido por conta do sentimento de posse do assassino por Inês, por não aceitar o fim do relacionamento, por tratá-la como sua propriedade: [...] “Num gesto rápido, o Assassino agarrou a mão que segurava a arma, desviou ela pra tia Inês e, de dedo comandando o gatilho, disparou uma, duas, três vezes.” (BOJUNGA, 2006, p. 141-142). Como é possível observar na Figura 2 a seguir, os aprendizados de Sabrina na casa amarela foram diversos:

Figura 2 – Aprendizados de Sabrina na casa amarela.



Fonte: Adaptado pelos autores (MAEDA, 2011, p. 80).

É importante analisar a impunidade mediante a atrocidade cometida, pois, após o crime, o homem abandonou o local e fugiu. De forma análoga, é possível perceber que,

⁴ Site: <https://forumseguranca.org.br/tag/violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em 11 abril 2021.

atualmente, apesar da criação da Lei do Feminicídio, em 2015, que prevê punições para os delinquentes, sua criminalização não é eficiente para evitá-lo. A morte de mulheres aumenta mais a cada ano, sendo necessária a adoção de medidas mais eficazes para combater o problema.

2.1.6 Adolescência e sexualidade

A adolescência é uma fase marcada por mudanças e descobertas, sejam elas físicas, psicológicas, sociais ou sexuais. A Organização Mundial da Saúde define a fase da adolescência como período marcado, entre outras características, pela busca de autonomia sobre as decisões, emoções e ações, pelo desenvolvimento de habilidades e a vivência da sexualidade. É um período em que adolescentes exploram mais intensamente sua identidade sexual e de gênero (OPAS, 2017).

Diante desse contexto, Andrea Doria é apresentado no livro como um adolescente que experiencia o processo de descoberta da sua orientação sexual. O menino vive um relacionamento homoafetivo com Joel, com o qual passa por suas primeiras experiências amorosas e sexuais. Contudo, Andrea apresenta dúvidas quanto a sua sexualidade, como é ilustrado no fragmento a seguir:

– Eu sei lá se eu sou gay ou sou o quê. Vai ver eu sou: eu nunca gostei de nenhuma menina... Eu não curto jogar bola... Eu só gosto de dançar...
[...] – Pois é, essa é a primeira vez que eu experimento ter um caso com alguém. Eu não sabia como é que era. Calhou que foi com o Joel. Mas, às vezes, eu fico pensando que podia ter calhado com uma mulher, e aí? Eu quero dizer assim: se uma mulher mais velha (o Joel é seis anos mais velho que eu, sabia?) tivesse me pegado, feito o Joel me pegou pra gente... transar... aí como é que ficava? Eu não era mais gay?
[...] – Eu não tô gostando desse meu caso com o Joel! Não tô gostando nada. Quer dizer, tem umas coisas que ele faz comigo que eu gosto sim, mas sei lá! Se uma mulher fizesse, vai ver eu também ia gostar... (BOJUNGA, 2006, p. 193-194)

Em sua escrita, Lygia perpassa temas acerca da homossexualidade, que, nos dias atuais, ainda é um tabu que deve ser quebrado. Além dos problemas enfrentados no relacionamento com Joel, Andrea vivencia a homofobia dentro e fora de casa: “– Ano passado eu andei brigando com uns garotos lá na escola. Eles me chamaram de gay” (BOJUNGA, 2006, p. 193). No trecho, é possível perceber como a sociedade usa a palavra “gay” com uma conotação pejorativa.

Análogo à realidade, Rodolfo não aceita a orientação sexual do filho. Apesar das informações e lutas para combater o preconceito, por construções históricas, religiosas e culturais, a homossexualidade ainda é considerada por muitos como um distúrbio que deve ser tratado. Esse preconceito enraizado acaba por gerar conflitos, nos quais o adolescente não é compreendido em casa pois não há abertura para um diálogo amigável: [...] “quando um dia eu comecei a conversar com meu pai de umas dúvidas que eu tenho, ele veio logo com aquele jeito mandão que você conhece, e aí eu desisti.” (BOJUNGA, 2006, p. 187).

Consoante ao tema, é válido destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) garante o direito do jovem a ser respeitado no âmbito familiar. O Capítulo II e Art.17, p. 26. assevera: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade à integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 1990, p. 26). Entretanto, a realidade é que muitos jovens e adolescentes são violentados diariamente no próprio ambiente familiar. Rodolfo, na tentativa de corrigir o comportamento que considera errado, agride, humilha e repreende o filho:

[...] o Rodolfo chegou em casa possesso: tinham visto o Andrea Doria e o Joel saindo juntos da biblioteca e sumido lá pros lados do rio; já andava na boca do povo que “o meu filho é a paixão daquele veado!” Foi só Andrea Doria chegar em casa pra cena começar: o Rodolfo acusando o filho de envergonhar ele na cidade; [...] Andrea Doria acabando de se exasperar e dizer: o Joel tem razão: você é um patriarca moralista e preconceituoso. Pronto! A frase pomposa do Joel foi a última gota: o Rodolfo pegou o chicote que usava quando saía a cavalo e, diante dos protestos horrorizados de Paloma, aplicou duas ou três chibatadas no Andrea Doria, exclamando, exaltando: – Pra você deixar de ser um fresco! (primeira chibatada); pra aprender a ser homem! (segunda); na terceira Paloma se meteu no meio, e, se não é o Andrea Doria empurrar ela, tinha sobrado pra Paloma também. (BOJUNGA, 2006, p. 226-227)

Por essa razão, Andrea – ao se sentir incompreendido – busca apoio em outras pessoas, como seu tio Leonardo, Joel e Sabrina. Em uma fase marcada por constantes transformações, descobertas e consolidação da identidade, é imprescindível que haja um diálogo aberto no ambiente familiar e que o convívio entre pais e filhos propicie segurança em momentos e situações de vulnerabilidade.

2.2 Conversas literárias entre Lygia, Simone e Pierre

O Segundo Sexo, obra de Simone de Beauvoir, é construído em formato de dois volumes que foram publicados em 1949. No primeiro, intitulado *Fatos e Mitos* (BEAUVOIR, 1980), são apresentados ideias e pensamentos sobre as mulheres a partir de diferentes pontos de vista, como: o biológico, histórico, literário e antropológico. Para Simone, nenhuma dessas áreas é suficiente para definir a mulher, mas contribuem para a definição da mulher como o “segundo sexo” diante do homem.

Na primeira parte do livro I, a autora utiliza a perspectiva biológica e histórica para argumentar que não há justificativas para considerar a mulher inferior ao homem. Na segunda parte, é explicado o que causa essa situação, mostrando que, desde a antiguidade, mulheres e homens ocuparam posições tão distintas na sociedade. A terceira parte retrata os mitos e o papel auxiliar da mulher: as deusas sendo representadas como benevolentes e caridosas, enquanto os deuses representando a justiça, a força e o destino.

A redatora Katiuscia Zini, do site *Blogueiras Feministas*⁵, ao abordar sobre as obras de Simone, explica que, na Idade Média, o cristianismo recusa Maria como mulher para exaltá-la como mãe, “escondendo” o seu corpo. Em muitas culturas, a menstruação é vista como algo impuro, mito que ainda persiste mesmo no século XXI. Após o casamento, a mulher se tornava propriedade do marido, sendo “escravizada” com cerimônias e contratos. Segundo Simone: “apega-se a mulher, não para desfrutá-la e sim para desfrutar de si mesmo” (BEAUVOIR, 1980, p. 275). Nesse sentido, a autora pontua que, se a mulher desrespeita as regras da sociedade, desencadeia reações muito severas, o que não acontece com homens na mesma situação.

Em todos os acontecimentos destacados da obra *Sapato de Salto*, o machismo está presente, representando uma sociedade patriarcal na qual as mulheres são submissas aos homens e aceitam suas vontades. Por exemplo, na relação de Paloma e Rodolfo, ela aceita os desejos do marido sem questionar, tendo até de abandonar os sonhos e ambições para se casar com ele. Além disso, há um relacionamento abusivo, pois Rodolfo culpa Paloma por diversos motivos, como o comportamento afeminado do filho deles, e pela morte da caçula, Betina. Apesar disso, Paloma, continua nesse relacionamento, pois se sente perdida e não sabe como sair dele.

O segundo volume da obra de Simone, intitulado *A experiência vivida* (BEAUVOIR, 1980), inicia-se com a frase: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. A autora acredita ser um absurdo a afirmação de que as mulheres nascem femininas e devem se ajustar a esse conceito. Na obra, ela analisa os papéis da esposa e de mãe, evidenciando como as mulheres são obrigadas a terem vidas monótonas ao invés de se realizarem com o trabalho e a criatividade, já que elas têm de cuidar da casa e dos filhos, além da “obrigação” de servir sexualmente ao marido.

A falta de coragem para enfrentar uma sociedade legitimamente machista levou e ainda leva muitas mulheres a aceitar subordinarem-se aos homens. A respeito disso, Beauvoir (1980, p. 477) afirma: “há primeiramente, bem entendido, numerosas mulheres que aceitam a própria sociedade tal qual é”. Porém, existiram mulheres que lutaram contra esses “valores” do sistema e buscaram rever os conceitos atribuídos ao “ser mulher”. A própria Simone de Beauvoir pode ser citada como exemplo, pois aborda em seu livro ideais femininos revolucionários, instigando os leitores a refletirem sobre a questão feminina e o que é aceito ou não pela sociedade.

O questionamento e a luta contra esses valores acarretam a libertação da mulher, que consegue identificar e negar a opressão e machismo sob o qual fora submetida por toda a sua vida. Analisando novamente as implicações da personagem Paloma, no livro, é abordado o modo como ela consegue se livrar do relacionamento abusivo que tanto a machucava, visto que mudara totalmente sua personalidade para se encaixar nos padrões do marido. Houve um dia em que ela se cansou de tudo e toma a decisão de enfrentar Rodolfo, contando a ele que pretende adotar Sabrina, mesmo que ele não concorde com isso. Quando Rodolfo discorda da decisão e ameaça sair de casa, Paloma avisa que ele está livre para decidir o rumo

⁵ Para mais informações, conferir: <https://blogueirasfeministas.com/2019/03/27/os-70-anos-de-o-segundo-sexo-os-mitos-de-ontem-e-de-hoje/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

do relacionamento deles, mas que ela não mudará de ideia. O ato demonstra que Paloma está prestes a se libertar e a conquistar sua tão sonhada independência financeira e emocional, estando livre para decidir qual rumo sua vida tomará, tanto no âmbito profissional quanto no familiar.

Ainda na primeira parte do livro de Simone, são expostas as tradições ocidentais e como a hierarquia dos sexos surge para as meninas na experiência familiar, as diferenciando dos meninos, estes que podem ser tudo o que quiserem, enquanto elas têm suas escolhas limitadas. Simone também abarca as necessidades sexuais das mulheres: de satisfazer seus desejos físicos e de conhecer o relaxamento e a diversão proporcionados pela experiência sexual. Contudo, essa liberdade é considerada, em muitas sociedades, uma forma de comprometer a reputação da mulher, que passa a ser severamente vigiada. Nessa questão, ela jamais será equivalente ao homem, sendo sempre muito julgada, já que a vida sexual feminina provoca desconforto perante a sociedade.

Sobre esse assunto, Lygia também evoca discussões sobre a sexualidade feminina em sua obra, principalmente na adolescência, mostrando como a falta de educação sexual e o machismo prejudicam as pessoas. A mãe de Sabrina (Maristela) é enganada por um homem mais velho e acaba engravidando e é abandonada por seu parceiro, resultando em sua saída de casa, uma vez que acreditava que tinha envergonhado sua mãe por engravidar solteira. Essa temática também aparece em torno da personagem Inês, tia de Sabrina, novamente com uma conotação negativa, pois ela é obrigada a passar anos de sua vida se prostituindo até se ver livre do relacionamento abusivo em que se encontrava. Ao voltar para a cidade onde cresceu, é julgada por seu passado, pois alguns não acreditavam que ela havia mudado de vida e afirmavam que ela utilizava de suas aulas de dança como pretexto para se prostituir às escondidas. Todo esse julgamento se dá pelo fato de Inês ser uma mulher solteira e independente, cuidando sozinha de sua família: Vó Gracinha e Sabrina, que significavam muito para ela. A sexualidade na adolescência também é mostrada no personagem Andrea Doria, que “descobre-se”, entendendo mais sobre si mesmo e sua orientação sexual quando estava apaixonado por Joel, sua primeira experiência sexual.

Já a obra *O segundo sexo* também ressalta a independência feminina. A autora acredita que a distância entre homens e mulheres foi diminuída com a entrada da mulher no mercado de trabalho, mas que novos conflitos surgiram pelo mesmo motivo. A liberdade econômica feminina não garante que a mulher tenha uma posição social igual à masculina. Além do horário de trabalho formal, há ainda a segunda jornada da mulher, que se inicia ao chegar em casa, tendo de cuidar dos filhos, do marido, entre outros afazeres.

Tal construção social revela grandes desigualdades entre homens e mulheres, como diferentes salários para o mesmo cargo, a permanência da imagem da mulher como objeto, a diminuição da capacidade feminina baseada no seu gênero, etc. Muitas mulheres ainda são submetidas a maus tratos, prostituição e outras violências. Simone apresenta várias formas para as mulheres alcançarem a emancipação feminina, a mais importante sendo a realização da mulher com projetos próprios. Ela é uma grande influenciadora do feminismo na filosofia

política e da segunda onda do feminismo no Brasil, com conceitos importantes para essa luta, sendo uma obra muito relevante e, por isso, atemporal.

Em outra perspectiva, a obra literária *A dominação masculina* (2002), de Pierre Bourdieu, explora o controle masculino como uma violência simbólica, muitas vezes não sendo vista nem por suas vítimas e exercida nas vias de comunicação e de conhecimento, como a escola e o Estado, locais que deveriam ser o foco do feminismo para Bourdieu. Um dos motivos do autor para escrever essa obra foi a curiosidade de não ocorrerem mais subversões, como a feminina, por exemplo: aceitar o mundo como ele é, sem questionar suas injustiças e privilégios.

Essa aceitação do preconceito leva a conflitos familiares, como os evidenciados no livro da Lygia, no qual as famílias são marcadas por conflitos internos, como na “família adotiva” de Sabrina, que não demora a revelar seu verdadeiro caráter. Seu Gonçalves, entendido inicialmente como um homem bonzinho, abusa sexualmente de Sabrina, a “subornando” para que ela não diga nada a ninguém. Quando dona Matilde descobre, não culpa o seu marido por tais atos, mas sim Sabrina, que é apenas uma criança. Isso é um grande exemplo da dominação masculina, pois não importa o que aconteça, para muitos, a mulher é sempre a culpada e Matilde acaba por revelar sua grande falta de sororidade. Já na família biológica de Sabrina, sua mãe e sua tia foram iludidas por homens mais velhos, com falsas promessas de amor, mas que só trouxeram problemas para ambas.

Dessa forma, quando contínuos, os conflitos familiares acarretam **no** feminicídio, definido como um crime de ódio contra a mulher. No livro, essa realidade é retratada de uma maneira muito forte, com a tia Inês sendo assassinada por seu ex-namorado e “dono”, cometendo esse crime por Inês não aceitar mais se subordinar a ele, que acreditava ainda ter “posse” sobre a mulher.

Para Bourdieu (2002), na vida em sociedade, homens e mulheres incorporam inconscientemente os “papéis” designados a eles, seus pensamentos sendo frutos da dominação masculina imposta há muito tempo. A fim de quebrar essa tradição, o autor analisa a sociedade Berberes, da Cabília, considerada por ele exótica, mas familiar, com tradições muito seguidas pelas demais sociedades. Essa etnia manteve uma estrutura em que “o masculino” era estruturado como superior, valorizando muito suas ideias e pensamentos, porém em sua maioria machistas, o que se mantém até os dias atuais, mesmo que parcialmente, interferindo nas relações sociais do mundo.

Nesse sentido, Bourdieu (2002, p. 8) afirma que “conformação do ser e as formas do conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas” faz com que a divisão entre os sexos aparente naturalidade, como se fosse inevitável, estando presente no mundo social e incorporada nas pessoas. Ele defende ser comum aos homens uma tendência a ter como universal sua forma de ser, evidenciando a dominação masculina ao não precisarem justificar essa “crença”. Essa dominação é validada pela ordem social, por meio da divisão do trabalho, tendo diferentes características entre os gêneros.

Segundo Bourdieu, a dominação masculina também oprime os dominantes, de forma diferente, já que os homens sempre encontram uma maneira de se beneficiarem da situação,

apesar de serem “dominados por sua dominação” (BOURDIEU, 2002, p. 42). Mesmo com as dificuldades de ambos os gêneros se conscientizarem quanto a dominação masculina, é ressaltado o fato de que na atualidade “não se impõe mais com a evidência de algo que é indiscutível” (BOURDIEU, 2002, p. 53), as mudanças sendo atribuídas ao movimento feminista, que rompeu com a dominação masculina em muitas áreas da sociedade.

Com a quebra dessa “superioridade masculina”, vem também a desconstrução dos estereótipos masculinos, tema abordado por Lygia no seu livro, novamente com o personagem Andrea Doria, que sonha em ser dançarino profissional, mas se vê impedido pelo pai, Rodolfo, que acredita que dançar é uma prática homossexual. Ele culpa a esposa pelo comportamento do filho, dizendo que Paloma lhe deu um nome feminino (ele não sabe que se trata do nome de um almirante da República de Gênova), faz com que Andrea ajude nos afazeres domésticos e lhe incentiva a dançar ao invés de jogar bola que é “coisa de homem”. Rodolfo chega ao ponto de dar chibatadas em Andrea por ele estar saindo com outro homem, o Joel. Todo esse preconceito faz com que Andrea se afaste do pai, pois não consegue sequer conversar com ele sem discutir, quem dirá ter uma boa relação familiar.

Portanto, é possível associar tal narrativa ao questionamento trazido por Adriano Senkevics (2013), redator do site Geledés: mesmo com todo o trabalho de Bourdieu sobre esse tema, como quebrar a dominação masculina se ela está tão estabelecida em nosso inconsciente e na organização de nossos pensamentos e linguagens? Parte-se da premissa fundamentalmente otimista do respeito que é preciso incorporar em nossas decisões e percepções sobre a moralidade diária da, cada vez mais complexa, vida em sociedade.

3 Reflexões finais

Cada uma das obras suscita, de forma profunda, reflexões a partir do comportamento dos indivíduos em sociedade. Há, cada vez mais, nesta relação, uma grande dose de acontecimentos que serve como plano de fundo para a narrativa de grandes clássicos como as três obras analisadas. Seja pela semelhança observada nessas produções ou por aquilo que cada uma tem a oferecer a mais para outra, são essenciais para repensarmos o modo como lidamos com a moralidade comum. Muitos dos costumes que estabelecemos em sociedade não levam em conta a grande diversidade existente na contemporaneidade. Existem ainda grandes tabus que precisam ser vencidos, uma vez que muitos deles refletem desigualdades e injustiças que também precisamos romper.

No que se refere a essas injustiças, sugere-se como trabalho futuro uma análise entre o livro de Lygia Bojunga e o clássico romance norte americano de Harper Lee *O sol é para todos* (1960), pois observou-se uma certa semelhança entre as narrativas. Enquanto Scout, uma menina inserida em um lar amoroso com a companhia de seu pai Atticus e irmão Jem, vivencia a luta moral de seu pai frente a uma injustiça racial enquanto desenvolve-se como "mulher", a narrativa de Lygia Bojunga retrata de maneira mais densa a situação de Sabrina, esta que, já no início, revela-se sem família e que diferentemente de Scout, efetivamente passa pelas injustiças em um diálogo alicerçado na realidade enfrentada por muitas mulheres.

Nesse sentido, quem imita quem? A Arte imita a vida ou a vida é quem imita a Arte? Apenas com a leitura de todas essas obras é possível compreender um pouco melhor todas essas temáticas essenciais para o entendimento não só da sociedade contemporânea, mas dela como um todo, afinal a interdisciplinaridade dessas produções literárias abarca a criação de um saber crítico-reflexivo aumentando a capacidade de compreensão da realidade, visto que seus aspectos vão desde a Sociologia até a Política, Psicologia e História.

Portanto, a leitura de produções como as citadas neste trabalho contribuem para o amadurecimento e desenvolvimento de um espírito crítico e cidadão. O que pode ser a realidade senão a leitura que fazemos dela?

Referências

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. São Paulo: Edição Nova Fronteira, 1980. 2 v.

BLOGUEIRAS Feministas. **Os 70 anos de “O Segundo Sexo”**: os mitos de ontem e de hoje. Disponível em: <https://blogueirasfeministas.com/2019/03/27/os-70-anos-de-o-segundo-sexo-os-mitos-de-ontem-e-de-hoje/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BOJUNGA, L. **Sapato de salto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 de mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, 9 mar. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em 11 abril 2021.

DOSSIÊ Agência Patrícia Galvão. **Feminicídio**. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/feminicidio/>. Acesso em: 21 de mai. 2020.

GONÇALVES, J. R. et al. Vereadora do PSOL, Marielle Franco é morta a tiros na Região Central do Rio. **G1**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/vereadora-do-psol-marielle-franco-e-morta-a-tiros-no-centro-do-rio.ghtml>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

LEE, H. **O sol é para todos**. São Paulo: José Olympio, 2006.

Quebrando tabus com Lygia Bojunga (2006), Simone de Beauvoir (1980) e Pierre Bourdieu (2002): da Cinderela assediada a outras reflexões

MAEDA, L. A. M. **Uma aproximação entre o *Bildungsroman* e *Sapato de Salto* de Lygia Bojunga**. Três Lagoas, UFMS, 2011. Dissertação. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1837>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **OMS: masculinidade tóxica influencia saúde e expectativa de vida dos homens nas Américas**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-masculinidade-toxica-influencia-saude-e-expectativa-de-vida-dos-homens-nas-americas/>. Acesso em: 22 de mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Saúde e sexualidade de adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/saude_sexualidade_adolescente_construindo_equidade_sus.pdf. Acesso em: 21 de mai. 2020.

PEDROSA, S. F. A terceirização dos filhos e as consequências psíquicas da criança terceirizada. **Família**. Disponível em: <https://www.familia.com.br/a-terceirizacao-dos-filhos-e-as-consequencias-psiquicas-da-crianca-terceirizada/>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

RODE, R. **Briga dos pais afetam os relacionamentos dos filhos até a vida adulta**. Disponível em: <http://www.radiocoracao.org/artigos/brigas-dos-pais-afetam-os-relacionamentos-dos-filhos-ate-a-vida-adulta>. Acesso em: 20 de mai. 2020.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 71-99. 1995.

SENKEVICS, A. O conceito de gênero por Pierre Bourdieu: a dominação masculina. **Geledés**. Set. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-conceito-de-genero-por-pierre-bourdieu-a-dominacao-masculina/>. Acesso em: 19 mai. 2020.

TRAPP, E. H. H.; ANDRADE, R. de S. As consequências da ausência paterna na vida emocional dos filhos. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 2, n.1, p. 45-53, jun./dez. 2017.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Arquivos de violência contra a mulher**. [20--] Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/tag/violencia-contr-a-mulher/>. Acesso em 11 abril 2021.

VYGOTSKI, L. O **desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A dinâmica das forças ativas e reativas em *O homem Duplicado*

The dynamics of active and reactive forces in The double

Renan Marques Isse

Doutorando em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5707-7493>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6587308261177001>

E-mail: renanisse18@gmail.com

Resumo

O conceito nietzschiano de forças ativas e reativas, a partir da leitura de Gilles Deleuze, facilita bastante a compreensão do comportamento de um indivíduo enquanto corpo dominado por certos instintos. Nesse contexto, propomos a análise de tais forças nos personagens de *O homem duplicado*, romance do escritor português José Saramago. Dessa forma, analisamos que a dominação das forças nos personagens predomina de forma exclusiva, isto é, enquanto um personagem é dominado pelo caráter ativo das forças, as forças reativas não possuem espaço para se manifestar. Além disso, indicamos que a mudança de comportamento dos personagens acontece como se seguisse um efeito de causa e consequência: enquanto um se encontra dominado mais pelas forças ativas, o outro manifestar-se-á de forma mais reativa.

Palavras-chave: Ativo. Reativo. *O homem duplicado*. Saramago. Deleuze.

Abstract

Nietzschean concept of active and reactive forces, from Gilles Deleuze's reading, makes it easier to understand an individual behaviour as a subject who is ruled by certain instincts. In this context, we try to propose an analysis of such forces in the characters from *The Double*, a novel by Portuguese writer José Saramago. This way we point out that the forces' domination in the characters prevails exclusively, that is, meanwhile one of them is ruled by the active forces, reactive ones have no space to manifest themselves. Besides, we also suggest that the characters' behavioural change happens as though as they follow a cause-consequence effect: while one is ruled by the active forces, the other will manifest in such a reactive way.

Keywords: Active. Reactive. *The Double*. Saramago. Deleuze.

Data de submissão: 14/09/2020 | Data de aprovação: 22/04/2021

Introdução

Gilles Deleuze (s/d), em suas interpretações da obra de Nietzsche, apresenta o conceito de forças, analisadas qualitativamente de acordo com seu caráter ativo ou reativo, a depender de certas particularidades de cada uma. A força reativa tem suas atribuições basicamente vinculadas à conservação, adaptação e utilidade. Já a força ativa assemelha-se ao conceito freudiano de pulsão, no que diz respeito ao fato de ambos os conceitos serem oriundos de um estímulo que visa tirar o ser do estado de inércia, levando-o a agir e procurar se colocar em movimento.

Nesse contexto, diz Deleuze (s/d, p. 63, grifo do autor)

Em um corpo, as forças superiores ou dominantes são ditas *ativas*, as inferiores ou dominadas são ditas *reativas*. Ativo e reativo são precisamente as qualidades originais que exprimem a relação da força com a força. As forças que entram em relação não têm uma quantidade sem que, ao mesmo tempo, cada uma tenha a qualidade que corresponde à sua diferença de quantidade como tal. Chamar-se-á

de *hierarquia* esta diferença das forças qualificadas conforme sua quantidade: forças ativas e reativas.

Estando vinculada ao trio conservação-adaptação-utilidade, a força reativa pode ser vista como uma tendência do corpo a manter-se em uma situação confortável, isto é, tudo que retira do corpo o caráter impulsivo de dominação e conquista. Ela possui um caráter gregário, tendendo sempre a se unir, e acaba buscando o enfraquecimento das forças ativas. (DELEUZE, s/d)

Por outro lado, as forças ativas, segundo Deleuze (s/d), são mais difíceis de serem caracterizadas do que seus pares reativos, uma vez que o caráter ativo é isolado do domínio da consciência. A força ativa é aquela que vai até as últimas consequências para atingir seu objetivo. Pretendemos demonstrar no presente estudo as mudanças comportamentais de Tertuliano, o protagonista de *O homem duplicado*, caracterizando-as de acordo com o domínio de cada uma dessas forças.

1. Um corpo reativo

Tertuliano Máximo Afonso é um ordinário professor de História, divorciado, que vive para o trabalho. Seu colega de trabalho, vendo o quão deprimido ele se encontra, recomenda-lhe que assista ao filme chamado Quem Porfia Mata Caça, apenas para que ele espante o marasmo e o tédio. Tertuliano resolve aceitar o conselho do amigo e decide alugar o filme na locadora mais próxima. Eis que surge uma coincidência capaz de mudar a vida desse professor.

Tertuliano encontra como um personagem secundário um homem que é exatamente igual a si, “Tirando umas leves diferenças, pensou, o bigode sobretudo, o cabelo de corte diferente, a cara menos cheia, é igual a mim” (SARAMAGO, 2002, p. 24). O professor de História assusta-se com tamanha semelhança e lança-se de corpo e alma nesse mistério ao resolver investigar os outros filmes dessa produtora, a fim de buscar informações sobre o seu “duplo”. Acaba se assustando cada vez mais com as semelhanças: ao assistir a um filme posterior ao primeiro, ele lembra-se que durante a exibição daquele filme, o bigode também foi parte do seu rosto.

Naufragado no marasmo e na melancolia da modernidade, temos como personagem principal Tertuliano Máximo Afonso, um homem que não compreende sua relação intrínseca com os fatos de sua vida, principalmente no que diz respeito aos seus sentimentos. Ele casou-se e não sabe o porquê do divórcio, muito menos do casamento; mantém um relacionamento com Maria da Paz e não demonstra interesse em algo a mais com ela. A vida não parece fazer sentido algum para ele. Seu trabalho é uma “fadiga sem sentido e um começo sem fim” (SARAMAGO, 2002, p. 10).

Tertuliano é um sujeito tão inerte que atribui a um capricho do destino as decisões que faz durante essa noite. Seu jantar e a qual das três atividades possíveis ele se dedicaria são decididos a partir de um mero jogo infantil de uni-duni-tê. Após jantar e lavar as louças,

ele liga a TV e assiste ao filme. Inevitavelmente se arrepende de ter preterido sua leitura sobre as civilizações mesopotâmicas e a correção das tarefas de seus alunos para perder seu tempo com aquela produção cinematográfica, afinal, “está visto que o que tem de ser, tem de ser, e tem muita força, nunca jogues as pêras com o destino, que ele come as maduras e dá-te as verdes”. (SARAMAGO, 2002, p.16)

Nesse contexto, salientamos que a repetição das ações do seu cotidiano é um indício forte de que seu corpo encontra-se dominado pela qualidade reativa das forças, conforme indica Deleuze (s/d, p.65):

[...] A consciência exprime apenas a relação de certas forças reactivas com as forças activas que as dominam. A consciência é essencialmente reactiva; é por isso que não sabemos o que pode um corpo, de que atividade é capaz. E o que dizemos da consciência, devemos dizê-lo da memória e do hábito. Mais ainda: devemos dizê-lo ainda da nutrição, da reprodução, da conservação, da adaptação. Estas são funções reactivas, especializações reactivas, expressões de tais ou tais forças reactivas.

As atitudes que toma são baseadas no repertório de atividades as quais já está habituado a fazer cotidianamente: corrigir tarefas, dedicar-se a leituras e alimentar-se sempre da mesma forma. O domínio reativo que a consciência e o hábito impõem-no é tão forte que Tertuliano Máximo Afonso é incapaz de romper com a rotina. No entanto, após assistir ao filme recomendado, o domínio reativo começa a ceder para a predominância das forças ativas.

Quando Tertuliano dormiu, ele sentiu que alguém havia invadido sua casa. Resolvendo procurar na casa de banho e na cozinha, ele teve a sensação de que a presença “estranha” baixara de intensidade. Tão logo se aproximou da sala de estar, a presença tornou-se forte novamente, “mais densa a cada passo, como se a atmosfera se tivesse posto a vibrar pela reverberação de uma oculta incandescência” (SARAMAGO, 2002, p. 22). Ao entrar na sala e aproximar-se dos móveis lá presentes, Tertuliano sentiu que a presença inquietante emanava do seu aparelho de TV, o qual ainda possuía o filme alugado em exibição. O professor de História não sabia de que presença se tratava, tampouco sua fonte, mas decidiu assistir novamente ao filme para identificá-las.

Nesse momento, Tertuliano já havia percebido que a sensação estranha vinha da fita. O professor de História então descobre que nessa produção há um sujeito com as feições bem similares às suas, e isso o perturba fortemente. Ele compara ambas as aparências e vê detalhes como o formato do rosto e um bigode sendo presentes em um e não no outro, mas logo se lembra de que, à época do lançamento do filme, ele próprio usava um bigode e ratifica a possibilidade de o ator ser de fato um duplicado seu. Após comparar a foto do ator com uma foto sua de cinco anos atrás, Tertuliano Máximo Afonso dá sinais de exaustão física e moral, ansiedade e desconexão dos pensamentos. A situação inquietante lhe havia atingido precisamente.

Nesse momento, ele já sabe o que lhe tirara a tranquilidade: a estranha semelhança entre si e o ator do filme. Segundo Freud (2010), o *inquietante* é uma sensação que desperta angústia e terror no sujeito, e que pode variar consideravelmente de pessoa para pessoa. É,

portanto, um aspecto subjetivo e individual. Para Tertuliano Máximo Afonso, o inquietante era aquele ator.

2. O inquietante

Freud apresenta o conceito de inquietante a partir de duas propostas: ou deve-se explorar o significado da palavra *unheimlich* nas mais diversas linguagens e épocas ou deve-se reunir as fontes de inquietude nas pessoas e juntar tais fontes comuns aos casos estudados. A conclusão de tais propostas, no entanto, é uma só: “o inquietante é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar” (FREUD, 2010, p. 331).

Tomando como partida o significado da palavra em alemão, tem-se que

A palavra alemã *unheimlich* é evidentemente o oposto de *heimlich*, *heimisch*, *vertraut* [doméstico, autóctone, familiar], sendo natural concluir que algo é assustador justamente por não ser conhecido e familiar. Claro que não é assustador tudo o que é novo e não familiar; a relação não é reversível. Pode-se apenas dizer que algo novo torna-se facilmente assustador e inquietante, algumas coisas novas são assustadoras, certamente não todas. Algo tem de ser acrescentado ao novo e não familiar, a fim de torná-lo inquietante. (FREUD, 2010, p. 331-332, grifo do autor).

Após uma longa exposição dos mais diversos significados em várias línguas escolhidas, Freud aponta uma particularidade: um dos significados de *heimlich* equivale ao seu antônimo (*unheimlich*).

Portanto, *heimlich* é uma palavra que desenvolve o seu significado na direção da ambiguidade, até afinal coincidir com o seu oposto. *Unheimlich* é, de algum modo, uma espécie de *heimlich*. (FREUD, 2010, p. 340, grifo do autor).

Nesse caso, as palavras se aproximam devido ao evento inquietante ser algo familiar. Trata-se de uma estranha familiaridade que inquieta o sujeito que a sente. O *unheimlich* atua no domínio familiar, mas atribui a ele uma configuração desconhecida e estranha, o que causa a sensação de inquietude que o indivíduo sente.

A influência da sensação inquietante que despertara Tertuliano de seu sono foi o pontapé inicial para que as forças reativas cedessem espaço para o domínio ativo. A partir desse momento, Tertuliano começará a mostrar atitudes que jamais lhe passaram pela cabeça.

3. O domínio ativo

Quando as forças reativas começam a se enfraquecer, a qualidade ativa prevalece. As forças ativas, apontadas como superiores, tendem ao poder, enquanto as reativas buscam a consolidação de hábitos. Além disso, Deleuze (s/d, p. 66) completa:

Apropriar-se, apoderar-se, subjugar, dominar são as características da força activa. Apropriar-se quer dizer impor formas, criar formas explorando as circunstâncias. [...] O poder de transformação, o poder dionisíaco, é a primeira definição da atividade. Mas sempre que marcamos assim a nobreza da acção e a sua superioridade sobre a reacção, não devemos esquecer que a reacção designa tanto um tipo de forças como a acção [...].

Tertuliano então cogita a hipótese de pedir explicações ao seu colega para saber o porquê da indicação daquele filme. Nesse monólogo interior, Saramago nos apresenta mais um personagem de fundamental importância no romance: o Senso Comum. Por meio de uma retórica fortemente persuasiva, ele convence Tertuliano de indagar o colega de Matemática. Finalizado esse diálogo, o narrador diz que

Para o professor de História Tertuliano Máximo Afonso, este dia em que estamos, ou somos, não havendo qualquer motivo para pensar que virá a ser o ultimo, também não será, simplesmente, um dia mais. Digamos que se apresentou nesse mundo como a possibilidade de ser um outro primeiro dia, um outro começo, e portanto apontando a um outro destino. Tudo depende dos passos que Tertuliano Máximo Afonso der hoje. (SARAMAGO, 2002, p. 32-33).

E de fato há um recomeço na vida de Tertuliano. Aquela mistura de marasmo com depressão e a sua passividade diante de tudo foram extintas, e ele toma a primeira grande atitude proveniente de si mesmo. Quando sentiu que um novo caminho se iluminou para ele, Tertuliano decide voltar à locadora para alugar cerca de meia dúzia de filmes da mesma produtora de Quem Porfia Mata Caça. Resolve assistir a todos eles para descobrir qual é o nome daquele ator que ele pensa ser seu duplicado.

Tertuliano volta à loja e aluga uma grande quantidade de filmes para continuar na sua busca por respostas. Desde a sua primeira ida à locadora, Tertuliano já estava sendo dominado pelas forças ativas, e agora a dominação amplia ainda mais. Com total certeza do seu objetivo, ele então se pergunta o que fazer depois que descobrir quem de fato aquele ator é. Conhecida a resposta, o professor de História se volta para mais uma sessão de cinema, com mais de trinta títulos a serem assistidos.

Tertuliano já se comporta como um homem completamente diferente. Aquele sujeito reativo que fazia uni-duni-tê para descobrir o que iria comer, deixando a escolha nas mãos do destino ou do acaso, agora já se manifesta de modo ativo e impetuoso. Ironicamente, tal mudança de comportamento recai em sua alimentação: preparando-se para almoçar num restaurante, Tertuliano deixa claro que “na última vez que lá estive comi carne, hoje ira comer peixe, é preciso variar, se não tivermos cuidado a vida torna-se rapidamente previsível, monótona, uma seca” (SARAMAGO, 2002, p.85-86).

Tertuliano Máximo Afonso, que até então estava completamente dominado pelas forças reativas e afundado em uma depressão profunda, agora começa a mudar sua postura em relação a si mesmo e ao mundo que o rodeia. A conservação de hábitos, claramente pertencente ao domínio das forças reativas, deu lugar à impetuosidade de buscar o novo.

Em seguida o Senso Comum volta a se manifestar após um acesso de soberba da parte de Tertuliano. Assistindo a um filme em que o tipo é um porteiro de boate ou cabaré, o professor, tomado por um acesso de soberba, atesta que ao menos é um professor de História, como quem quisesse “determinar e enfatizar a sua superioridade, não apenas profissional, mas também moral e social” (SARAMAGO, 2002, p. 89) para com aquele ator que se sujeitava a fazer diversos tipos de papéis sem a mesma pompa, respeito e brilho que a cadeira de História lhe propiciara.

Despretensiosamente, como quem não quer nada, Saramago lança na voz do Senso Comum uma sugestão que casa perfeitamente com o título do próximo filme ao qual Tertuliano assistirá. O eu dialético de Tertuliano comenta, fazendo troça com o nome dele, que caso ele fosse ator, teria de adotar um pseudônimo. Tertuliano guarda o filme anterior, sacou a produção intitulada sugestivamente como Diz-me Quem És, assistiu a ela por completo e foi dormir.

E de fato a resposta foi dada, mas após outro filme. Tertuliano descobre que se trata de um homem chamado Daniel Santa-Clara e busca informações sobre ele. Primeiro ele descobre o endereço da agência para a qual o ator trabalha e resolve enviar uma carta, assinada pela sua namorada, pedindo mais informações sobre Daniel. A carta então é respondida, e nela vem escrito o nome verdadeiro do ator, além de seu endereço. Mais uma vez o professor retorna à lista telefônica e consegue finalmente o telefone de António Claro.

Tertuliano usa uma retórica forte para tentar convencer António Claro a aceitar encontrar-se consigo. Ele argumenta que os dois são idênticos e menciona até a presença de uma cicatriz abaixo do joelho e de dois pontos no antebraço, fora, é claro, a voz de ambos soarem do mesmo modo. Essa primeira tentativa, no entanto, é falha: António Claro nega a possibilidade de haver qualquer tipo de encontro entre os dois, e o narrador então tira o foco de Tertuliano para colocá-lo em Helena e António Claro.

Marido e mulher então conversam sobre o que deveriam fazer depois desse contato do professor de História. A mulher ficara claramente assustada com a situação que lhe invadira a casa e a vida, tendo em vista que

Há pouco falei de medo, de pânico, mas agora percebo que é outra coisa o que estou a sentir, Quê, Não sei explicar, talvez um pressentimento, Mau, ou bom, É só um pressentimento, como uma porta fechada atrás de outra porta fechada, Estás a tremer, Parece que sim. (SARAMAGO, 2002, p. 181-182).

A perturbação que ocorrera a Tertuliano no início do romance se repete na esposa de António Claro. Helena acorda e se levanta ao pressentir uma presença estranha no apartamento em que mora com o marido. Ela

[...] ouviu o lento e espaçado respirar do marido, e de súbito percebeu que havia uma outra respiração no interior da casa, alguém que tinha entrado [...] quem respira e ainda aí pela casa, quem há pouco se sentou no meu sofá, quem está escondido atrás da cortina da janela, não é aquele homem, é a fantasia que tenho dentro da cabeça [...] um pesadelo noturno nascido do medo e da angústia. (SARAMAGO, 2002, p. 183).

4. A mudança do jogo de forças

O jogo das forças ativas e reativas novamente muda. Após Tertuliano Máximo Afonso ter tomado as rédeas da situação para tentar forçar um encontro com António Claro, seu objetivo falha e ele entrega os pontos. Mais uma vez deixa a cargo do destino a decisão sobre o acontecimento ou não desse contato que ele tanto buscou. Agora, Tertuliano já não mantém mais aquele ímpeto proveniente do domínio das forças ativas em seu corpo: ele volta-se aos seus afazeres rotineiros, a citar o estudo que lhe fora solicitado pelo diretor da escola onde trabalha e as ligações feitas à mãe e à Maria da Paz.

António Claro que até então se comportou de forma reativa frente a todo esse longo e lento percurso da narrativa inverteu o seu posicionamento. Agora é o ator quem procura Tertuliano para lhe dar as direções do local em que vão se encontrar. Para António Claro

[...] seria prejudicial à minha carreira saber-se que tenho um sósia tão parecido, ate na voz, Mais que um sósia, Ou um gémeo, Mais que um gémeo, Precisamente isso é o que quero confirmar, ainda que, confesso-lhe, me custe a crer que haja entre nós essa igualdade absoluta que diz, Está nas suas mãos tirar o caso a limpo, Teremos de encontrar-nos, portanto (SARAMAGO, 2002, p. 195)

Retomando o diálogo anterior, Tertuliano posiciona-se passivamente frente à vontade que António Claro tem de sanar sua dúvida ao dizer que o caso agora está nas mãos do ator. Naturalmente, António Claro sanciona o veredito final ao dizer que enviará em uma carta o endereço de sua casa de campo junto de um pequeno mapa indicando como chegar lá.

Chega o dia do encontro e lá está António Claro esperando o professor de História no local combinado. Tertuliano então se apresentou:

Sou a pessoa que lhe telefonou, disse, estou aqui para que se certifique, pelos seus próprios olhos, de que não pretendia divertir-me à sua custa quando lhe dizia que éramos iguais, Efectivamente, balbuciou António Claro numa voz que já não parecia a de Daniel Santa-Clara, imaginei, por causa da sua insistência, que houvesse entre nós uma semelhança grande, mas confesso-lhe que não estava preparado para o que tenho diante de mim, o meu próprio retrato (SARAMAGO, 2002, p. 214).

Após um longo diálogo entre os dois, Tertuliano dá sequência às comparações: primeiro pelas mãos, depois o antebraço, em seguida o corpo todo. Ambos ficaram nus e não proferiram palavra alguma, tendo em vista a inutilidade delas num momento de confirmação de que tudo que o professor havia dito nas ligações era a mais completa verdade. Tertuliano, dominado pelas forças de qualidade reativa, sugeriu todas essas comparações para que tudo que ele dissera fosse conservado como a verdade. A sua consciência, dispositivo capaz de armazenar hábitos e costumes, se manteve inerentemente reativa do começo ao fim do encontro.

Por outro lado, António Claro ficou completamente atônito com a confirmação de tudo que o professor lhe havia dito na primeira chamada telefônica. Para o ator, que até

então estava apenas reagindo às investidas de Tertuliano, a situação se invertera. A estranha e completa semelhança que se dá entre ambos foi capaz de impulsionar as forças ativas no seu corpo e a partir de então, ele se mostra o personagem que busca o professor agora.

Enquanto Tertuliano se mantém um corpo reativo, António Claro, o corpo ativo da dupla, começou a movimentar-se. Em um diálogo com Tertuliano, António Claro lhe diz que, tendo em vista a

[...] perturbação que o seu aparecimento veio introduzir na minha relação conjugal e de que você não pode ter ideia, talvez seja por capricho don-juanescos de obsessivo derrubador de fêmeas, talvez seja, e isso é de certeza o mais provável, por puro e simples rancor [...] mas já se sabe, somos gente de bem, temos medo da prisão, e portanto, como não sou capaz de o matar a si, mato-o doutra maneira, fodo-lhe a mulher (SARAMAGO, 2002, p. 278).

O posicionamento de Tertuliano é o mais passivo possível. Após toda a exposição do plano por parte de António Claro,

Tertuliano Máximo Afonso não respondeu, baixara os olhos rapidamente como para impedir que neles se pudesse ler o pensamento que acabara de cruzar-lhe de lado a lado o cérebro. [...] Pareceu que tinha deixado descair os ombros, vencido, quando o outro disse, depois de ter olhado o relógio, É tempo de ir andando, ainda tenho de passar por casa de Maria da Paz a recolhê-la. (SARAMAGO, 2002, p. 278-279).

O professor aceita a colocação do ator, nesse momento um corpo dominado pelas forças ativas, sem demais considerações e colabora perfeitamente para que o encontro ocorra entre seu algoz e sua amada. António Claro explica-lhe o plano em minúcias e conta com o auxílio de Tertuliano nessa empreitada. Eles trocam de roupas, carros e documentos entre si e o ator, no disfarce do professor, segue ao encontro de Maria da Paz para levá-la à casa de veraneio e lá realizar seu objetivo.

Enquanto António Claro lá está na casa de campo com Maria da Paz, Tertuliano não via outra alternativa senão tornar-se António Claro, já que ele não passava de um duplicado do professor cuja identidade havia sido tomada pelo ator. Tertuliano assume a identidade e os documentos, e veste-se com as roupas e com os acessórios de António Claro. Já sob o disfarce do ator, Tertuliano, por meio de uma conversa com o onipresente Senso Comum, expõe as razões pelas quais decidiu tomar aquela investida.

Indaga-lhe o Senso Comum

Que ideia é essa de aqui vires, Não armes em ingénuo, sabe-lo tão bem como eu, Vingar-te, desforrar-te, dormir com a mulher do inimigo já que a tua está na cama com ele, Exacto, E depois, Depois, nada, à Maria da Paz nunca lhe passará pela cabeça que dormiu com o homem trocado, E estes daqui, Estes vão ter de viver a pior parte da tragicomédia (SARAMAGO, 2002, p. 285).

E Tertuliano continua

Quando o António Claro entrar amanhã em casa vai ter a maior das dificuldades para explicar à mulher como foi que conseguiu dormir com ela e ao mesmo tempo estar a trabalhar fora da cidade, Não imaginei que fosses capaz de tanto, é um plano absolutamente diabólico, Humano, meu caro, simplesmente humano, o diabo não faz planos, aliás, se os homens fossem bons, ele nem existiria, E amanhã, Arranjarei um pretexto para sair cedo. (SARAMAGO, 2002, p. 285).

Apresentadas todas as teorias e justificativas ao seu interlocutor, Tertuliano Máximo Afonso põe seu plano em prática e desempenha-o com sucesso. António Claro também teria, não fosse um detalhe capaz de pôr seu plano em cheque: a marca da aliança em seu dedo. Quando Maria da Paz a percebeu, os dois discutiram e ele disse que a deixaria na porta de casa. Durante o caminho de volta, os dois sofrem uma colisão com um caminhão e morrem.

Conclusão

A igualdade física que existe entre os personagens duplicados segue ao longo da narrativa, que inclusive dá detalhes mais precisos, como a cicatriz e os sinais que ambos possuem nas mesmas partes do corpo. A grande diferença entre ambos, no entanto, foge do lado físico-corporal.

Como o romance é todo permeado por uma busca de um por parte do outro, naturalmente aquele que busca desempenha um papel ativo em relação ao procurado, que se porta passivamente na narrativa. Tertuliano começa a narrativa como um sujeito passivo e melancólico e depois se torna um detetive obstinado em achar aquele ator secundário de cinema.

Enquanto Tertuliano Máximo Afonso está dominado pelo caráter ativo das forças, António Claro é um corpo reativo. Entretanto, a partir do primeiro contato entre ambos, e do choque que isso causa em Helena, o ator e o professor trocam de posicionamento, passando este a ser o reativo ao passo que aquele se torna dominado pelas forças ativas.

Nesse sentido, retomamos as palavras de Deleuze (s/d) para defender a constante troca de predominância das forças sobre o corpo que constituem. Ressalta-se, também, que a dominância de uma das qualidades das forças não erradica a existência da outra. Caso os níveis de forças ativas e reativas sejam iguais no corpo, atinge-se o equilíbrio entre elas, o que é apontado como a situação ideal.

Referências

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução: António M. Magalhães. Porto: Rés, S/D.

FREUD, Sigmund. O inquietante. In: **Obras completas volume 14. História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos"), Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARAMAGO, José. **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões

Literatura infantil y alfabetización: algunas reflexiones

Kall Anne Sheyla Amorim Braga

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Docente da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAST)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7753-6696>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9420229007650053>

E-mail: kall.braga@ufrpe.br

Geni Kelly Soares Idalino Falcão

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Alagoas

Docente da Rede Privada de Ensino de São Miguel dos Campos/AL

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0746-5965>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6541515542855871>

E-mail: idalinokelly@hotmail.com

Maria Joelma Teles da Silva

Graduada em Licenciatura Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)

Docente das Redes Estadual e Municipal de Ensino de São Miguel dos Campos/AL

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0491-0816>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2799212922140622>

E-mail: mjoelmateles@gmail.com

Amanda da Silva

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Alagoas

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2774-8225>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4263301891053096>

E-mail: silvamandaborges@gmail.com

Resumo

Este trabalho reflete a respeito da alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental incidindo, de modo particular, sobre as contribuições da literatura infantil nesse processo. De cunho bibliográfico, a princípio, discute os conceitos de alfabetização e letramento na literatura especializada (SOARES, 1985, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2017, 2020; TFOUNI, 2017) e a partir dos documentos que norteiam a educação escolar brasileira – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), Base Nacional Comum Curricular (2018) e Política Nacional de Alfabetização (2019b). Em seguida, relaciona literatura infantil e alfabetização (PAIVA, 2005; SARAIVA; BECKER; VALE, 2001; ZILBERMAN, 1988, 2003). Nossos resultados indicam que a literatura infantil pode favorecer o processo de alfabetização, sendo fundamental sua inserção nas práticas pedagógicas docentes realizadas em sala de aula.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Alfabetização. 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre la alfabetización en el 1º y 2º año de Educación Primaria, centrándose, en particular, en los aportes de la literatura infantil en este proceso. De naturaleza bibliográfica, inicialmente, discute los conceptos de alfabetización y alfabetización en la literatura especializada (SOARES, 1985, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2017, 2020; TFOUNI, 2017), así como en los documentos que guían la educación escolar brasileña - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa (1997), Base Nacional Común Curricular (2018) y Política Nacional de Alfabetización (2019b). En seguida, relaciona la literatura infantil y la alfabetización (PAIVA, 2005; SARAIVA; BECKER; VALE, 2001; ZILBERMAN, 1988, 2003). Nuestros resultados indican que la literatura infantil puede favorecer el proceso de alfabetización, y su inserción en las prácticas pedagógicas de la enseñanza realizadas en el aula es fundamental.

Palabras clave: Literatura infantil. Literatura. 1º y 2º año de Primaria.

Data de submissão: 27/10/2020 | Data de aprovação: 08/06/2021

BRAGA, Kall Anne S. A.; FALCÃO, Geni K. S. I.; SILVA, Maria Joelma T.; SILVA, Amanda. Literatura infantil e alfabetização: algumas reflexões. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 43-57, jan./jun. 2021.

1 Introdução

A alfabetização visa à aprendizagem inicial da língua escrita por meio do ensino explícito e sistemático das relações entre fonema e grafema (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; KATO, 1990; TFOUNI 2017)¹. Conforme Soares (2017), essa aprendizagem envolve “um processo de converter sons da fala em letras ou combinação de letras – *escrita* –, ou converter letras, ou combinação de letras, em sons da fala – *leitura*.” (p. 46, grifo da autora).

As atuais orientações curriculares brasileiras – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – recomendam que o ensino da leitura e da escrita se realize a partir dos gêneros textuais que circulam socialmente. Tal posicionamento possibilita aproximar literatura e alfabetização, pilares deste trabalho cujo objetivo é compreender como a prática pedagógica docente pode colaborar para a alfabetização de alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental a partir de textos literários.

Inicialmente, há discussão dos conceitos de alfabetização e letramento na literatura especializada (SOARES, 1985, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2017, 2020; TFOUNI, 2017). Depois, a reflexão é conduzida tendo por suporte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b) e os documentos curriculares que orientam o ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 1997, 2018). Ao final, tem-se o estabelecimento de relações entre literatura infantil e alfabetização (PAIVA, 2005; SARAIVA; BECKER; VALE, 2001; ZILBERMAN, 1988, 2003).

Nossos resultados indicam que a literatura infantil pode contribuir para o processo de alfabetizar letrando, pois permite ao aluno ingressar de forma ativa e participativa na cultura letrada (CHAGAS; DOMINGUES, 2015), ampliar vocabulário e, de modo específico, estabelecer relações entre fonema e grafema – habilidade essencial da alfabetização.

2 Alfabetização, letramento, alfabetizar letrando: algumas reflexões

A alfabetização é um processo multifacetado, que visa levar o aluno a compreender o sistema de representação notacional da escrita alfabética (SOARES, 2017). Historicamente, houve constantes debates sobre como alfabetizar. Debruçando-se sobre a trajetória histórica da alfabetização no Brasil, com olhar voltado aos métodos de alfabetização do final do século XIX até 1980, Mortatti (2006, p. 10) ressalta a disputa entre os métodos sintético, analítico e misto, bem como a introdução do “pensamento construtivista sobre alfabetização”.

A preocupação com os métodos de alfabetização também foi enfatizada por Kato (1990). Segundo a autora, em seminários dedicados à alfabetização em 1983 e 1984, era

¹ “Existem diferentes sistemas de escrita para diferentes línguas; no entanto, quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014). Logo, num sistema de escrita que não seja alfabético (como o ideográfico, usado na China e no Japão), somente se pode falar de alfabetização por analogia; com mais propriedade se há de falar em **literacia**, que consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado.” (BRASIL, 2019b, p. 18, grifo do documento).

comum sentir “uma preocupação obsessiva por parte dos educadores por ‘métodos’ de alfabetização, preocupação essa causada pela busca ansiosa de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever.” (KATO, 1990, p. 3).

Em meados de 1980, as discussões conduzidas por Emília Ferreiro e colaboradores, relativas à Psicogênese da Língua Escrita, reconfiguraram a compreensão dos papéis assumidos por docentes e discentes no âmbito escolar. Em 2001, ao escrever o prefácio do livro *Reflexões sobre a alfabetização*, de Emília Ferreiro, Weisz destaca:

As pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores romperam o imobilismo lamuriento e acusatório e deflagraram um esforço coletivo em busca de novos caminhos. Deslocando a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende”, Emília Ferreiro descobriu e descreveu a psicogênese da língua escrita e abriu espaço para um novo tipo de pesquisa em pedagogia. Uma pedagogia onde a compreensão do papel de cada um dos envolvidos no processo educativo muda radicalmente. Suas ideias, quando levadas à prática, produzem mudanças tão profundas na própria natureza das relações do poder pedagógico que, sonho ou não, é inevitável acalantar a idéia de que esta revolução conceitual sobre a alfabetização acabe levando a mudanças profundas na própria estrutura escolar. (2001, p. 4-5).

Somada às discussões em alfabetização, a década de 1980 também vivenciou o surgimento do termo letramento. Resultado da tradução da palavra inglesa *literacy*, esse termo estabelece diferenças entre ser alfabetizado e ter domínio das habilidades de leitura e de escrita requeridas no contexto social. Embora nascido de uma palavra da língua inglesa, o Brasil assume uma relação diferente entre alfabetização e letramento daquela estabelecida nos Estados Unidos. Nas palavras de Soares (2004, p. 8):

A invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – literacy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergente literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização.

No Brasil, a alfabetização e o letramento são:

Processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003a, p. 14).

Alfabetização e letramento são processos específicos, mas inter-relacionados; são duas portas de entrada para a aprendizagem inicial da língua escrita (BRASIL, 1997, 2018; SOARES, 2003b). Portanto, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2006, p. 47).

Para Tfouni (2017), a alfabetização e o letramento são resultados da aquisição dos processos de leitura e de escrita. O letramento, de modo preciso, configura-se como uma

construção sócio-histórica que requer estímulos e estratégias de ensino e aprendizagem centrados nas práticas de linguagem que os textos oferecem. Entretanto, como destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa:

[...] a ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a participação no mundo letrado – não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social. (BRASIL, 1997, p. 28).

A essa ressalva dos PCN, acrescentamos as reflexões de Soares (2003b) quanto à necessidade de se preservar o que é particular a alfabetização, isto é, a relação entre fonema e grafema – mesmo que estejamos alfabetizando em uma perspectiva de letramento.

2.1 Alfabetização e letramento nos documentos (curriculares) nacionais

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96), que norteia a educação escolar brasileira, os alunos devem ser inseridos nas práticas escolares desde a Educação Infantil. Será através desse espaço de aprendizado formal que o discente percorrerá o caminho da alfabetização. Em seu Art. 32, a LDBEN pontua:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

- I – o **desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;**
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Aprender a ler e a escrever é fundamental para a aprendizagem estudantil, para a “formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996). Essa aprendizagem configura-se como um “instrumento de superação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019b, p. 38, Art. 3º). Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

A alfabetização deve ser o foco do primeiro e do segundo anos do Ensino Fundamental, o que pressupõe “que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e

decodificar' os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)." (BRASIL, 2018, p. 89-90). Em conformidade com a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), "com base na ciência cognitiva de leitura, define **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. **Sistema alfabético** é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala." (BRASIL, 2019b, p. 18, grifo do documento). Além dessas similaridades, ambos os documentos aproximam alfabetização e diversidade textual.

No processo de alfabetização, a BNCC propõe duas linhas (associadas) de trabalho: a primeira indica a centralidade do texto para trabalhar as práticas sociais de leitura e de escrita; a segunda destaca o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética (estudar as relações entre sons e letras, investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra, onde elas devem estar posicionadas, como se organizam as sílabas). Na PNA, a importância de diferentes experiências de leitura e de escrita para o processo de alfabetização está atrelada aos:

[...] componentes essenciais para a alfabetização, a saber: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. Pesquisas mais recentes, no entanto, recomendam a inserção de outro componente, a produção escrita, e assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseadas em evidências. (BRASIL, 2019b, p. 32).

A inter-relação entre alfabetização e letramento (BRASIL, 2018, 2019b) já constituía os PCN de Língua Portuguesa: "Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos." (BRASIL, 1997, p. 48). Portanto, "para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos" (BRASIL, 1997, p. 48) e, dentre esses, ao texto literário.

3 Literatura infantil no processo de *alfaletrar*

Os documentos curriculares brasileiros recomendam que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita se realizem a partir da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente (BRASIL, 1997, 2018, 2019b), promovendo articulações entre literatura infantil e alfabetização.

Conforme Aguiar (2001, p. 16), a literatura infantil corresponde às "histórias e [a]os poemas que ao longo dos tempos, seduzem e cativam a criança, embora às vezes não sejam destinados ao público infantil", pois os textos literários propostos às crianças podem ser lidos por outro público e há, também, crianças que leem textos voltados a adolescentes e a adultos.

O conceito de literatura infantil surgiu no momento em que as preocupações sociais se voltaram para a criança, que "passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos

da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 17). Acrescem Teberosky e Colomer (2006, p. 151, grifo nosso):

Somente a partir século XVIII, pôde-se falar propriamente de uma literatura para crianças, já que foi nesse período que a infância começou a ser considerada como um estágio diferenciado da vida adulta [...].

A idéia de uma infância com interesses e necessidades formativas próprias levou, no século XVIII, à criação dos livros especialmente dirigidos a esse segmento de idade. Inicialmente esses livros foram entendidos como um instrumento educativo, mas o consumo infantil de coleções populares de novelas, lendas e histórias para todos os públicos fez com que comessem a ser editados livros pensados diretamente para o ócio e entretenimento das crianças, ainda que a função moral tivesse neles um papel essencial.

“Como arte, é a literatura, em suas diferentes formas, que propicia ao leitor o acesso à sua interioridade e o estabelecimento de relações de seu mundo interior com o exterior.” (SARAIVA; BECKER; VALE, 2001, p. 13). Nessa perspectiva, segundo Zilberman (1988), o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades através de contos de fadas, reapropriação de mitos, fábulas, lendas folclóricas ou relato de aventuras. Por meio de temas diversos (de formas, cores, estruturas sintáticas e fonológicas), a literatura possibilita (re)ver a realidade externa e interna, ampliando nossa compreensão acerca do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Contudo, sublinham os PCN:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (BRASIL, 1997, p. 29).

A literatura (infantil) também promove o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança; colabora com a formação de sujeitos críticos e bem informados em situações escolares e situações da vida cotidiana; contribui para a ampliação do vocabulário, criatividade e desenvolvimento da imaginação discente. Afinal, quem nunca se sentiu personagem de uma obra, partilhando as vivências das histórias ouvidas pelo professor e/ou lidas silenciosamente?

A presença sistemática da literatura infantil em âmbito escolar pode contribuir para a formação de leitores ativos e preparados para responder às demandas sociais do mundo letrado (BRASIL, 1997), mesmo que o aluno ainda não esteja alfabetizado. Entretanto, em sala de aula, muitos professores ainda têm dificuldade de contextualizar e atribuir uma finalidade para a literatura infantil – para que serve: divertir ou instruir? Ou ambos? Para Silva (1991, p. 55), ainda há temor em lidar com “a leitura de prazer estético” e, consoante esse autor:

[...] é exatamente este tipo de leitura o mais prejudicado no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino. Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores. (SILVA, 1991, p. 55).

A relação entre educação formal e literatura infantil intensifica a importância dessa última para o processo de alfabetizar letrando (SILVA; FALCÃO; SILVA, 2020) ou, como diria Soares (2020), para o processo de *alfabetrar*. No mercado editorial, por exemplo, encontram-se disponíveis livros que se dizem adequados para introduzir a criança no universo da leitura e da escrita. Para Zilberman (1988), como a maior preocupação seria a aquisição e o domínio da escrita, há obras que apresentam ao leitor as letras em sequência alfabética e na variedade de suas diferentes formas gráficas.

A autora destaca, igualmente, a transitoriedade dos livros direcionados às crianças em processo de alfabetização, limitando o seu uso (ZILBERMAN, 1988). Ou seja, durante a alfabetização, a criança ainda não domina o código escrito²; porém, uma vez alfabetizada, esses livros são, em geral, dispensados. Assim, além de produzidos no interior de um modelo metodológico com uma concepção de aprendizagem essencialmente pragmática, essas obras encontram-se atreladas a uma parcela mais efêmera e descartável da literatura infantil.

A inter-relação entre literatura e alfabetização conduz, ao mesmo tempo, a reflexões quanto às especificidades dessas áreas. Essa preocupação foi sinalizada por Silva (1991), no referente à “leitura de prazer estético” no ambiente escolar; em nosso trabalho, perguntamos se alfabetizar a partir do texto literário não iria “didatizar” em demasia a literatura. Preservada essa inquietação³, neste momento, concentramo-nos em destacar que, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa, é fundamental “que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 29). Mais à frente, esse documento grifa que o ensino da literatura ou da leitura literária é particular e singularizada porque envolve:

[...] um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30).

A presença do texto literário na escola também é defendida na PNA:

Outro meio poderoso no processo de alfabetização é a leitura, à qual se segue a prática da escrita (art. 5º, V). [...] E, sendo a leitura um meio propício para ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a sensibilidade estética e o gosto pelos livros, nela se deve pôr todo o cuidado, seja na eleição do texto, seja

² “A escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema notacional, não como um código. Um código é, em seu sentido próprio, um sistema que substitui ou esconde os signos de um outro sistema já existente. Assim, este, o sistema alfabético, é o primeiro, não um sistema de substituição.” (SOARES, 2017, p. 10-11).

³ A possível “didatização” em demasia da literatura demandaria estudos específicos. Sem nos isentar dessa inquietação, neste trabalho, concentramo-nos em refletir como a literatura pode contribuir para os processos de alfabetização e letramento nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

na escolha do ambiente e da ocasião. A educação literária daí decorrente contribui para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo. É preciso, pois, estimular os ambientes de leitura nas escolas, nas bibliotecas, em instituições culturais e no seio da própria família, a fim de que o ato de ler, e a respectiva fruição do texto literário, passe a integrar o cotidiano de toda criança, independentemente da condição socioeconômica. (BRASIL, 2019b, p. 41-42).

Em linhas gerais, a alfabetização apreende habilidades cognitivas, linguísticas (relações fonema e grafema)⁴, motoras (pegar o lápis, movimento de pinça). De seu lado, o texto literário ultrapassa e transgredir os planos da realidade “para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.” (BRASIL, 1998, p. 26).

O texto literário não visa alfabetizar o aluno, mas sua inserção no fazer docente pode contribuir para “práticas socializantes que, estimuladas, mostram-se democráticas porque são igualitárias.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p. 19). Essas práticas têm a possibilidade de alargar a oferta de bens culturais e ampliar horizontes sociais, podendo o texto literário configurar-se como suporte e motivação para, no caso de nosso trabalho em específico, colaborar para o processo de alfabetização discente em uma perspectiva de letramento.

3.1 Alfabetizar (letrando) a partir do texto literário: práticas pedagógicas

No Brasil, tem havido crescente atenção ao processo de alfabetização – como pode ser observado por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015)⁵, além da criação, em 2019, da Secretaria de Alfabetização (Sealf) e da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b).

Para refletir sobre o processo de *alfaetrar* (SOARES, 2020), a partir das contribuições da literatura infantil, concentramo-nos no curso online *Formação continuada em práticas de alfabetização*, programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020a, 2020b)⁶. Com o olhar voltado à faceta linguística da alfabetização (SOARES, 2017), centramo-nos nos módulos 2 e 3.

O programa *Tempo de aprender* possui uma carga horária total de 30 horas, sendo formado por oito módulos – 1 *Introdução*, 2 *Aprendendo a ouvir*, 3 *Conhecimento alfabético*,

⁴ “Basicamente, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta propriamente *linguística* da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, faceta a que este livro se reservará a designação de **alfabetização**; a faceta *interativa* da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas, neste livro, como **letramento**.” (SOARES, 2017, p. 28-29, grifo da autora).

⁵ “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p. 85, Meta 5) e “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE [2014-2024], erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2015, p. 159, Meta 9).

⁶ Este trabalho não possui o objetivo de analisar o programa *Tempo de aprender*. Como dito no início do subtópico 3.1, tem havido crescente preocupação com o processo de alfabetização no Brasil. Para refletir sobre a inter-relação entre a literatura infantil e o processo de *alfaetrar*, a partir de práticas pedagógicas docentes, optamos por fazê-lo por meio de um programa atual do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a, 2020b).

4 *Fluência*, 5 *Vocabulário*, 6 *Compreensão*, 7 *Produção de escrita* e 8 *Avaliação*. Como esse programa está vinculado à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b), seus módulos se fundamentam na perspectiva de educação baseada em evidências científicas e, “entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar **ciência cognitiva da leitura**.” (BRASIL, 2019b, p. 20, grifo do documento). Prossegue a PNA:

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito e sistemático**, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (DEHAENE, 2011). Por isso os professores também estão entre os principais beneficiados desse ramo da ciência. (BRASIL, 2019b, p. 20, grifo do documento).

Apresentado, em linhas gerais, o lugar teórico que fundamenta o programa *Tempo de aprender*, passemos ao Módulo 2 que, em sua introdução, ressalta: “para aprender a ler e escrever bem, o primeiro passo é sabermos ouvir bem. Precisamos ter consciência dos sons da linguagem e desenvolver a habilidade de ouvir, identificando e manipulando os sons individuais das palavras faladas” (BRASIL, 2020a). Com esse objetivo, o módulo 2 se subdivide em dez aulas: 2.1 *Introdução*; 2.2 *Discriminação de sons*; 2.3 *Consciência de palavra*; 2.4 *Consciência de sílabas*; 2.5 *Consciência de aliterações*; 2.6 *Consciência de rimas*; 2.7 *Isolamento de sons*; 2.8 *Síntese de sons*; 2.9 *Segmentação de sons*; 2.10 *Substituição de sons*.

Conforme o módulo 2, trabalhar com discriminação sonora, percepção de palavras, de sílabas, de aliterações e de rimas colabora para o desenvolvimento da consciência fonológica. Por sua vez, a consciência fonêmica é abordada por meio das estratégias de isolamento, síntese, segmentação e substituição de sons. As consciências fonológica e fonêmica são essenciais para o processo de alfabetização (BRASIL, 2019b; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; SOARES, 2017). No referente à consciência fonológica, por exemplo, destaca a BNCC:

[...] conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p. 90).

A relação entre fonema e grafema introduz a *Aula 2.2 Discriminação de sons*: “sabemos que as letras representam as unidades de som chamadas fonemas. Assim, o primeiro passo para dominar os fonemas e, posteriormente, o princípio alfabético é saber distinguir sons” (BRASIL, 2020a). Para que os alunos da pré-escola⁷ e do 1º ano do Ensino Fundamental possam

⁷ O processo de alfabetização se realiza, de forma sistemática e intencional, no Ensino Fundamental. Contudo, BNCC (BRASIL, 2018), PNA (BRASIL, 2019a) e, consequentemente, o programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020a, 2020b) defendem que: “A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. As situações vividas nos primeiros anos, tanto no ambiente familiar quanto na creche e na pré-escola [4-5 anos], podem ser altamente benéficas para aprender a ler e a escrever (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009; OEA, 2018).” (BRASIL, 2019b, p. 30).

desenvolver “sensibilização de distinção sonora”, o programa sugere ao professor utilizar diferentes fontes de som (palmas, apito, chocalho, pé), em diferentes direções da sala de aula.

Na sequência, trabalha-se a *consciência de palavras* associada à segmentação frasal, ainda com alunos da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental. “É preciso que a criança se dê conta de que a frase, percebida como um todo, vai ser dividida em pedaços menores, as palavras, e estas em pedacinhos menores ainda, que são as sílabas e os sons. Esse conhecimento também necessita de ensino explícito” (BRASIL, 2020a). Em sua prática pedagógica, o docente pode usar objetos e movimentos do corpo (palmas, batidas de pé) a cada parte da frase. O segmentar frasal é seguido pela *consciência de sílaba*, com alunos do último ano da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental.

As aulas 2.5 *Consciência de aliterações* e 2.6 *Consciência de rimas*, voltadas a alunos do último ano da pré-escola ao 2º ano do Ensino Fundamental, relacionam “consciências dos sons” e textos literários. A *consciência de aliterações* pode ser trabalhada através de trava-línguas (“O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar”). Para reconhecer e produzir rimas, há os poemas, parlendas, canções, brincadeiras, versinhos, quadrinhas.

Quadro 1 - Algumas quadrinhas da Aula 2.6 *Consciência de rimas*, programa *Tempo de aprender*

Você me mandou cantar Pensando que eu não sabia Pois eu sou que nem cigarra Canto sempre todo dia.	Você ontem me falou Que não anda nem passeia Como é que hoje cedinho Eu vi seu rastro na areia?	Quem quiser saber meu nome Dê uma volta no jardim Que o meu nome está escrito Numa folha de jasmim.
---	--	--

Fonte: BRASIL (2020a).

Para continuar voltando a atenção das crianças para os sons da fala, o módulo 2 discute *isolamento*, *síntese*, *segmentação* e *substituição* de sons, com alunos do último ano da pré-escola e do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio de atividades cujo objetivo é “pronunciar os sons das letras e não seus nomes.” (BRASIL, 2020a). Retomando reflexões anteriores de identificação de sons similares no início (aliteração) e no fim (rimas) de palavras diferentes, a Aula 2.7 *Isolamento de sons* propõe essa dupla identificação em uma mesma palavra.

De modo a consolidar a ideia de que as palavras são compostas por sequências de sons, duas estratégias são propostas. A primeira se refere à *síntese de sons*, que consiste em pedir aos alunos que unam diferentes sons para formar palavras; a segunda para segmentá-los. A última aula, 2.10 *Substituição de sons*, envolve trocar sons de uma palavra para formar outras e, ao fazê-lo, as habilidades de segmentação e síntese de sons são recuperadas.

Na introdução do módulo 3, *Conhecimento alfabético*, consta: “Depois que as crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e aprenderem a manipular esses sons, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as regras que relacionam os sons da fala e os grafemas da escrita” (BRASIL, 2020b). Para tal, esse módulo é organizado em sete aulas: 3.1 *Introdução*; 3.2 *Nomeação de letras e Relação letra-som*; 3.3 *Regras de ortografia*; 3.4 *Leitura de palavras*; 3.5 *Leitura de palavras com sinais ortográficos*; 3.6 *Leitura de frases*; 3.7 *Criação de palavras*. Como este trabalho se concentra nas relações entre fonema e grafema, recuperamos apenas a Aula 3.2 *Nomeação de letras e Relação letra-som*, cuja introdução traz:

Esta aula traz duas estratégias diferentes. A primeira, Nomeação de letras, é voltada para a pré-escola [e 1º ano do Ensino Fundamental]⁸ e tem como objetivo apresentar as noções iniciais de letras para as crianças. A segunda, Relação letra-som, é dirigida para crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Apesar de terem estruturas parecidas, elas servem a objetivos diferentes. Uma parte importante dessas estratégias são as fichas de personagens que as acompanham. A estratégia Nomeação de letras será acompanhada de vinte e seis fichas de personagens, que correspondem às vinte e seis letras do alfabeto. Quando a letra tem mais de um som, o que se aprende é a sua realização sonora dominante. Por exemplo, para a letra C, temos o personagem O Castor Construtor. Observe que essa letra pode se realizar como [k] ou [s], ou seja, ela tem dois sons diferentes. Saber isso não é o foco da estratégia Nomeação de letras, mas apenas aprender o som [k], que é o dominante da letra C. Por outro lado, a estratégia Relação letra-som inclui como anexos todos os vinte e seis personagens referentes às vinte e seis letras do alfabeto, mais dezesseis fichas de personagens referentes às relações letra-som mais complexas, como por exemplo, CH e RR. (BRASIL, 2020b).

As fichas de personagens são formadas por “uma história e um poema sobre um personagem, de modo que as crianças aprendam em um contexto lúdico e atraente”⁹.

Quadro 2 - Textos sugeridos para trabalhar a letra A, *Aula 3.2 Nomeação de letras e Relação letra-som*, programa *Tempo de aprender*

A Abelha Amarela	
A abelha voa agora, ela é amiga do ar. É a abelha amarela, a alegria do pomar.	Agita as asas com arte, agita as asas com amor. Agita as asas nos ares até alcançar a flor.
<i>Ah, abelha, abelhinha, amada amiga amarela, até as árvores acham que você é a mais bela!</i>	Todos amam a abelha, a alegria anda com ela. assim é a minha amiga, amada abelha amarela!
A Amiga da Ada	
Ada adorava passear no pomar. Certo dia, uma Fada disse a Ada:	
– Ada, Ada... Por que você está aí parada? Por que não faz como ela, a Abelha Amarela?	
Quando a Fada disse isso, Ada notou que uma abelhinha muito pequenininha voava de árvore em árvore, de fruta em fruta, de flor em flor.	
Ada perguntou à Árvore:	
– Dona árvore, diga aqui para mim: por que a Abelha trabalha tanto assim?	
A Árvore respondeu:	
– Não sei por que todo esse trabalho... Pergunte à Fruta no meu galho!	
Ada fez a mesma pergunta à Fruta.	
– Não sei de nada, Ada. Pergunte à Flor, que é mais ligada.	
Ao ouvir essa questão, a Flor disse então:	
– Agradeça à Abelha Amarela! O que seria de nós sem ela? Em cada flor que ela passa, deixa uma vida de graça.	

⁸ O programa *Tempo de Aprender* apresenta tanto “material base”, quanto *Recursos adicionais do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA)*. No “material base”, há indicação que a estratégia de *Nomeação de letras* é voltada para os alunos da pré-escola. Contudo, o material adicional/SORA indica que essa estratégia também pode ser trabalhada com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

⁹ Mantivemos as mesmas letras que iniciavam e finalizavam cada verso e cada parágrafo, as letras maiúsculas.

Quando a Flor terminou de falar, a Fada apareceu no lugar, e transformou Ada em uma abelhinha, só para dar uma vortinha.

Foi assim que a Abelha Amarela se tornou a melhor amiga dela.

Fonte: BRASIL (2020b, grifo do documento).

Em *Nomeação de letras*, após mostrar a letra A, dizer que seu som é /a/ e destacar que escrevemos *abelha* com essa letra, é sugerido ao professor fazer a leitura da segunda estrofe do poema *A Abelha Amarela* (Quadro 2, em *itálico*). Durante a leitura, recomenda-se que professor e alunos agitem “braços e mãos em forma de asa, dizendo [a], [a], [a], ao final de cada quadrinha.” (BRASIL, 2020b). Para essa estratégia, o docente pode utilizar as fichas dos personagens na ordem em que desejar, mas o programa sugere uso da ordem alfabética. Na *Relação letra-som*, propõe-se trabalho com o poema e o texto em prosa. Quanto à ordenação das fichas de personagens, aconselha-se começar pelas relações mais diretas entre letra-som.

Segundo Capovilla e Capovilla (2004), as crianças podem desenvolver a consciência de sílabas, aliterações, rimas. Entretanto, são necessárias experiências específicas e instruções formais para o desenvolvimento dessas diferentes consciências essenciais à aprendizagem inicial da língua escrita. Como ilustrado através do programa *Tempo de aprender* (BRASIL, 2020a, 2020b), pode-se favorecer o desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica por meio da prática pedagógica docente com trava-línguas, poesia, quadrinhas.

A literatura pode ser uma importante aliada no processo de alfabetização. Contudo, é basilar que o professor organize a sala de aula visando à alfabetização discente, defina os objetivos para as atividades propostas, selecione obras de literatura infantil considerando tanto seus objetivos, quanto à faixa etária de seus alunos. É o processo de imersão estudantil na cultura letrada, acompanhado de um trabalho docente sistemático e planejado, que poderá colaborar para o processo de alfabetização a partir do texto literário.

4 Considerações finais

“A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária” (ZILBERMAN, 2003, p. 16). Por meio da leitura do texto literário, temos a possibilidade de “ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; estimular o desejo de outras leituras; possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação” (BRASIL, 1997, p. 47); tem-se a possibilidade de cooperar com o processo de alfabetizar letrando.

O texto literário não tem por objetivo alfabetizar o aluno, mas “algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica.” (BRASIL, 1997, p. 56). Para os alunos em processo inicial de alfabetização, “os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor” (BRASIL, 1997, p. 56). Para os alunos dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental¹⁰, pode-se trabalhar com a leitura de conto, novela, romance, texto dramático.

¹⁰ Nos PCN (BRASIL, 1997), o 2º ciclo corresponde às 3º e 4º séries. Com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, essas séries correspondem aos atuais 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (LDBEN, Lei 9.394/96).

Alfabetizar letrando é um processo complexo que pode ser potencializado através da presença da cultura letrada nos murais da escola (cordel no varal, poesia), refeitórios (cardápios do dia), além da necessária interação com a família¹¹. Dada a amplitude do tema, ainda há muito a estudar/refletir. Esperamos, porém, que esse primeiro movimento possa contribuir com a reflexão e a prática do professor alfabetizador, no que se refere à articulação entre literatura infantil e alfabetização.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira *et al.* **Era uma vez na escola**. Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024. Linha de base. Brasília: Inep, 2015. 404p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim**: guia de literacia familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Formação continuada em práticas de alfabetização**: tempo de aprender. Brasília: MEC, SEALF, 2020a. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Formação continuada em práticas de alfabetização**: tempo de aprender. Conhecimento alfabético. Nomeação de letras e relação letra-som. Brasília: MEC, SEALF, 2020b. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/ava-mec-ws/instituicao/sealf/conteudo/modulo/1941/assets/downloads/adicionais/CA_01_nomeacao_letras.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

¹¹ “Seguindo os rumos apontados pela **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**, o **Ministério da Educação** lançou o programa **Conta pra mim**, que tem como objetivo a ampla promoção da **Literacia familiar**. Afinal, a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos” (BRASIL, 2019a, p. 6, grifo do documento).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b, 54p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997, v. 2, 144p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa**. Brasília: 1998, 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

CAPOVILLA, Fernando Cesar; CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; DOMINGUES, Chirley. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 77-95, jan./abr. 2015.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. Prefácio Telma Weisz. São Paulo: Cortez, 2001.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MORTATTI, Maria Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

PAIVA, Aparecida de. Alfabetização e leitura literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. **Alfabetização e letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005.

SARAIVA, Juracy Assman; BECKER, Célia Doris; VALE, Luiza Vilma Pires. Do plano do choro ao plano da ação. In: SARAIVA, J. A. *et al.* **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano de ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 11-21.

SILVA, Amanda da; FALCÃO, Geni Kelly Soares Idalino; SILVA, Maria Joelma Teles da. **A importância da literatura infantil para o processo de alfabetização nos 1º e 2º anos do**

ensino fundamental. 2020. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Estácio de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003b.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda a criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. São Paulo: Artmed, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1988.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Uma proposta de formação leitora a partir da coletânea de contos *Mulher explícita* (2019), de Alciene Ribeiro, na perspectiva do método recepcional

A reader training proposal based on the collection of short story Woman explicit (2019), by Alciene Ribeiro, from the perspective of the reception method

Amanda Eliane Lamônica Araújo

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Mestra em Letras pela mesma instituição

Professora efetiva na REE de Mato Grosso do Sul e REME de Três Lagoas-MS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-252X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9971490542059499>

E-mail: amanda.lamonica@yahoo.com.br

Camila Gonçalves da Costa

Doutoranda em Letras Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL) e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Professora efetiva na REE de Mato Grosso do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3693-0889>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6537046913311230>

E-mail: camilaggcosta@hotmail.com

Resumo

O presente artigo norteia-se pela valorização do leitor literário, sugerindo possibilidades metodológicas aos docentes na esfera da educação básica, apresentando propostas de práticas de formação leitora, que de fato propiciem experiências literárias significativas aos estudantes. Para tanto, analisar-se-ão três contos da obra *Mulher explícita* (2019), da escritora Alciene Ribeiro com vistas à intertextualidade entre outros gêneros textuais: “Independência e morte” (2019) dialogando com “Os assassinatos na Rua Morgue” (2017), de Edgar Allan Poe; “Lagarta gente boa” (2019) com a poesia “Retrato do artista quando coisa” (2002), de Manoel de Barros; e “Boné Vermelho” (2019) com o filme *Orações para Bobby*, do cineasta Karllus Duarte Prata, dublado em português e publicado em 2012 no Brasil. Como proposição para o desenvolvimento e para o hábito da leitura literária, propõe-se o método recepcional, cuja fundamentação teórica tem como premissa os estudos de Bordini e Aguiar (1993), tendo em vista considerarem o leitor como parte integrante no processo de produção e significado da obra. Além disso, pautar-se-á em autores com Zilberman (1989) e Silva (1998) acerca das asserções sobre a leitura literária, e nas análises de Rodrigues (2017) sobre a importância da literatura frente ao documento da Base Nacional Comum Curricular. Por fim, apresenta-se uma ferramenta didática para o professor, que propicie uma experiência formadora verdadeira aos alunos de literatura.

Palavras-chave: Leitura Literária. Contos. Mulher explícita. Método recepcional. Intertextualidade.

Abstract

*This article is guided by the valorization of the literary reader, suggesting methodological possibilities to teachers in the sphere of basic education, proposals for reader training practices, which in fact provide literary experiences related to students. To this end, we will analyze three short stories from the work *Mulher explicit* (2019), by the writer Alciene Ribeiro with a view to intertextuality among other textual genres: “Independência e morte” (2019) dialoguing with “Os assassinatos na Rua Morgue” (2017), by Edgar Allan Poe; “Lagarta gente boa” (2019) with the poetry “Retrato do artista quando coisa” (2002), by Manoel de Barros; and “Boné Vermelho” (2019) with the film *Orações para Bobby*, by the cinematographic Karllus Duarte Prata, dubbed in Portuguese and published in 2012 in Brazil. As a proposition for the development and habit of literary reading, the reception method is proposed, whose theoretical foundation is based on the studies of Bordini and Aguiar (1993), for considering the reader as an integral part in the process of production and meaning of constructions. In addition, it will be guided by authors with Zilberman (1989) and Silva (1998) about the assertions about literary reading, and in the analyzes of Rodrigues (2017) about the importance of literature in relation to the document of the Common National Base*

Curriculum. That, therefore, seek a didactic tool for the teacher, which provides a true educational experience for students of literature.

Keywords: Literary Reading. Tales. Explicit woman. Reception method. Intertextuality.

Data de submissão: 30/10/2020 | Data de aprovação: 17/05/2021

1 Introdução

*“A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor.”
(BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15)*

O homem aprimora seus conhecimentos e percepções frente à realidade e frente às suas relações com o meio no qual está inserido, e nesse contexto surge a literatura como artefato humanizador, que dialoga com saberes múltiplos, favorecendo a criticidade e a autonomia na formação de leitores. Nesse sentido, o autor Antonio Candido (1995, p. 244) conceitua a literatura como princípio de humanização do homem, que possui pelo menos três aspectos: “[...] é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significados, é uma forma de expressão e de conhecimento”.

Dessa maneira, percebemos que as discussões que permeiam o campo da formação de leitores e da prática literária não é assunto novo; porém, repousam no campo do debate crítico, considerando sua relevância e a justificativa do cenário de baixos índices revelados por diversos instrumentos de pesquisas no país, que apontam a realidade deficitária no quesito leitura em suas diversas nuances, como atividade ativa, dinâmica e, sobretudo, como uma ferramenta civilizadora que viabiliza ao homem a consciência de si e da sociedade da qual faz parte.

A escola como instituição promotora de uma educação integral e de formação humana cidadã desempenha um papel de suma importância na formação do leitor literário, de tal modo que o estudante se torne um leitor ativo, reflexivo e participativo. Por este viés, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p. 14).

Diante desse contexto, propomos um estudo a partir do viés teórico dos estudos que defendem a prática da leitura literária como premissa à formação leitora alicerçada pelo método recepcional proposto pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, em *Literatura a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993), obra que abarca etapas metodológicas que visam à valorização do papel do leitor como parte integrante do processo de produção do sentido da obra.

Na proposta de formação de leitores mediada pelo método em questão, utilizamos, como matéria discursiva literária, a obra *Mulher explícita* (2019), da autora mineira Alciene Ribeiro, publicada pela Editora Pangeia, composta por uma coletânea de vinte e três contos

escritos desde os anos 1970. A obra destaca-se no campo da moderna ficção brasileira, uma vez que Alciene rompe com os moldes tradicionais das narrativas, com uma linguagem objetiva, dinâmica e moderna, mergulhando no íntimo das personagens que se desenham e que transitam ao longo das narrativas, tangenciando o universo feminino com conhecimento e reconhecimento profundos do que é ser mulher, em todas as nuances e épocas, conforme podemos observar no posfácio da obra, em que o professor de literatura e escritor Rauer Ribeiro Rodrigues escreve o seguinte: “Em Alciene Ribeiro, o perfeccionismo do texto potencializa a carga expressiva, cuja densidade faz pulsar os plurissignificados do humano que recria e vive em suas páginas” (2019, Posfácio).

Posto isso, almejamos promover neste estudo um trabalho de prática de leitura literária no âmbito escolar a partir dos contos da obra *Mulher explícita* (2019), que propiciam uma relação direta com a alternativa metodológica recepcional, tendo em vista favorecer o professor no desenvolvimento de práticas metodológicas por meio da intertextualidade; ou seja, o diálogo entre os contos “Independência e morte”, “Lagarta gente boa” e “Boné Vermelho”, todos da referida escritora, para, assim, estabelecer um diálogo no campo semântico com o conto “Os assassinatos da Rua Morgue” (2017), de Edgar Allan Poe; o poema “Retratos do artista quando coisa” (2002), de Manoel de Barros; e o filme *Orações para Bobby* (2012), do cineasta Karllus Duarte Prata.

Nesta perspectiva, a proposta de formação leitora emerge dos estudos de Bordini e Aguiar (1993), sugerindo o método recepcional como ferramenta didática, que pode ser utilizada na prática de leitura literária, por meio de contos, poesia e filme aqui sugeridos, para que o educando desenvolva habilidades e competências leitoras, relacionando informações explícitas e implícitas, que dialogam entre os textos enquanto matéria discursiva e interpretativa, em conjunto com as semelhanças existentes nas temáticas sobre o feminicídio, a metamorfose humana e a homossexualidade, abordadas de forma direta e indiretamente pelos autores dos textos aqui apresentados.

2 Leitura literária

O processo de comunicação humana ocorre por meio da linguagem que favorece, ao homem, o conhecimento de si e a interação com o outro. A verbalização é a linguagem mais comum entre as outras formas de comunicação existentes e, neste aspecto evidenciado da linguagem verbal, o livro é visto e reconhecido formalmente como um documento que preserva cumulativamente as expressões de consciência humana, sejam elas individuais ou coletivas, por meio do código escrito e até mesmo digital.

Assim, a prática da leitura crítica e atenta vincula o leitor no espaço e no tempo de uma obra, expandindo seu conhecimento de mundo e sua atuação como sujeito histórico. “O leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (ZILBERMAN, 1989, p. 15). Partindo deste pressuposto, as autoras Bordini e Aguiar (1993, p. 10) esclarecem que “o acesso aos mais variados textos,

informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens”.

O pesquisador Ezequiel Silva, em seu ensaio *Elementos da pedagogia da leitura* (1998), propõe que “[...] em certo sentido, a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisões do leitor” (SILVA, 1998, p. 56). Nesse sentido, reconhecemos a importância da leitura na vida do homem, considerando os estudos que comprovam a eficácia em seus conhecimentos, bem como o crescimento de suas expressões de sentidos. Nesse campo significativo, as obras literárias ganham um espaço muito maior, como evidenciado por Bordini e Aguiar (1993):

A riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15)

Partindo desses pressupostos, fica evidente que a prática da leitura literária, aliada às vivências do sujeito leitor, proporciona uma (re)significação das palavras, bem como a ampliação desse espaço simbólico que se interliga na construção de novos conhecimentos extraídos da obra literária. Isso demonstra que “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 16). As autoras esclarecem, ainda, que o primeiro passo para a formação de leitura é a disponibilidade de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele, visto que “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 17).

Vera Teixeira de Aguiar, em *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem* (1979), afirma que a leitura é um dos meios eficientes para o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo e que, ao promover o hábito permanente de leitura, também se promove o crescimento cultural do indivíduo e a sua capacidade de atuar criticamente no mundo. Para isso, é necessário fazer seleção de textos significativos para os interesses dos jovens leitores.

Desse modo, podemos dizer que o “texto literário é plurissignificativo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15) e assume sentidos diversos, consoante a percepção do leitor, constituindo-se em um espaço emancipatório. E, por este trajeto, a literatura convida o leitor a construir e a examinar sua própria percepção da realidade e “[...] se exprime pela reconstrução, a partir da linguagem, de todo o universo que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base na vivência pessoal do sujeito” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 15).

A partir de tais proposições, podemos deduzir que o ato de ler acontece de forma a desencadear o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada quando atende os interesses do leitor; e a escola, frente a esse processo, desempenha um papel de suma importância na formação do leitor literário, por meio de professores leitores, de espaços de leituras e, sobretudo, com aulas de leitura literária, dando oportunidade ao estudante de manipular textos literários que promovam a reflexão

sociocultural, que “caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 1989, p. 17).

Quanto à educação literária, Rauer Ribeiro Rodrigues (2017), em seus estudos que tratam sobre a importância da literatura frente ao documento da BNCC, declara:

[...] quando retextualizam ou textualizam oralmente ou por escrito textos narrativos, poéticos ou dramáticos, as crianças passam conscientemente a usar os recursos expressivos da linguagem e a pensar a literatura na sua dimensão estética. O ápice do literário, a julgar por tal fecho, é o prazer da leitura e a criar capacidade expressiva de uso da linguagem. (RODRIGUES, 2017, p. 12)

Para tanto, a leitura literária é fundamental no processo de formação de um cidadão crítico, ensejando-lhe o pensar sobre si, sobre sua vida e sobre seu contexto social. Assim sendo, o enfoque deste estudo tem como finalidade propor aos professores do Ensino Médio um trabalho de formação leitora pela perspectiva da obra *Mulher explícita* (2019), utilizando de três contos que dialogam com outros gêneros textuais, mediados pelo método recepcional, intencionando, assim, privilegiar a leitura literária por meio de ações metodológicas de ensino, de forma a embasar práticas que aproximem e motivem os alunos a serem, de fato, leitores de literatura.

3 Alciene Ribeiro e a obra *Mulher explícita* (2019)

Mineira de Ituiutaba, Alciene Ribeiro Leite, nascida em 1939, iniciou seu percurso na literatura como escritora em 1976, por meio das páginas do *Suplemento Literário de Minas Gerais*. Sua obra inicial intitulou-se *Eu choro do palhaço*, em 1978, recebendo da *União Brasileira de Escritores* a menção honrosa do melhor livro de contos do ano. (AMARAL; RODRIGUES, 2014)

Contando com mais de 20 títulos publicados, a escritora desenvolve leituras no campo da crítica, revisa textos e também trabalha como *ghost writer*. Entre as décadas de 1990 e 2000, Alciene dedicou-se à literatura espírita, compondo suas próprias obras. No ano de 2010, a escritora retomou a escrita sob o viés ficcional. (AMARAL; RODRIGUES, 2014)

Conforme os pesquisadores Amaral e Rodrigues (2014), Alciene não concluiu, na adolescência, o estudo secundário, antigo Ginásio, e só voltou aos bancos escolares em 1967, concluindo o curso Normal em 1971 e licenciando-se em História em 1975, aos 37 anos de idade. Ao lado da trajetória doméstica, como mãe de três filhos, e da trajetória escolar e acadêmica retomada, foi líder estudantil, fundou grêmios, criou jornais, militou em teatro amador e presidiu um Centro de Estudos que recebeu o nome de *Sérgio Buarque de Holanda*.

Mencionamos, ainda, que a escritora, no percurso de suas produções, sempre buscou se apropriar de uma linguagem clara, acessível e original que expressasse sua personalidade literária, diferenciando-se de outros escritores. Diante disso, inferimos o quão difícil é conquistar um estilo próprio; e, nesse cenário, Alciene é uma escritora privilegiada, porque faz parte de uma distinta classe de prosadores, como Machado de Assis, Clarice Lispector,

Guimarães Rosa, Lygia Fagundes Teles, Rubem Fonseca e Adalgisa Nery. Outro ponto relevante e meritório foi o de conquistar este estilo de contar o não dito e questionar o que escreve, sobretudo o modo como suas personagens desenham-se ao longo de suas tramas ficcionais.

Mulher explícita (2019), publicado pela Editora Pangeia, constitui uma coletânea de vinte e três contos inéditos, perdidos em suplementos e em revistas literárias, e publicados em volumes esgotados há muito tempo. A obra destaca-se por ser a produção mais recente da escritora, que, após vinte e oito anos sem um novo volume de contos publicados, desvela o talento da escrita feminina a partir de personagens que se desenham ao longo das narrativas e que transcendem as páginas do livro, revelando, de maneira profunda e sensível, o universo feminino, pelas entrelinhas que emocionam o leitor.

Verifica-se que os contos em *Mulher explícita* (2019) trazem à baila profusas mulheres, com idades variadas e amores diversos, com diálogos que abordam rótulos femininos pré-concebidos pela sociedade patriarcal, emoldurando os seguintes estereótipos: a mulher madura, a independente, a carente, a trágica, a traída, a traidora, a masculinizada, dentre outras denominações.

Para tanto, partindo da premissa de sustentar as práticas de leitura literária, com vistas à formação de leitores no âmbito escolar, este artigo discutirá, no tópico a seguir, propostas metodológicas alicerçadas às aulas de leitura literária, de forma que o aluno possa ter contato com textos variados e para que o professor possa proporcionar situações de questionamento em sala, sempre com o objetivo de modificar o horizonte de expectativa dos estudantes.

4 O método recepcional

Elaborado pelas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, o livro *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993) expõe uma abordagem metodológica por meio do método recepcional em conjunto com os textos selecionados, constituindo-se em um instrumento de aquisição da prática leitora por meio de textos literários no ambiente escolar, possibilitando ao estudante o diálogo entre o leitor e a obra, bem como a consolidação de novas potencialidades discursivas da linguagem, a construção de novos sentidos e, sobretudo, apreciar a literatura como objeto estético.

A concepção primária desse método consiste em valorizar os horizontes de expectativas do leitor, sendo ordenado pela sequência de cinco etapas que possibilitam ao professor adequações no conteúdo programático e os procedimentos metodológicos didáticos ao contexto de aplicação. É reconhecido como um método de ensino que valoriza o protagonismo do aluno mediante sua participação ativa na prática da leitura de diversas tipologias textuais.

Na aplicabilidade desse método, o estudante é o agente principal desta prática literária, de forma sequencial e organizada. O professor sonda, explora e rompe com os horizontes de expectativas ao longo das etapas, promovendo uma discussão dirigida, de

forma que o aluno transcenda suas concepções com relação ao assunto proposto pelo texto objeto de estudo, articulando de forma prazerosa diferentes significados que se traduzem em novas experiências e sentidos para si próprio, em uma constante relação dialógica entre texto e leitor.

Com referência às concepções do leitor, essa prática metodológica revela a sua importância e preserva a dialogicidade entre o cultural e o histórico, no sentido de que não há um único objeto ou obra literária inseridos em uma marcha histórica. Nesse seguimento, Bordini e Aguiar (1993, p. 49) afirmam que “[...] ofertando diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizam o aluno, incitando-o a refletir e instaurando a mudança através de um processo contínuo como o sujeito é entendido como ser social”.

Para a pesquisadora Tatiane Dias Montanher (2019), em sua concepção sobre o desenvolvimento do método recepcional:

O principal objetivo desse método em relação ao aluno é efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e à leitura do outro; questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (MONTANHER, 2019, p. 49)

À vista disso, o método recepcional, concebido pela autoras Bordini e Aguiar (1993), transcende as habituais formas de trabalhar a prática da leitura no âmbito escolar, uma vez que o método tradicional de se ensinar explora apenas o objeto textual na esteira do pensamento dos autores, não possibilitando novas formas de interpretação e significados diante das transformações culturais e históricas que permeiam a sociedade, não possibilitando, assim, a participação ativa e significativa do estudante nos planejamentos que contemplam a prática da leitura. Nesse sentido, vejamos agora, de forma objetiva, a sequência proposta pelo método alicerçado em cinco passos, que direcionam a visão de mundo do leitor e contribui nos aspectos horizontal e vertical de uma prática literária ativa, emancipatória e significativa aos estudantes.

O primeiro passo centra-se na sondagem dos horizontes de expectativas, em que o professor realiza um levantamento prévio dos conhecimentos que os estudantes já consolidaram em sua bagagem de leituras, explorando por meio de questionamentos, na roda de discussão, nos debates sobre leituras, proporcionado voz ativa para que o aluno socialize suas impressões de leituras já realizadas.

Em seguida, temos o segundo passo, que tenciona o atendimento aos horizontes de expectativas. Nesse momento, o professor já conhece o nível de expectativas dos alunos e busca estratégias de ensino-aprendizagem que fazem parte do contexto e do domínio dos alunos, selecionando obras literárias que venham ao encontro do perfil social e cultural de sua turma, proporcionando experiências de leitura significativas e prazerosas.

A ruptura dos horizontes de expectativas é o terceiro passo desse método, em que o professor ainda conserva estratégias do passo anterior, disponibilizando textos ou obras que contemplem temáticas, estruturas e linguagens já utilizadas. Essa etapa requer uma atenção

maior do professor com relação ao rompimento de expectativas e quanto ao distanciamento dos horizontes de expectativas já construídos em detrimento de novos horizontes, por meio da inserção de obras literárias que não de ser comuns quanto ao gênero, para que possam ocorrer as exposições de sequências e de ideias com relação ao tema central do enredo representado.

O quarto passo constitui-se no questionamento dos horizontes de expectativa, sendo este o momento da interação entre os alunos, ou seja, o desenvolvimento de atividades em grupo, em que o professor mediará as discussões, comparando entre os grupos as impressões adquiridas e os novos sentidos dados à obra.

As práticas das etapas elencadas acima e a busca por resultados satisfatórios, segundo Bordini e Aguiar (1993), somente terão êxito mediante o entendimento dos objetivos a seguir:

1. Efetuar leituras compreensíveis e críticas; 2. Ser receptivo com novos textos e as leituras de outrem; 3. Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural; 4. Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 36)

Para tanto, tais objetivos atestam o formato de uma proposta de trabalho de natureza dialógica, mediada por debates, discussões dirigidas, leituras compartilhadas, criticidade com relação aos seus horizontes de expectativas frente à obra lida, podendo ser desenvolvida por meio da escrita e da oralidade, que possibilita um novo olhar sob o texto.

A última etapa dessa sequência organizada é a ampliação dos horizontes de expectativas, em que o professor, em conjunto com o estudante, explore outras formas de representações que dialoguem com as obras literárias propostas, trabalhando, nessa etapa, a relação da intertextualidade que há entre obras que dialogam entre si.

5 Intertextualidade

Com relação ao diálogo entre textos, intencionamos apresentar nesse artigo propostas de leituras mediadas pelo método exposto, entre obras de tipologias textuais diferentes, que mantêm relações diretas e indiretas no que se refere ao campo da significação e dos contextos que dialogam entre si, expondo temáticas correlacionadas intersubjetivamente, convidando o leitor a construir novos horizontes e múltiplos sentidos aos textos.

No processo de leitura e de produção de sentido, (re)conhecemos a intertextualidade “[...] quando, em um texto, está inserido, outro (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 86). Nesse sentido, a intertextualidade funciona como um elemento constituinte do processo de escrita e de leitura, mediante os diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos. Portanto, intencionamos trabalhar com três contos da obra *Mulher explícita* (2019), da escritora Alciene Ribeiro, considerando que possibilitam a intertextualidade entre outros

gêneros textuais, estabelecendo, assim, possíveis conexões entre: “Independência e morte” e “Os assassinatos na Rua Morgue” (2017), de Edgar Allan Poe; “Lagarta gente boa” e a poesia “Retrato do artista quando coisa” (2002), de Manoel de Barros; e “Boné Vermelho” e o filme *Orações para Bobby*, do cineasta Karllus Duarte Prata, dublado em português e publicado em 2012 no Brasil.

Com o intuito de desenvolver a formação de leitores mediante o método recepcional estabelecido por Bordini e Aguiar (1993), objetivamos demonstrar possibilidades de práticas de leitura com os textos citados no parágrafo anterior, visando à diversificação do currículo e a inserir a recepção leitora da literatura em sala de aula a fim de despertar no aluno o gosto literário. Por isso, a opção pelo *corpus* selecionado justifica-se por compreender pesquisas acadêmicas, orientações, trabalhos e, também, a participação em grupos de pesquisas voltados aos estudos literários.

A proposta de análise dos textos e as proposições de atividades didáticas sugerem formas de trabalhar o texto explorando as etapas do método recepcional, enfatizando a dialogicidade entre os textos em relação à intencionalidade discursiva, com vistas à interpretação dos fatos e das temáticas abordadas. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma síntese de cada texto e, depois, sugerimos algumas didáticas que possam contribuir no desenvolvimento de atividades mediadas pelo método exposto.

No conto “Independência e morte” (RIBEIRO, 2019), observamos uma narrativa curta e rápida, que apresenta a figura de uma mulher que aspira à sua independência pelos estudos, trabalho, separação, frente a uma sociedade que comunga princípios machistas, como violência psicológica, física e sexual, controles financeiros, liberdade, dentre inúmeras formas de manifestar a dominação. A narrativa desenvolve-se pela correlação entre a vida e a morte da personagem principal, em uma tentativa de mostrar a história de vida de uma infeliz mulher que morre aos vinte e sete anos asfixiada pelo marido, com a alça do sutiã no pescoço: “Aos vinte e sete anos, morreu – sem chorar, a pressão do sutiã na garganta, asfixia, abismo, queda. Só ela e o homem no closet do sobrado” (RIBEIRO, 2019, p. 10).

A narrativa revela e denuncia, no encadeamento das ações, a prática do feminicídio, tema exposto nesse conto. Em diálogo intertextual a essa temática da violência contra a mulher, sugerimos o conto policial intitulado “Os assassinatos da Rua Morgue” (2017), de Edgar Allan Poe, que traz a trama narrada em terceira pessoa, com poucas informações sobre o narrador. Os fatos acontecidos revelam um misterioso assassinato de forma brutal e violenta contra duas figuras femininas. No caso, uma mãe que fora morta, por um fatal corte na garganta, e a sua filha estrangulada sem motivo aparente tornam-se notícia pesada de jornal: “Sobre uma cadeira, havia uma navalha manchada de sangue. Na lareira havia duas ou três mechas longas e espessas de cabelo humano grisalho, também cobertas de sangue, que pareciam ter sido arrancadas pela raiz” (POE, 2017, p. 45).

Percebemos deste modo, diante da síntese dos contos apresentados acima, que, mesmo em circunstâncias diferentes, o leitor é capaz de identificar a presença da temática sobre a violência contra a mulher, traduzindo-se na prática do feminicídio.

Em continuidade, a exposição de outro conto da obra *Mulher explícita* (2019), “Lagarta gente boa”, temos aqui uma narrativa que traz ao centro das discussões uma personagem chamada Dona Glória, que, incomodada com o surgimento de uma lagarta em sua árvore de natal, passa por um misto de emoções, já que percebe que o animal nutre satisfação e vaidade pelos enfeites natalinos, porém sente, ao mesmo tempo, muito nojo, tentando dar sumiço na lagarta.

– Ponham num saco de plástico e amarrem bem, senão esse trem escapole... depois, lixo!; [...] um bicho nojento daquele [...]; Ela não chega perto daquilo nem morta; Qualquer menino de rua sumiria com a nojenta por uns poucos trocados. (RIBEIRO, 2019, p. 118)

Na sequência dos fatos, Dona Glória muda seu olhar e sua atitude e passa a cuidar do casulo até a transformação da lagarta em borboleta; ou seja, “Cabe a Dona Glória vigiar ameaças ao casulo: crianças, curiosos, enfeites natalinos – nem estrago no túmulo do feio, nem ferida no berço do belo. Ela assume a gestação da borboleta no maior empenho” (RIBEIRO, 2019, p. 120).

Essa metamorfose da borboleta metaforiza e exemplifica a renovação interior do homem na existência presente e até mesmo em uma possível existência pós-morte. “Rainha de coroa e manto voa, sabe-se lá pra onde. Vai cumprir o seu destino na vida. Ah, a vida! A vida que muda, se renova e nunca morre” (RIBEIRO, 2019, p. 120).

Dialogando com esse conto, na temática que explora a transformação do homem perante os desafios e atitudes na vida, estabelecemos uma interação comunicativa com “Retrato do artista quando coisa” (2002), de Manoel de Barros, publicado em 1998, cujo título do livro é o mesmo da poesia. Analisando o nível semântico da poesia, compreendemos que são traços identitários do poeta, que valoriza seres que fazem parte da natureza em detrimento do significado expresso por trás de suas exemplificações. O poema em questão permite que o homem reflita sua condição enquanto ser em constante transformação, atuando sobre o mundo em que vive.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(BARROS, 2002, p. 79)

A intertextualidade entre o conto “Lagarta gente boa” (2019) e a poesia “Retratos do artista quando coisa” (2002) é constatada por meio de uma análise no nível semântico,

extraíndo os sentidos que são evidenciados pela presença de elementos da natureza que exemplificam a ação do homem. E, nesses textos, a temática principal abordada é o chamamento do homem para possíveis transformações, que se traduzem na metamorfose destacada no conto e na poesia.

O próximo conto de Alciene a ser evidenciado na mesma perspectiva de interpretação dos fatos é “Boné Vermelho” (2019). Esse conto aborda a temática da homossexualidade feminina na adolescência. O título induz o leitor a pensar que se trata de um menino pelo uso do acessório (boné); porém, ao percorrer a narrativa, é possível constatar que a personagem principal é uma menina, mas que se veste como menino: “Não sou garoto, mas me chamam Boné Vermelho. Conforme a pressa ou a preguiça, só Boné. É que não tiro meu boné da cabeça por nada desse mundo. Durmo com ele, tomo banho. E vivo de calção, igual menino” (RIBEIRO, 2019, p. 81).

O fragmento acima afirma a temática voltada para a homossexualidade feminina na fase da adolescência, propiciando a abertura de debates que contemplem aspectos relacionados às incertezas, às indagações, aos medos, à discriminação social e familiar: “– Que isso, menina, feito moleque não vai, não. O que a vovó vai pensar?” (RIBEIRO, 2019, p. 81). Além destes pontos, também podemos mencionar a fala da personagem Boné quando comenta: “– Vou levar uns bolinhos para a minha avó e mamãe obrigou o vestido. Fico outra, nem me conheço” (RIBEIRO, 2019, p. 49). A prática do *bullying* aparece de forma explícita nessa trama: “– Menina encapetada! – Mulher-macho! Anestesiado assim, meu escutador de lorotas nem liga” (RIBEIRO, 2019, p. 81).

Como observado, este conto aborda a realidade vivida na fase da adolescência no que diz respeito às suas dúvidas, às indagações, às incertezas e às escolhas frente à sua real identidade, em meio à sociedade, sendo reconhecida como **uma fase delicada**, em que os questionamentos a si próprios são latentes: quem sou eu? Como as pessoas me enxergam? Não sou eu mesma?

Para dialogar com esse conto, propomos uma interação intertextual com o filme *Orações para Bobby*, do cineasta Karllus Duarte Prata, dublado em português e publicado em 2012 no Brasil. A temática desse filme recai sobre a homossexualidade. Em cena, um rapaz homossexual pertencente a uma família fanática religiosamente, principalmente sua mãe, que é uma mulher preconceituosa e homofóbica. Diante disso, a mãe convencida de que a homossexualidade é um pecado imperdoável e abominável, faz com que seu filho, Bobby, de 20 anos, vá embora de casa e acabe se suicidando. Após sua morte, a mãe se culpa pela morte do filho e se convence, a certo momento de sua vida, de que tudo não passa de fanatismo e ignorância. Diante dessa convicção, passa a lutar contra o preconceito, participando de movimentos de luta contra a homofobia, na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

No excerto abaixo é possível conferir a resposta da mãe de Bobby em uma entrevista¹ ao jornal *O Povo online*, intitulada: “Orações para Bobby reflete sobre família, sexualidade e religião”:

Quando ele me disse que era **homossexual**, meu mundo caiu. Eu fiz tudo que pude para curá-lo de sua doença. Há oito meses, meu filho pulou de uma ponte e se matou. Eu me arrependo amargamente de minha falta de conhecimento sobre gays e lésbicas. Percebo que tudo o que me ensinaram e disseram era odioso e desumano. Se eu tivesse investigado além do que me disseram, se eu tivesse simplesmente ouvido meu filho quando ele abriu o coração para mim... eu não estaria aqui hoje, com vocês, plenamente arrependida. (LOPES, 2018 [S.l.], grifo do autor)

Nesse sentido, em análise à temática do conto “Boné Vermelho” (2019) e o filme *Orações para Bobby* (2012), constatamos a complementaridade do tema abordado, em uma perspectiva dialógica referente à problematização ainda existente no que diz respeito à diversidade sexual dado a pessoas homossexuais na comunidade escolar, no contexto familiar e nos demais espaços de convivência social.

6 Considerações finais

De acordo com o método recepcional apresentado neste artigo, sugerimos como proposta de trabalho aos docentes uma estratégia didático-pedagógica intertextual, em virtude de propiciar novos horizontes de interpretação, a ampliação do saber e as associações por meio da leitura literária. Essa metodologia valoriza a presença do estudante no desenvolvimento das atividades voltadas à prática de leitura no contexto escolar, permitindo o seu protagonismo nas abordagens didáticas, com vistas à construção e à solidificação da formação leitora.

Para o professor, o método recepcional contribui na elaboração de um plano de aula organizado, objetivando a relação do aluno com obras ou textos literários, por meio de sequências didáticas que tenham como foco o desenvolvimento da oralidade, o hábito da leitura crítica e reflexiva, com diferentes tipologias textuais, a receptividade do texto, as impressões que perpassam os horizontes culturais, sociais e a construção de novos sentidos, que se traduzem em transformações significativas para o professor, para o aluno e para a comunidade escolar, familiar e social.

Diante disso, torna-se importante mencionarmos que a literatura de Alcione vem conquistando diversos espaços no campo literário, especialmente na publicação de contos e de obras infantojuvenis, que abarcam temáticas sobre a multifacetada condição do sujeito – homem e mulher – perante a sociedade. Além do mais, é perceptível a qualidade estética em suas obras e a percepção feminina da realidade e das relações sociais.

¹ Entrevista a Paulo Emanuel Lopes, *O Povo online*, em 14 de setembro de 2018, sob o título “Orações para Bobby reflete sobre família, sexualidade e religião”. O fragmento aqui apresentado foi extraído do site <https://www.opovo.com.br/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Por fim, esse trabalho apresentou a autora, a obra, a intertextualidade presente nos textos e o método recepcional como uma possível ferramenta metodológica de desenvolvimento da leitura literária, como uma nova possibilidade de (re)leitura presente nas diversas manifestações da narrativa ficcional, da poesia e da representação cênica, das quais o professor, como incentivador das práticas pedagógicas, pode e deve lançar mão a fim de estimular o gosto literário do seu estudante.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar?** Interesses do leitor jovem. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1979.
- AMARAL, Pauliane; RODRIGUES, Rauer Ribeiro. As memórias de si: a subjetividade na literatura brasileira contemporânea. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, PR, v. 12, n. 1 (2014), p. 85-105. 27 jun. 2014. Disponível em: <https://mail.uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/ScriptaUniandrade/article/viewFile/537/350>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor:** alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. O direito à literatura. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- LOPES, Paulo Emanuel. Orações para Bobby reflete sobre família, sexualidade e religião. **O Povo on-line**. Revista LAB282. [S.l.] 2018. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/revistas/cultura/2018/09/14/notrcultura,3681466/baseado-em-fatos-reais-oracoes-para-bobby-reflete-sobre-familia-se.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- MONTANHER, Tatiane Dias. **Contos universais em sala de aula:** um projeto de leitura literária no ensino fundamental. Três Lagoas, 2019, 419 fls. (Dissertação de Mestrado – Orientador: Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues) – PROFLETRAS/CPTL/UFMS.
- POE, E. A. **Os crimes da Rua Morgue e outras histórias extraordinárias**. Trad. Clarice Lispector. Rio de Janeiro: Fantástica Rocco, 2017.

PRATA, Karlus Duarte. **Orações para Bobby**. Dublado em Português. Filme. Lançado no Brasil no ano de 2012. 1h 31min e 35s. Gênero. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-147140/trailer-19542629/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

RIBEIRO, Alciene. **Mulher explícita**. 1ª ed. Uberlândia, MG: Editora Pangeia, 2019.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **BNCC** – Laudo avaliativo encaminhado ao MEC em 20 de janeiro de 2017 referente ao BNCC de Língua Portuguesa e Alfabetização. Disponível em: https://www.academia.edu/37960431/BNCC_LAUDO_AVALIATIVO_Linguagens_c_Rauer_Ribeiro_Rodrigues. Último acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

Os discursos do *Facebook* e o ensino-aprendizagem de inglês: uma análise a partir da perspectiva intercultural crítica

Facebook discourses and English teaching and learning: an analysis from a critical intercultural perspective

Josibel Rodrigues e Silva

Mestra em Letras e em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Professora de Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1120-2578>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4691136986118140>

E-mail: josibel.silva@ifam.edu.br

Resumo

O desenvolvimento e a difusão de sites de rede social, como o *Facebook*, estabeleceram novas formas de interação e espaços de ensino-aprendizagem de línguas, estabelecendo também novos encontros interculturais. Portanto, apresentamos, como objetivo geral deste artigo, analisar o site de rede social *Facebook* e o ensino-aprendizagem do inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Buscamos, especificamente, analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem; identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura que sobressaem, e averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas. Os procedimentos metodológicos basearam-se na Análise de Discurso Mediada por Computador (HERRING, 2004), utilizando alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia (CANAGARAJAH; SAID, 2016). Os resultados apontaram para algumas questões, a saber: a hegemonia do modelo do falante nativo; a presença de estereótipos nas comunidades virtuais, implicando uma representação cultural essencializada (GIL, 2013); finalmente, observou-se o que se pode chamar de perspectiva da resistência (CANAGARAJAH, 1999), em que os sujeitos podem se utilizar das comunidades virtuais, para se opor a estruturas de poder no cotidiano, negociando suas diferenças com outros, por meio do inglês.

Palavras-chave: *Facebook*. Discurso. Inglês. Interculturalidade crítica.

Abstract

The development and dissemination of social networking sites, such as Facebook, established new forms of interaction and spaces for teaching and learning languages, also establishing new intercultural encounters. Therefore, we present as a general objective of this article, to analyze the social networking site Facebook and the teaching and learning of English, from a critical intercultural perspective. We seek, specifically, to analyze the discourses of the pages and groups concerning teaching-learning; identify the discourses on the relationship between teaching and learning and culture that stand out, and ascertain the ideological aspects that are present in the varieties of English found. The methodological procedures were based on Computer-Mediated Discourse Analysis (HERRING, 2004), using some key concepts such as ideology, discourse, and hegemony (CANAGARAJAH; SAID, 2016). The results pointed to some conclusions, namely: the hegemony of the native speaker model; the presence of stereotypes in virtual communities, implying essential cultural representation (GIL, 2013); finally, we observed what can be called the perspective of resistance (CANAGARAJAH, 1999), in which subjects can use virtual communities to oppose power structures in their daily lives, negotiating their differences with others, through English.

Keywords: Facebook. Discourse. English. Critical interculturality.

Data de submissão: 18/10/2020 | Data de aprovação: 31/03/2021

1 Introdução

O desenvolvimento e a difusão de sites de rede social (RECUERO, 2016), como o *Facebook*, estabeleceram novas formas de interação e conversações mais abrangentes e públicas, inaugurando um espaço em que discursos emergem, difundem-se e são legitimados (RECUERO, 2016). Adicionalmente, os sites de rede social podem ser também espaços de ensino-aprendizagem, revelando possibilidades de interação em outra língua, evidenciando potencial para o ensino-aprendizagem de inglês como língua franca (FINARDI; PORCINO, 2016).

Por inglês como língua franca, no sentido dado por Canagarajah (2013), entende-se a valorização das negociações na prática comunicativa, mudando o foco da forma para a pluralidade de sentidos. Adicionam-se a esta noção o conceito de interculturalidade crítica, que não significa uma simples interação pluralista entre as culturas, mas é percebida como uma perspectiva dialógica e dialética, impulsionando questionamentos, visibilizando maneiras diferentes de ser, viver e saber, buscando outras compreensões e condições que possam articular as diferenças num marco de legitimidade, equidade e respeito (WALSH, 2009).

Sendo assim, o ensino-aprendizagem de inglês sob a perspectiva intercultural crítica é um espaço privilegiado para se refletir e se discutir as diferenças, em que a proficiência linguística não é mais o único objetivo do ensino-aprendizagem, mas faz parte de um processo de ações no mundo, oferecendo-se importância para questões de raça, etnia, nacionalidade, língua, classe, idade, gênero (JACKSON, 2014). Esse espaço ajudaria os aprendizes a não se portarem como estereótipos de um determinado falante nativo, mas fortaleceria as identidades e se orientaria por uma preocupação política e social (GUILHERME, 2002; KRAMSCH, 2013).

Do exposto, apresentamos, como objetivo geral deste artigo, analisar o site de rede social *Facebook* e o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Especificamente, buscamos analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem de inglês; identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura que sobressaem, e averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas.

2 Cultura e ensino-aprendizagem de línguas

No âmbito dos estudos culturais, a cultura precisa ser estudada e compreendida se levando em conta tudo o que está associado a ela e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Por conseguinte, essa discussão requer um reconhecimento da existência do que Canclini (1995) chama de intercâmbio desigual de bens econômicos e culturais, e sua relação com as contradições e as desigualdades.

Canclini (1995) questiona o que deve ser o centro das discussões sobre cultura, pois, para o autor, não adianta discutir sobre relativismo cultural, quando não há a construção de um

conhecimento que ajude a pensar e resolver os conflitos e desigualdades interculturais. Portanto, a questão que se coloca nestes tempos não é simplesmente construir cordões entre as culturas, mas averiguar o que ocorre quando o relativismo cultural é negado e quando as pessoas devem transitar entre costumes e valores antagônicos. Destarte, surge a necessidade de construir saberes válidos em uma época em que as culturas e as sociedades se confrontam (CANCLINI, 1995).

Do exposto, conceituamos cultura com bases em Maher (2007). Para a autora, cultura é um sistema compartilhado de valores, de representação e de ação. A cultura orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam, norteia a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. A cultura faz parte de processos ativos e dinâmicos de construção de significados, é uma produção histórica, pois a cultura não é só pensada, ela é vivida.

Gimenez (2001) categoriza três grandes abordagens para a relação cultura e ensino-aprendizagem de línguas: a tradicional, a cultura como prática social e a intercultural. Quanto à abordagem tradicional, Crozet, Liddicoat e Lo Bianco (1999) afirmam que predomina a cultura com C, ou alta cultura, como sinônimo de conhecimento geral, literatura e as artes do país da língua-alvo. Apresenta um conhecimento de cultura como produto (KRAMSCH, 2013), em que se valorizam as culturas nacionais, nesse caso, relacionadas geralmente com noções do que é bom e apropriado na maneira de viver. A valorização dessa cultura é mediada pela língua escrita, e o modelo para o aprendiz são os falantes nativos letrados. A relação entre língua e cultura é limitada (CROZET; LIDDICOAT; LO BIANCO, 1999) e a percepção que se faz do aprendiz de línguas é aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para que se atinja um bom desempenho no uso da língua (GIMENEZ, 2001).

Em relação à abordagem da cultura como prática social, focaliza-se a comunicação em contextos sociais. O conceito mais relevante torna-se a cultura com “c”, incluindo os modos de viver do falante nativo, seu comportamento, costumes e crenças. Então, busca-se uma apropriação do uso da língua no chamado contexto cultural autêntico, por meio de variadas práticas culturais do cotidiano, porém, favorecem ainda comportamentos estereotipados, como alimentação, modos de vestir e datas comemorativas do país da língua-alvo. Nessa visão de cultura, há uma forte ligação com a linguagem, os valores e práticas, entretanto, tendem a se tornar separados do contexto linguístico em que são realizados. Presa a esse conceito de cultura, está a manutenção do foco em características culturais nacionais e a falta de uma profundidade histórica (KRAMSCH, 2013).

No que tange à abordagem intercultural, surge como uma crítica aos métodos comunicativos da cultura como prática social. Ocorre nos anos 80, na área de educação e comunicação intercultural. Essa abordagem que privilegia a cultura não como um conteúdo, mas como algo sempre presente no ensino-aprendizagem, enfatiza a necessidade de se ultrapassar o ensino do código linguístico, envolvendo a interação entre pessoas com diferentes bagagens culturais.

Jackson (2014) explica que, enquanto algumas definições dessa abordagem focalizam a simples troca de informações entre indivíduos de diferentes grupos, no nível da comunicação, outras, principalmente de linguistas aplicados, entendem essa abordagem dentro de um processo de ações no mundo, a partir de trocas dialógicas e dialéticas, observando-se questões de raça, etnia, nacionalidade, língua, classe, idade e gênero.

São a partir desse último enfoque que se compreendem os encontros interculturais nesse trabalho, questionando-se a partir das provocações de Canclini (1995), sobre o que deve ser o centro das discussões sobre cultura. Concordando com o autor, afirmamos que deve ser a construção de um conhecimento que ajude a resolver não apenas desentendimentos no nível da comunicação, mas também, e, principalmente, conflitos e desigualdades interculturais, refletindo, entre outras questões, sobre o porquê que algumas diferenças específicas são determinantes para a exclusão de um grupo, ou, para manifestações de preconceito, discriminação e discursos de ódio.

Há, então, uma mudança no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que se inicia com a cultura do aprendiz, ajudando-o a se perceber como um ser cultural, isto é, instigando-o a compreender a sua própria cultura e como ela o afeta no cotidiano, no encontro com “o outro”. Para isso, deve-se pensar “o outro” não mais como o estrangeiro, “o outro” é aquele que está bem perto de nós e que muitas vezes, por conta de preconceitos e estereótipos, é excluído e discriminado. Essa concepção “desestrangeiriza” o ensino-aprendizagem como afirma Koltai (2009), “[...] a fim de abarcarmos, no processo educacional, toda a pluralidade étnica, linguística e cultural que marca as relações humanas nos mais diversos contextos contemporâneos” (ROCHA, 2012, p. 79).

Dessa forma, a interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês, como uma perspectiva mais ampla, ajudaria os aprendizes a valorizarem suas culturas e identidades, buscando o desenvolvimento de uma competência intercultural (BYRAM, 1997), calcada em uma orientação política e social (GUILHERME, 2002; KRAMSCH, 2013). A adjetivação crítica implica que, no encontro com o outro, o sujeito intercultural exercitará competências que o ajudem a questionar, experimentar, comparar, analisar, negociar, decidir, apreciar, agir, com relação às próprias crenças, valores e atitudes culturais, bem como os do outro, em um processo de alteridade (GUILHERME, 2002).

3 Procedimentos metodológicos

O caminho metodológico dessa investigação buscou uma construção mais qualitativa e interpretativista dos dados. Para tal, adotou-se a abordagem Análise de Discurso Mediada por Computador, baseada em Herring (2004). Essa abordagem investiga comportamentos interativos online, adaptando métodos de áreas da Linguística para o espaço virtual (HERRING, 2004), isto é, um entendimento baseado no que se entende por linguagem e pelo seu uso (HERRING, 2004).

Dessa forma, considera-se importante conceituar nesse artigo alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia que nortearam a pesquisa.

Conforme Canagarajah e Said (2016), ideologias são ideias, atitudes, valores que explicam uma situação desigual de indivíduos e grupos na sociedade. As ideologias nem sempre são conscientes, podem ser internalizadas inconscientemente por meio de práticas sociais e experiências históricas. Porém, elas nem sempre servem a funções repressivas, pois, enquanto as ideologias podem contribuir com a naturalização das desigualdades, elas também podem iluminá-las, facilitando a mudança social. Quando as ideologias são expressas na linguagem, são chamadas de discursos (CANAGARAJAH; SAID, 2016).

Pode-se afirmar que discurso é um modo particular de representar experiências no mundo, ligado a interesses específicos. No cerne desse entendimento, está o conceito de poder como hegemonia (RAMALHO; RESENDE, 2011), que é exercida quando ideologias e discursos de determinados grupos são internalizados por outros grupos sociais, a partir da sustentação de uma liderança moral, política e intelectual na vida social, na qual se difunde uma visão de mundo particular (RAMALHO; RESENDE, 2011). Contudo, na luta hegemônica há sempre uma instabilidade, é uma luta travada no/pelo discurso (RAMALHO; RESENDE, 2011).

A seleção dos dados foi realizada conforme as seguintes etapas. Primeiramente, foram identificados as páginas e grupos¹ a partir de uma busca simples no *Facebook*, utilizando palavras-chave, como: *english*, *english practice*, *english learning* e *english teaching*. As comunidades virtuais foram selecionadas pelo maior número de membros e número de “curtidas”, uma vez que os usuários que curtem recebem informações (FINARDI; PORCINO, 2016). Após essa seleção, os discursos presentes nas suas descrições foram representados a partir de uma nuvem de palavras, que são representações visuais que oferecem possibilidade de classificação hierárquica, por incidência quantitativa de palavras. Depois desse processo, realizaram-se pesquisas simples nas páginas e nos grupos a partir das palavras *culture*, *pronunciation*, *speaking* e *grammar*, com o intuito de identificar a relação ensino-aprendizagem e cultura e as variedades de inglês presentes. Posteriormente, foram selecionados publicações, imagens e vídeos para uma análise mais qualitativa dos dados.

Optou-se por desenvolver uma análise discursiva com bases na categoria interdiscursividade, em que a atenção volta-se para os discursos articulados ou não nos textos, de que forma são articulados e misturados com outros discursos (RAMALHO; RESENDE, 2011). A interdiscursividade é, a priori, uma categoria representacional, relacionada a maneiras particulares de representar aspectos do mundo, associando-se a campos sociais, interesses e projetos particulares a determinadas práticas (FAIRCLOUGH, 2003).

¹ As páginas do *Facebook* facilitam o contato dos usuários com marcas ou artistas de forma mais abrangentes que os perfis pessoais. Os grupos são voltados para discussões privadas, podendo obter um número pequeno de pessoas. Páginas possuem “curtidas” e grupos possuem membros.

4 Resultados e análises

A partir de uma busca simples no *Facebook*, foram selecionados páginas e grupos que possuem o maior número de curtidas e o maior número de membros, como mostra a tabela a seguir.

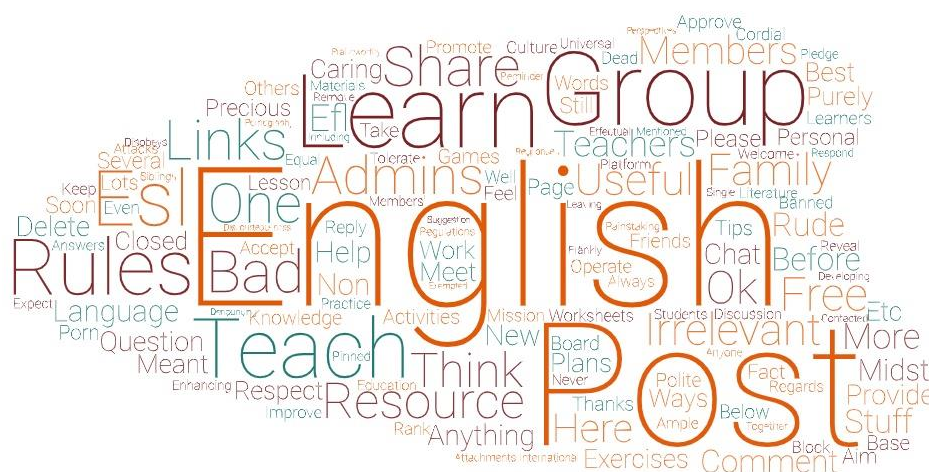
Tabela - páginas e grupos com maior número de curtidas e maior número de membros

Páginas/Grupos	Curtidas/membros	Conteúdo
<i>English Language Practice</i>	404 mil curtidas	Exercícios, atividades e outros recursos para aprendizes e professores.
<i>English teacher site</i>	520 mil curtidas	Exercícios, vídeos e outros recursos para ensino-aprendizagem de inglês.
<i>English Language Teaching</i>	693 mil curtidas	Recursos para aprendizes e professores sobre a língua inglesa, cultura e literatura.
<i>English conversation</i>	606 mil membros	Imagens, vídeos, memes voltados para a conversação em língua inglesa.
<i>Speaking English club</i>	189 mil membros	Imagens, vídeos, memes voltados para a conversação em língua inglesa.
<i>Learning English</i>	586 mil membros	Imagens, vídeos, exercícios para aprendizes e professores de inglês.
<i>Worksheets PDF - English Teaching Resources</i>	368 mil membros.	Exercícios, vídeos, imagens, memes, direcionados para professores de inglês.

Fonte: Facebook. Pesquisa realizada em fevereiro de 2020

Após essa seleção fizemos uma nuvem de palavras a partir da descrição disponibilizada nas comunidades virtuais, identificando as palavras-chave, os temas que são recorrentes, dando um suporte à análise discursiva. A nuvem de palavras é apresentada na figura 01.

Figura 01 - Representação das páginas e grupos analisados



Fonte: Elaboração própria

Nessa representação, percebemos 7 palavras-chave que se destacam nas páginas estudadas, são elas: *english* (inglês), *post* (publicação), *learn* (aprender), *group* (grupo), *teach* (ensinar), *rules* (regras), *Esl* (*English as a second language – Inglês como segunda língua*). Dessa forma, os objetivos principais dessas comunidades virtuais direcionam-se para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, em um processo que se dá, em geral, por meio de publicações. A grande incidência da palavra *rules* (regras) sinaliza para as orientações aos participantes, sobre o que é permitido e o que não é, em que se delimitam as regras para participar desses espaços virtuais.

Percebe-se também outra categoria de palavras com menor ocorrência, a saber: *share* (compartilhar), *bad* (mau, ruim), *one* (um), *think* (pensar), *resource* (recurso), *links*, *admins* (administradores), *useful* (útil), *family* (família), *members* (membros), *free* (livre), *irrelevant* (irrelevante), *here* (aqui). Essas palavras sinalizam para as características dessas comunidades, em que se compartilham recursos com vistas ao ensino-aprendizagem do inglês. Esses recursos podem ser vídeos, exercícios, músicas, entre outros.

Há também um cuidado com a interação dos participantes, os quais as palavras *bad* e *irrelevant*, são enfatizadas para evitar comentários ofensivos ou publicações que fogem do objetivo. Há de se notar que a palavra cultura quase não aparece na nuvem de palavras, sendo citada apenas uma vez na página *English Language Teaching*.

A seguir, apresentamos os discursos e as ideologias identificados a partir da interdiscursividade.

4.1 O modelo do falante nativo

Na investigação das variedades de inglês, identificaram-se principalmente as variedades americana e britânica, observando-se, assim, a internalização ideológica do modelo do falante nativo, como exemplifica-se na figura 02.

Figura 02 - Vídeo de um professor britânico ensinando contrações verbais



Fonte: Facebook (*English Learning*)

Nas ilustrações apresentadas, um professor britânico ensina os usuários da *web* algumas contrações verbais, no caso, *wanna* contração para *want to* e *gonna hafta* contração para *going to have to*. Em inglês a maioria das frases condicionais contém a conjunção *if*, podendo ser traduzida por “se”, então, as frases apresentadas no vídeo podem ser traduzidas assim, “mas se você quer nos compreender quando falamos, você vai ter que aprender as contrações da fala”.

Os discursos veiculam que os aprendizes só entenderão os ingleses se falarem como eles, baseando-se na ideologia de que alguns falantes, geralmente americanos ou britânicos, são as autoridades da língua inglesa, e, conseqüentemente, possuem uma competência superior aos demais falantes multilíngues (CANAGARAJAH; SAID, 2016).

Outras publicações reforçam essa ideologia, como se pode perceber na figura 03.

Figura 03 - Publicação sobre como falar inglês



Fonte: Facebook (English Language Teaching)

Na imagem acima, discursa-se em inglês *How to sound like a native speaker* “Como soar como um falante nativo”, afirmando que os usuários da web podem chegar a esse patamar ideológico de superioridade, por meio da necessidade da comparação, de querer falar como eles. Esse discurso reverbera diretamente a concepção de cultura como prática social, em que o aprendiz deve fazer um movimento em direção ao outro, ao estrangeiro, situando sempre o aprendiz como um “falante imperfeito” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

As observações das páginas e grupos indicaram poucas variações da língua, levando-nos a concluir que outros *englishes*² não são aceitos, são invisibilizados, e com eles, identidades também são excluídas, desprestigiadas e inferiorizadas. São raras as manifestações que tentam desconstruir o discurso hegemônico do falante nativo. Na publicação apresentada na figura 04, há uma tentativa.

² Outras variedades de inglês.

Figura 04 - Desconstrução do discurso do falante nativo



Fonte: Facebook (*Speaking English Club*)

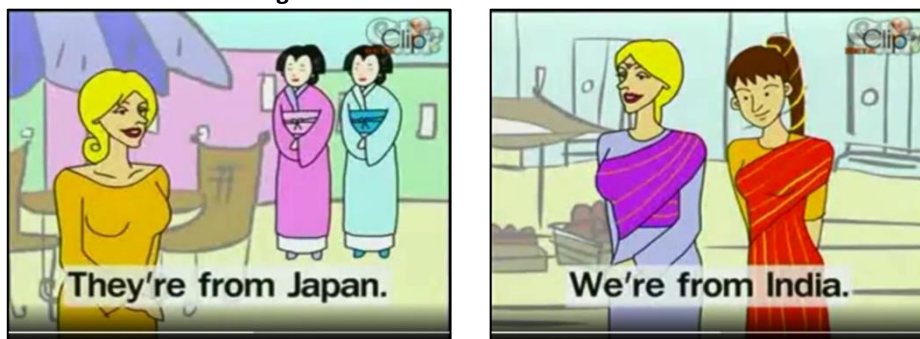
A imagem ilustra um meme em que um homem é perseguido por uma figura fantasmagórica. Na publicação, o homem perseguido é o falante nativo e o fantasma é um poliglota com várias perguntas de gramática. Acima da imagem há a seguinte frase “Sim, não me pergunte sobre gramática, por favor. Eu deixei isso na escola”. O discurso na figura desconstrói o falante nativo como autoridade da língua e mostra o falante multilíngue dotado de poder, que ao nosso olhar, são competências criativas, adaptativas e complexas, advindas com o uso de outras línguas nas mais variadas situações linguísticas e discursivas.

Conforme Canagarajah e Said (2016), a ideologia do falante nativo como superior ignora que o aprendizado de uma língua é um processo, social, cognitivo e criativo, que possui um caminho próprio, e, definitivamente, não depende de sotaque. Dessa forma, é imperativo afirmar que as variedades dos falantes multilíngues não são deficientes ou erradas, apenas diferentes, e que possuem lógica própria dentro dos encontros linguísticos e discursivos. Nessa perspectiva, apoia-se a concepção de inglês como língua franca, com vistas a descentralizar o modelo de um falante ideal, repercutindo para a valorização de outras variedades, redefinindo o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

4.2 O outro e os estereótipos

As observações apontaram também para estereótipos no ensino-aprendizagem de inglês. Como pode se perceber nas ilustrações tiradas de um vídeo, expostas na figura 05.

Figura 05 - Vídeo sobre o verbo to be



Fonte: Facebook (English practice)

As frases do vídeo podem ser traduzidas assim, “Elas são do Japão” e “Nós somos da Índia”, em que as personagens estão vestindo trajes típicos dos países de origem, naturalizando, dessa forma, estereótipos.

Essa publicação instiga uma preocupação, com o que Gil (2016) denomina de uma representação cultural essencializada, em que os grupos são dados como comunidades homogêneas e estáticas, sem a possibilidade de reflexão sobre outras formas de identidade. Sendo assim, a autora chama a atenção para algumas representações culturais, as quais, ao invés de ajudarem os aprendizes a desenvolverem questionamentos, descentramento, possibilitando um deslocamento nas fronteiras culturais, reforçam estereótipos. Para Gil (2016), na esfera intercultural, a apresentação ou descrição de fatos culturais e comportamentos podem fazer parte do processo, mas não podem ser reduzidas a simples traços nacionais, com vistas a evitar uma percepção simplista das pessoas.

Na publicação seguinte, exibida na figura 06, há mais exemplos de ideias generalizantes.

Figura 06 - Discursos generalizantes



Fonte: Facebook (Speaking English Club)

Na figura há a representação de, basicamente, duas ideias antagônicas. A imagem veicula o momento em que um policial branco imobiliza George Floyd, um homem negro, mantendo o

joelho sobre seu pescoço, essa imagem representaria os Estados Unidos. Ao lado, há um homem islâmico branco beijando a mão de um homem islâmico negro, como representação do islã. Acima da imagem há a frase “Direitos humanos em países islâmicos e no país deles”.

Nessa publicação há a presença de ideias generalizantes que implicam diretamente no que Fairclough (2003) fala sobre uma luta hegemônica no/pelo discurso, envolvendo disputas de legitimação e universalização de uma representação particular de mundo. Para isso, o autor da publicação se utiliza de uma notícia que viralizou e que instigou protestos ao redor do mundo, a morte de George Floyd, afirmando que quem respeita os direitos humanos são os países islâmicos, simplificando demasiadamente, questões complexas como racismo estrutural, preconceito religioso e questões identitárias.

Sendo assim, relembramos Canclini (1995), em que a questão que se coloca nestes tempos não é simplesmente construir cordões entre as culturas, mas averiguar o que ocorre quando o relativismo cultural é negado e quando as pessoas têm que transitar entre valores antagônicos.

Nesse sentido, Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 14) esclarecem que o objetivo de uma dimensão intercultural no ensino-aprendizagem de línguas “[...] não é a transmissão de informações sobre um país estrangeiro”, mas ajudar os aprendizes a compreenderem como a interação acontece, a influência das identidades sociais, a influência das percepções, estereótipos e preconceitos na interação e como os aprendizes podem descobrir mais sobre as culturas.

Podemos exemplificar esse processo com a publicação seguinte, na figura 07.

Figura 07 - Vestimentas tradicionais na Nigéria



Fonte: Facebook (*Speaking English Club*)

Essa imagem apresenta duas pessoas nigerianas, um homem e uma mulher usando suas vestimentas “tradicionais”. Acima da imagem está a frase “Eu sou da Nigéria... esta é a vestimenta da nossa cultura, e a sua?” Essa publicação, ao contrário das demais, instiga discussões sobre as

diferenças, em que os usuários podem comentar e perguntar diretamente aos nigerianos, podendo promover, assim, um encontro intercultural.

Adicionalmente, a publicação ilustra o pensamento de Straub (1999), que recomenda que as discussões culturais sejam iniciadas com a cultura dos aprendizes, para que eles possam perceber que os mesmos são membros de um determinado grupo, e, por conta disso, compartilham valores, costumes e crenças. Ao explorar a sua própria cultura, os aprendizes podem descrevê-la, analisá-la e apreciá-la, e, a partir daí, compreender melhor seus comportamentos, tradições, sinais culturais e outros símbolos de identidade familiares a eles (STRAUB, 1999).

4.3 Perspectiva da resistência

Outro aspecto observado nas páginas e grupos do *Facebook* é o que podemos chamar de perspectiva da resistência, à luz de Canagarajah (1999). Para o autor, os sujeitos podem se opor às estruturas de poder no cotidiano por meio de variadas formas, sendo a internet, as mídias digitais e as novas tecnologias, meios eficazes nesse processo, em que os falantes multilíngues podem negociar suas diferenças com outros, em inglês.

Expandimos essa ideia a partir da seguinte publicação, apresentada na figura 08.

Figura 08 - Vocabulário LGBT



Fonte: Facebook (English Language Practice)

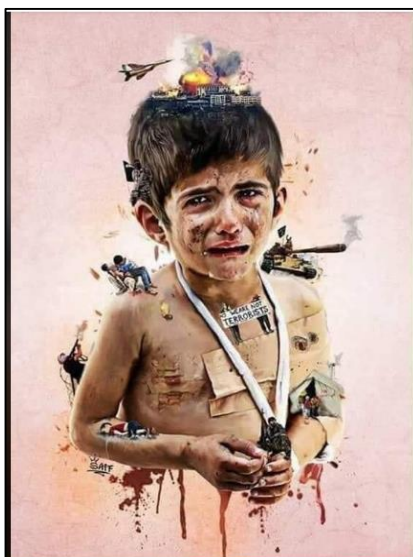
A imagem apresenta um vocabulário LGBT, disponibilizando alguns conceitos do mundo *queer*³. Nesse contexto, o encontro intercultural não é com o outro estrangeiro, é com aquele que está próximo a nós, pessoas que, em muitas sociedades, seguem padrões considerados inadequados socialmente, sob concepções conservadoras, como esclarece Rocha (2012). Nesse sentido, o *Facebook* é utilizado para que vozes subalternas ganhem força, e identidades marginalizadas sejam visibilizadas, favorecendo o questionamento de certas distâncias, da exclusão e da marginalização de determinados grupos.

Para Rocha (2012), em processos de ensino-aprendizagem, deve-se questionar qualquer tipo de distância, seja ela, física, afetiva ou simbólica, entre pessoas e grupos cujas identidades culturais sejam entendidas como diferentes. É também importante reconhecer que as distâncias afetam, majoritariamente, pessoas de classes menos favorecidas, com mais dificuldade de acesso a bens materiais e culturais, discriminados por serem pobres, negros, portadores de alguma deficiência, entre outros.

Sendo assim, na luta hegemônica, o ensino-aprendizagem de língua inglesa no *Facebook* oferece um potencial para instigar o encontro intercultural.

Na figura 09 explicitaremos mais sobre a perspectiva da resistência.

Figura 09 - Vítima da guerra ao terror



Fonte: *Facebook (Speaking English Club)*

A publicação apresenta uma imagem de um menino chorando, sobre ele há figuras representativas de guerras, em seu peito há um cartaz que afirma *I'm not a terrorist*, que quer dizer "Eu não sou um terrorista". Esse menino representa as vítimas de uma guerra específica, em sua maioria, crianças e mulheres, que sofrem o efeito colateral da chamada guerra ao terror

³ Termo utilizado, grosso modo, para designar todos que não se encaixam nas normas da heterossexualidade e cisgeneridade.

ou ao terrorismo, uma campanha militar desencadeada pelos Estados Unidos, após os ataques de 11 de setembro de 2001.

Pode-se afirmar que as publicações em comunidades virtuais podem iniciar uma interação intercultural crítica, fomentando a formação de vozes insurgentes por meio do inglês, em que falantes multilíngues expressam seus próprios significados culturais e pessoais. Ampliam-se, assim, as maneiras que as pessoas se utilizam para se fazer compreender e ouvir, e sobre as possibilidades de se definirem como participantes ativos no mundo (PENNYCOOK, 1994).

Para Pennycook (1994), é preciso ajudar os aprendizes a encontrarem e criarem vozes insurgentes, em oposição aos discursos locais e globais, que limitam e produzem as possibilidades únicas que formatam as vidas das pessoas. Por conseguinte, voz se refere a uma arena de uso da língua como prática social, em que usuários de inglês lutam para negociar significados entre subjetividades, linguagem e discurso. Voz, então, implica agência, na qual os sujeitos saem de um estado de silêncio para a fala como um gesto revolucionário (PENNYCOOK, 1994).

Do exposto, é necessário afirmar que foram poucas as publicações encontradas nas comunidades virtuais sobre o que denominamos de perspectiva da resistência. Essa observação nos faz pensar que esses espaços não estão voltados, em sua maioria, para tal perspectiva, mas se orientam por ideologias que ainda valorizam a identidade do falante nativo, com pouca reflexão crítica sobre o outro, e poucos espaços para o processo de alteridade.

Palavras finais

Esse artigo apresentou, como objetivo geral, analisar o site de rede social *Facebook* e o ensino-aprendizagem do inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Especificamente, buscou-se analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem do inglês; identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura que sobressaem, e averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas.

Para isso, adotou-se a abordagem Análise de Discurso Mediada por Computador (HERRING, 2004), utilizando alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia (CANAGARAJAH; SAID, 2016).

Em relação aos aspectos ideológicos presentes nas variedades de inglês, percebeu-se a hegemonia do modelo do falante nativo, uma vez que houve poucas variedades encontradas, predominando a americana e a britânica. Sendo assim, pode-se afirmar que sobressai a abordagem da cultura como prática social, em que se busca uma aprendizagem sob o modelo do estrangeiro nativo. Foi importante, dessa forma, enfatizar que o aprendizado de uma língua é um processo, social, cognitivo e criativo, e as variedades dos falantes multilíngues não são deficientes, mas que possuem lógica própria dentro dos encontros linguísticos e discursivos

(CANAGARAJAH; SAID, 2016). Nessa perspectiva, apoia-se a concepção de inglês como língua franca, com vistas a valorizar as identidades e culturas locais (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Notou-se a forte presença de estereótipos nas comunidades virtuais, implicando uma representação cultural essencializada (GIL, 2013). Necessitou-se, então, chamar atenção para o perigo da generalização das ideias, repercutindo em julgamentos etnocêntricos. Mostrou-se, contudo, que há publicações que podem favorecer a interculturalidade, desconstruindo estereótipos, nesse sentido, o ensino-aprendizagem ultrapassa a simples transmissão de informações sobre um país estrangeiro, instigando os aprendizes a interagirem, questionarem, analisarem outras identidades sociais, possibilitando ressignificações.

Observou-se também o que se pode chamar de perspectiva da resistência (CANAGARAJAH, 1999), em que os sujeitos podem se opor as estruturas de poder no cotidiano por meio das novas tecnologias e mídias digitais, negociando suas diferenças com outros por meio do inglês. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da língua inglesa oferece um potencial para que os sujeitos possam lutar para impor seus próprios discursos, criando vozes insurgentes, definindo-se como participantes ativos no mundo (PENNYCOOK, 1994).

Finalmente, afirma-se que o *Facebook*, pode ser também espaço de ensino-aprendizagem, revelando possibilidades de interação em outra língua. No chamado ciberespaço, há a circulação de discursos polifônicos, garantindo espaço para a autoria e interação, para a luta hegemônica, e, conseqüentemente, para diferentes formas de resistência.

Esperamos, no fim desse trabalho, chamar atenção para alguns aspectos da interculturalidade crítica nesses meios virtuais de ensino-aprendizagem que precisam ser fomentadas, como, a valorização das culturas e identidades locais, em que, no encontro com o outro, possamos exercer o questionamento, as reflexões, as análises e as negociações, percebendo-nos como seres culturais, questionando sempre os discursos que nos limitam, que nos invisibilizam e nos inferiorizam, com vistas a nos percebermos como sujeitos ativos no mundo.

Referências

- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**. A practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg, 2002.
- CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching**. Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. Nova York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. S.; SAID, S. B. Linguistic Imperialism. **Researchgate**. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/301820652>>. Acesso em: julho de 2020.

CANCLINI, N. G. **Ideología, cultura y poder**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1995.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Apr.-June, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: New York: Routledge, 2003.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, G. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 4, p. 337-346, Oct-Dec., 2016.

GIMENEZ, T. Eles comem *corn flakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. **Anais do IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras - IX EPLE**, p. 107-114, Londrina: APLIEPAR, 2001.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HERRING, S. C. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In: BARAB, S. A.; KLING, R.; GRAY, J. H. (orgs.). **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 316-338.

JACKSON, J. **Introducing Language and Intercultural Communication**. Routledge: London, 2014.

KOLTAI, C. A recepção nacional do estrangeiro no mundo globalizado. In: VIEIRA, L. (org.). **Identidade e globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 137-149.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Urmia University, p. 57-78, 2013.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. **Striving for the third place**. Intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia, 1999.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**, Longman: London, 1994.

RAMALHO, V; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I**. Campinas: Pontes, 2012.

STRAUB, H. Designing a cross culture course. **English Teaching Forum**. 37 (3), p. 2-9, 1999.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 5-15, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-42.

O Professor Reflexivo: considerações teóricas e práticas

The Reflective Teacher: theoretical considerations and practice

“Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Freire, 1998)

Leila Maria Taveira Monteiro

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-5359>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

E-mail: leilamonteiro@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discorrer sobre o princípio da Abordagem Reflexiva na prática docente. A temática se ampara no trabalho do pedagogo americano Donald Schön e em estudos diversos que defendem a necessidade e os benefícios da auto-observação e da autorreflexão por parte do professor. A análise da atuação docente sob a perspectiva da autoavaliação visa ao aperfeiçoamento de práticas cotidianas e ao aprimoramento de seus resultados no processo de ensino e aprendizagem. O conceito se apresenta como ponte entre conhecimento formal e o espaço da sala de aula, elementos não necessariamente harmônicos: o primeiro resulta de investigação e saberes teóricos, ao passo que o segundo se caracteriza por desafios que demandam soluções imediatas, subordinadas ao viés decisório do professor. Os pressupostos teóricos e relatos apresentados têm como mote a superação de dificuldades e a geração de respostas efetivas no interesse de uma docência consciente e comprometida.

Palavras-chave: Autorreflexão. Professor. Prática docente.

Abstract

This article aims at examining the Reflective Approach principle in teaching practice. The subject is based on the work of the American educator Donald Schön, as well as on multiple studies which claim for the need and the benefits of self-observation and self-reflection by the teacher. The analysis of teachers' performance from the perspective of self-investigation targets at the improvement of daily practices and the refining of their results in the teaching-learning process. The concept presents itself as a bridge between formal knowledge and classroom space, not necessarily harmonious elements: the first results from investigation and theoretical knowledge, while the latter is characterized by challenges, which commonly demand immediate solutions, subordinated to the perspective of the teacher's decision-making insight. The theoretical assumptions and narratives here sustained discuss the overcoming of difficulties and the generation of effective responses in the interest of conscious and committed teaching.

Keywords: Self-investigation. Teacher. Teaching practice.

Data de submissão: 13/09/2020 | Data de aprovação: 18/03/2021

Este texto nasce, principalmente, como fruto da experiência pessoal da autora e, por esse motivo, cumpre tecer algumas informações que espero fazer breves. Ao longo de muitos anos, atuei como professora de inglês tendo como base meus conhecimentos do idioma, aprimorados na graduação do curso de Letras Português-Inglês. Àquela época, o mote era, em essência, a capacitação de viés conteudista do professor como técnico-especialista, formação inserida em seu momento sócio-histórico.

Somente bem mais tarde, ao cursar a pós-graduação, fui apresentada a uma disciplina que exerceu forte impressão e mudança em minha atuação, denominada *O Ensino Reflexivo*.¹ A partir dessa vivência, meu exercício profissional tem sido marcado pela busca da aplicação efetiva do conceito que deu nome à disciplina, o qual considero ainda atual e, mais do que isso, necessário.

A docência contemporânea se depara com enormes desafios de toda ordem, acentuados pela presença crescente da tecnologia e uma profunda incerteza quanto aos moldes de mercado de trabalho que se delineiam para a categoria. Adversidades novas e antigas só acentuam a necessidade de uma ação docente pautada na *ação-reflexão-ação*, máxima prescrita pelo conceito de professor que reflete acerca do próprio ensinar.

Avanços tecnológicos trazem em seu bojo inesgotável repertório de soluções e obstáculos, e professores se perguntam que lugar lhes é reservado nesse cenário, como se adequar à atração imbatível do mundo digital, ou, ainda, como aderir a esses recursos considerando a profunda desigualdade da educação no país. A presença da tecnologia igualmente acena com uma progressiva incerteza quanto à função que cabe ao professor e como esse pode resguardar o papel inegável de principal mediador nos processos de ensino e aprendizagem, protagonismo que é sua própria razão de ser.

Ao retomar uma temática amplamente difundida no Brasil e em muitos países, tanto por sua sólida aprovação como pela contundência de variadas críticas, nosso objetivo é a tentativa de lançar uma ponte entre o trabalho daqueles que se voltam primordialmente para a pesquisa e o professor que encontra dificuldade para manter uma formação continuada, seja pela falta de acesso a cursos adequados, seja pela falta de tempo acarretada pela necessária acumulação de empregos. Frequentemente, esses últimos se queixam de que os primeiros prescrevem aquilo que não praticam, acusando-os de se manter isolados em uma realidade apartada do contexto adverso em que atuam. Por outro lado, aqueles que transitam essencialmente no ambiente da academia costumam julgar que falta ao professor da linha de frente do sistema escolar mais conhecimento teórico que possa servir de respaldo a sua trajetória profissional.

Longe de esgotar o assunto, este texto lança a proposta pacificadora de que ambas as visões possam se conciliar e se aliar por meio do conceito de professor reflexivo, estudado na academia e colocado em prática por muitos professores no dia a dia, face à urgência de soluções práticas imediatas. Em harmonia com nossa proposta, Zeichner (2008) destaca a

¹ A disciplina fazia parte do curso de *Especialização em Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (RJ) até 2015, quando deixou de ser ofertado pela instituição.

necessidade de aproximação entre o conhecimento acadêmico e a *práxis* a partir de pontes entre a universidade e a escola básica.

Na esteira dessas ponderações, o objetivo é revisitar o tema de forma que os preceitos que o embasam sejam compreendidos em sua natureza teórica e prática. Para isso, o texto faz uma breve apresentação das propostas do norte americano Donald Schön, seu principal formulador, e discorre sobre algumas menções críticas. Em seguida, apresenta os princípios básicos que funcionam como diretrizes da abordagem, relatando na sequência exemplos reais de sua aplicação em contexto escolar. Em nossas considerações, os termos “conceito ou abordagem” são usados indistintamente, levando em conta que a temática diz respeito a um *conceito* abordado de forma recorrente nos meios acadêmicos, mas também é uma *abordagem*, um tratamento específico para fundamentar condutas do professor.

1 Um conceito ao sabor de prós e contras

Em 1983, Donald Schön (1930-1997), pedagogo americano, publicou *The Reflective Practitioner* (1984), obra em que o autor define a prática reflexiva como conduta que permitiria aos profissionais tomar conhecimento a respeito de sua própria atuação e, ao agir sobre seu desempenho de forma consciente, estariam aptos a aplicar mudanças pertinentes ao problema identificado.

Schön (2000) acredita que professores que não refletem a respeito do próprio trabalho estão propensos a uma rotina marcada por ações baseadas em impulso ou tradição, sem muito esforço ou criatividade e tendem a aceitar de maneira acrítica soluções tomadas por outros para resolver problemas do seu cotidiano escolar.

Diferentemente, ao tomar a reflexão como base para suas ações, inclinam-se a fazer escolhas informadas, fruto de observação e análise, não só do que se passa na sala de aula, mas, principalmente, de si mesmo como profissional e indivíduo. Resumidamente, a proposta é que o professor transforme (auto)conhecimento em ação. Como define Zeichner:

Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (2008, p. 539).

Schön trabalhou ativamente em reformas curriculares em cursos de formação de professores. Defendia que a educação desses profissionais partisse da valorização do fazer, por meio da “valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa”. (PIMENTA, 2012, p. 26).

Dessa forma, Schön não apenas destaca a importância da prática na formação continuada do professor, mas defende que essa se construa através da reflexão deste, de modo a ele estar mais preparado para responder à incerteza e à imprevisibilidade inerentes à sala de aula. O termo reflexivo, portanto, não remete à mera contemplação ou simples

análise, como se poderia imaginar, mas demanda ação prática que permita ao docente agir sobre questões do cotidiano. Essa visão aplica-se facilmente à necessidade de uma formação continuada, já que pode ser cultivada ao longo de toda a carreira em qualquer contexto educacional.

As teorias defendidas pelo pedagogo norte-americano têm sido amplamente contempladas na literatura, tanto ao ser abraçadas por diversos profissionais e incluídas no currículo de cursos de formação de professores como, igualmente, ao ser alvo de críticas e julgamentos. Em meio a um tiroteio de opiniões que, de certo modo, têm contribuído para o esvaziamento do termo, vários autores revisitam o assunto para defender, recriar, apontar limitações ou reavaliá-lo à luz das transformações sociais recentes.

Como informa Zeichner (2008, p. 538), o conceito não foi criado por Schön. A prática já era discutida há muitos anos nos meios acadêmicos, mas sua obra de 1983 deu uma nova roupagem ao tema ao situá-lo de forma direta no cenário da formação de professores, e os incontáveis trabalhos em sua esteira acabaram por tornar a expressão “professor reflexivo” um *slogan* destituído de significado específico.

Contreras (1997) destaca o esvaziamento de sentido do termo nos programas de reformas de ensino e indica a necessidade de superação de uma perspectiva individualista da reflexão por meio do compartilhamento de descobertas e soluções entre pares e gestores. Fica claro, contudo, que a proposta advoga o reconhecimento de protagonismo da figura do professor:

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos. (ZEICHNER, 2008, p. 539)

Para Schön, nem toda reflexão a respeito do ensinar se constitui em ensino reflexivo. É necessário que o profissional queira, legitimamente, questionar os objetivos e valores que o guiam, examinar as crenças e princípios que atuam em suas escolhas, assim como questionar o contexto em que atua. Acredita que, a partir dessa investigação, o professor levanta elementos de autoconhecimento que abrem caminho para ações que o tornem protagonista da própria prática.

Uma das principais críticas à proposta de Schön tem sido que o conceito peca por suas características de acentuada ênfase na técnica, o que teria efeito reducionista. Pode, igualmente, levar à desconsideração de fatores políticos, sociais e econômicos que estão em cena quando se fala em educação (CONTRERAS, 1997; LIBÂNEO, 2012), ou ser vista como sinônimo de uma solução simplista para os complexos problemas da escola (DUARTE, 2003; MIRANDA, 2001). Nessa linha, Liston e Zeichner (1996) julgam que, ao defender que o professor canalize suas reflexões para mudanças imediatas com foco na própria atuação, Schön faz um recorte estreito e limitado ao identificar o conceito como mera aplicação de procedimentos prescritivos.

O viés tecnicista da reflexividade a serviço da solução de impasses do cenário escolar acarreta, ainda, o risco de que o princípio seja equivocadamente usado para responsabilizar os professores por problemas fora de sua alçada como questões estruturais de ensino. Há certamente limites para a aplicação do conceito, pois, como aponta Borges, “Schön não está tentando implantar um processo para mudança institucional e social, mas somente centrado nas práticas individuais.” (2012, p. 239).

Zeichner (2008, p. 537) esclarece que a aplicação da prática reflexiva na formação docente é frequentemente vista como relacionada a reformas neoliberais e neoconservadoras destinadas a “exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global”.

Apesar do risco de interpretações reducionistas, o pressuposto de Schön não se limita a prescrever procedimentos técnicos, mas insere-os no cenário da sala de aula como ferramentas a serviço do professor. Nesse movimento, reconhece a necessidade de socorrer profissionais que, frequentemente, são levados a atuar sem a devida prática, encontram recursos limitados ou assistência deficiente por parte de pares e gestores mais experientes. Como defende Tardif:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática [...]. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2014, p. 254).

A partir dessa interpretação, é plausível concluir que ao promover um professor que é produtor e não apenas reproduzidor de conhecimento, a proposta de Schön pode ser interpretada como ameaça à universidade e que esse receio gere reações negativas. Mas apesar das divergências acerca do conceito e de haver “muitas reações contrárias à possibilidade de os professores produzirem conhecimentos a partir da prática de ensino e contexto sociocultural.” (ZEICHNER, 2008, p. 775), a defesa da proposta tem se ampliado por meio de sua constante revisão.

Sustentamos que o cerne do conceito se traduz como reflexão emancipadora, permitindo uma real autonomia intelectual e política, por meio da qual o professor pode problematizar a prática docente e suas circunstâncias. Essa análise se confirma em Borges (2012, p. 243), quando a autora avalia que “o interesse que move a reflexão crítica é a emancipação [...] porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação”.

Abraçar a proposta, portanto, não isenta o professor de comprometimento com preocupações referentes a políticas educativas de igualdade. Em seu bojo, a proposição permite que o autoconhecimento funcione como ponto de partida para movimentos de continuada transformação já que, como aponta Valadares (2012, p. 230), “A formação do

professor será sempre uma autointerrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso.”

Ainda que reconhecendo que o termo se tornou praticamente uma terra de ninguém, um espaço para as mais variadas interpretações, avaliamos que o conceito proposto por Schön, mesmo ao carecer de revisão e/ou renovação, apresenta um potencial riquíssimo na formação de professores que refletem, analisam e se assenhoram de sua prática ao intervir sobre ela, tornando-se igualmente produtores de conhecimento.

A partir das considerações aqui postas, concluímos que adotar a defesa ou a crítica da prática reflexiva é um exercício delicado: ao julgá-la digna de ostracismo por eventuais limitações, corre-se o risco da defesa de uma atuação docente rotineira, acrítica e sem a devida valorização da prática. Por outro lado, sua defesa incontestada pode levar a uma visão excessivamente individualista, restrita ao espaço da sala de aula, ao largo de fatores de ordem socioeconômica e política que agem sobre a docência. Há ainda a possibilidade de que sua aplicação seja interpretada como um fim em si mesmo, descartando-se o papel da coletividade e da troca entre pares.

Contudo, entender a abordagem reflexiva como mola propulsora de ações imediatas que resultem em soluções para problemas práticos pode perfeitamente conviver com movimentos mais amplos e ambiciosos de aperfeiçoamento do contexto educacional. É preciso considerar que o trabalho do professor é essencialmente prático, e, frequentemente, a aplicação do conceito de professor reflexivo pode ser o instrumento mais imediato e mais simples ao alcance do profissional como ferramenta efetiva para que se reduza a distância entre trabalho prescrito e trabalho real.

2 Um palco para reflexão e ação

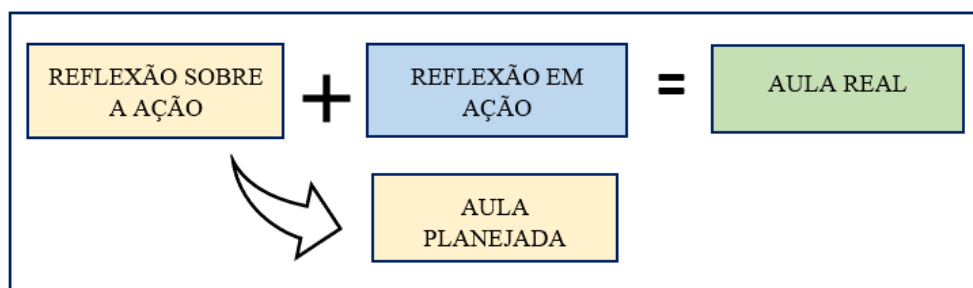
Em princípio, professores gostam de acreditar que conhecimento e preparo técnico são o bastante para garantir que a aula planejada resulte em aula real. Nesse caso, falta a compreensão de que o resultado do planejamento sofrerá a ação do sofisticado processo decisório inerente à dinâmica da sala de aula e que, reiteradamente, altera aquilo que se idealizou. Mesmo quando se tem plena consciência de que o planejamento foi distorcido, as motivações para isso costumam ser atribuídas a fatores externos, sejam eles ligados à instituição, ao currículo ou ao aluno. Para melhor compreensão dessa distância entre planejamento e resultado, é preciso uma análise sobre os fatores que influenciam as escolhas feitas frente ao inesperado.

Para dar início a esse processo investigativo é preciso se perguntar: por que ensino como ensino? A resposta a essa indagação remonta a quem fomos como alunos, perpassa os valores pessoais que nos caracterizam como indivíduos, os procedimentos que adotamos em nosso próprio processo de aprendizagem, nossa trajetória na carreira e autoimagem como profissionais, nossas crenças a respeito de educação, ensino e aprendizagem e chega à nossa percepção sobre onde estamos e para aonde queremos ir em nossa profissão. Esses e outros

fatores se somam e se sobrepõem criando uma camada poderosa de motivações que nos levam a agir dessa ou daquela maneira. Para o bem e para o mal.

Schön distingue as decisões que tomamos antes da aula em si (*reflection-on-action*), como parte do momento de planejamento, e aquelas que ocorrem durante o desenrolar da aula (*reflection-in-action*). As preposições em inglês nas expressões propostas pelo autor refletem as noções intrínsecas ao seu significado: “on” significando “sobre, a respeito de” e “in”, apontando para “estar imerso em”. A dinâmica desses processos pode ser ilustrada pelo quadro abaixo:

Figura- A dinâmica da reflexão na aula planejada e a aula real



Fonte: A autora

Como se vê, a aula planejada não inclui as decisões que serão tomadas de improviso, de acordo com a evolução dos eventos, as respostas dos discentes aos estímulos oferecidos e resultados que não foram antecipados. Para Pimenta (1998), a reflexão que acontece antes, durante e depois da atuação permite a contínua reelaboração da prática com vistas à superação de dificuldades.

É certo que essa imprevisibilidade inerente à sala de aula é um dos fatores que tornam o exercício do magistério um ofício fascinante: é justamente o imponderável que permite ao professor crescer, aprender e se renovar incessantemente. Daí talvez a explicação para que professores que atuam há décadas ainda se sintam desafiados e estimulados a prosseguir: cada aula guarda um mistério que é parte do fascínio da docência.

Apesar disso, como não há bônus sem ônus, essa volubilidade pode acarretar resultados indesejados e o docente pode cair na tentação de comodamente atribuí-los a fatores externos, sem averiguar até que ponto deu origem a eles e se está em seu poder evitá-los ou modificá-los.

A percepção de como fazer essa análise começa pela constatação de que o professor funciona como um filtro para tudo que chega às suas mãos na forma de prescrições ou regras. Mesmo em ambientes altamente controlados, em instituições que visam à acentuada padronização do seu corpo docente, algo (ou muito) sempre escapa ao regramento preconizado. Não há como normatizar professores.

Essa fluidez é fruto de sua individualidade, de aspectos que fogem ao mais rígido controle, pois a subjetividade de cada um atua como filtro entre a teoria que aprendeu, as orientações que recebeu e a prática que exerce. Como avalia Tardif (2014), o saber docente

está diretamente relacionado à identidade pessoal, à experiência de vida e à história profissional do indivíduo.

Assim, para compreender as ações que se desenrolam no ambiente de trabalho e poder agir sobre elas, é preciso que o autoconhecimento oriente não apenas movimentos de transformação, mas de aceitação: é igualmente importante que se reconheçam limitações para mudar, sejam esses limites de natureza psicológica, emocional, física ou acadêmica. Imutabilidade esclarecida é mais positiva do que permanência irrefletida. Ghedin (2012, p. 165) esclarece que “[...] refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser”.

Dessa forma, nossa prática não se explica pelo como *fazemos*, mas pela conjunção de fatores que nos levaram a ser como *somos*. O fazer não resulta apenas do conhecimento objetivamente adquirido, mas de camadas de experiências, crenças e habilidades pessoais: cada uma dessas camadas introduz um viés à prática. Como Zeichner afirma:

Muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como nós percebemos o mundo. Então, voltamos nossa atenção às crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas, atuais ou prováveis. (ZEICHNER, 1992, p. 46)

Se a investigação do fazer docente se constrói a partir do autoconhecimento, para essa análise, pode-se partir das respostas a perguntas que enfocam o conjunto de crenças e valores do professor. Sugerimos algumas:

- Que tipo de aluno eu fui?
- Que práticas de aprendizagem adotei/adoto como aprendiz?
- Que tipo de professores me marcaram positiva e negativamente?
- Quais são as minhas crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem?
- Em que momento de minha trajetória profissional me encontro?
- O quanto minha ocupação profissional é gratificante para mim?
- Quais são os meus pontos fortes e meus pontos fracos como professor?
- O que desejo para mim profissionalmente?
- Que papel acredito ter na vida dos meus alunos, na instituição em que atuo?
- Que valores pessoais (religiosos, políticos, morais) trago para a minha prática?

A partir de uma análise sobre essas questões é mais fácil para o professor entender suas próprias escolhas, refletir sobre elas e agir para alterá-las se julgar necessário (possível). Ao se perceber como um filtro entre o *saber* e o *fazer*, o professor tem instrumentos para tomar decisões mais esclarecidas, que visem ao sucesso dos processos de ensino-aprendizagem, a partir de sua própria bagagem e convicções pessoais, ou, às vezes, a despeito delas.

No cenário de ensino de língua estrangeira, o conceito de professor reflexivo encontrou respaldo em diversos autores entre os quais destacam-se J. Richards e C. Lockhart (1994). Os pesquisadores preconizam que o processo reflexivo começa com a identificação de um problema sobre o qual se deseja agir. Com base em seu conhecimento pessoal, valores e

experiência, o profissional levanta hipóteses sobre a origem da dificuldade e avalia possíveis soluções. Na sequência, passa ao levantamento de dados os quais serão posteriormente analisados e interpretados para que se implementem as soluções adequadas. Os procedimentos sugeridos pelos pesquisadores podem ser aplicados por docentes em qualquer área do saber.

Na fase da coleta de dados, o professor tem a seu dispor diversos instrumentos dos quais mencionamos quatro por serem os de mais simples aplicação:

- *Journals*: não são jornais, como se pode supor pela semelhança entre as palavras em inglês e português: são registros de experiências que podem incluir sentimentos, reações e reflexões pessoais, ou seja, vão além do simples relato objetivo. Permitem ao professor analisar como se sente em relação ao procedimento investigado. É possível igualmente usar *journals* escritos por alunos que relatam como se sentem em relação a procedimentos adotados em sala de aula ou qualquer outro aspecto em investigação.

- Diários de ensino: são anotações objetivas sobre procedimentos pedagógicos. Funcionam melhor quando escritos logo após a aula, para que não se percam informações relevantes e detalhadas, como número de participantes, atividades desenvolvidas, materiais utilizados e interações entre os participantes.

- Questionários de investigação: são elaborados previamente, tendo em mente o problema que se quer investigar. Podem estar voltados para ser respondidos pelo próprio professor, pelos alunos ou pares.

- Observações documentadas: podem ser realizadas por meio de gravação de áudio ou de vídeo. No caso da primeira, não é preciso a intervenção de um elemento externo: basta que o professor explique aos alunos por que está adotando a medida. No caso de gravação de imagem, pede-se a um colega que faça o registro. Naturalmente, esse recurso requer que o professor investigado se sinta perfeitamente à vontade e haja uma relação de confiança com o observador. O recurso funciona melhor quando se estabelece um aspecto específico como foco da investigação.

3 A autoinvestigação colocada em prática

A seguir, faremos o relato de situações reais informais em que professores adotaram os procedimentos descritos acima, visando a investigar sua própria atuação. Todas se deram no contexto de um mesmo curso privado de ensino de inglês como língua estrangeira e aconteceram por iniciativa do(a) docente da turma, visando apenas ao aperfeiçoamento pessoal, sem conotação de pesquisa científica formal ou sem finalidade de avaliação para fins institucionais:

Caso 1: Professor investigador: a autora deste ensaio. Dados e conclusões levantados pela própria no curso da investigação. Participantes: turma noturna de 13 adultos maduros de nível iniciante. Identificação do problema: a professora se sente totalmente desmotivada em relação a essa turma em particular, o que não ocorre com as outras em que atua. Em consequência, trabalha de forma mecânica e desinteressada. Levantamento de hipóteses: a

professora avalia que os alunos têm grande dificuldade com o idioma, não são comprometidos e que o curso, de curta duração e voltado exclusivamente para o segmento adulto, é apenas um caça-níqueis. Instrumento para Coleta de dados: foi utilizado um *journal*: ao final de cada aula, a professora escrevia em um caderno sobre os procedimentos adotados e eventos de aula, acrescentando, em especial, como se sentia em relação aos fatos. Análise de dados: após alguns registros, a profissional se deu conta de seu ceticismo em relação ao curso, sentimento de que não tinha consciência até então. Duvidava de que o aprendizado pudesse ocorrer de forma satisfatória, considerando a faixa etária dos discentes e o fato de que a maioria acumulava curso e jornada de trabalho. Além disso, avaliava que a frequência e a duração das aulas eram insuficientes. Ação: Decidiu conversar a respeito de suas dificuldades com colegas mais experientes e um deles argumentou sobre as diversas possibilidades de significado para o conceito de se *aprender* um idioma. Ressaltou que os alunos em questão poderiam necessitar apenas de conhecimentos básicos ou, até mesmo, somente buscar satisfação pessoal. A partir das anotações feitas por meio do *journal* e da troca com os colegas, a professora compreendeu que sua experiência pessoal como aprendiz e falante da língua estrangeira não deveria ser parâmetro para seus alunos e que por menos que conseguisse, poderia ajudá-los a realizar seus objetivos pessoais. Implementação de soluções: ciente de que suas crenças pessoais a respeito de aquisição de língua estrangeira estavam prejudicando sua atuação, a professora passou a nortear suas escolhas pedagógicas pelos motivos dos alunos para buscar o curso, e a aplicar atividades mais adequadas a seus interesses e necessidades.

Caso 2: Professor investigador: colega de instituição da autora deste ensaio, a qual participou da investigação como observadora e interventora a pedido da professora da turma. Os dados e conclusões aqui citados foram compartilhados durante o processo em foco. Participantes: turma de 11 crianças na faixa etária de 8 a 10 anos. Identificação do problema: a professora, em início de carreira, sente dificuldade em manter controle dos alunos que se mostram dispersos e agitados. Levantamento de hipóteses: a docente avalia que seus alunos são imaturos e não têm interesse em aprender. Instrumento para Coleta de dados: a professora investigadora elaborou um questionário (como modelo em Richards e Lockhart, 1994) com perguntas voltadas para averiguar seu desempenho na fase de correção dos deveres de casa, momento em que sentia a turma mais agitada e sem concentração. Em seguida, solicitou à autora deste ensaio que a observasse e avaliasse por meio do questionário. Análise de dados: a observação apontou que a professora não escrevia as respostas no quadro branco, restringindo-se à correção oral. Devido a sua pouca idade, os alunos não conseguiam acompanhar, desinteressando-se. Além disso, também ficou visível que as instruções das atividades eram passadas de forma muito rápida e superficial, sem a necessária confirmação de entendimento por parte das crianças. Implementação de soluções: a professora passou a usar o quadro para escrever as respostas de forma que os alunos pudessem visualizá-las e adotou procedimentos mais cuidadosos no tocante às instruções, igualmente escrevendo-as, medidas que se mostraram suficientes como solução dos problemas.

Caso 3: Professor investigador: a autora deste ensaio. Dados e conclusões levantados pela própria no curso da investigação. Participantes: turma de 16 adolescentes de nível intermediário. Identificação do problema: o método da instituição demanda atividades rotineiras de compreensão oral por meio de áudios (*listenings*). Os resultados desse procedimento são sempre muito ruins e professora e alunos se sentem frustrados. Levantamento de hipóteses: os alunos não têm a proficiência necessária para realizar a atividade e/ou o material é inadequado. Coleta de dados: a professora elaborou um diário de ensino (como modelo em Richards e Lockhart, 1994) destinado a investigar especificamente seu método de aplicação da atividade nas etapas antes, durante e depois. Análise de dados: as informações apontaram que a professora, receosa de uma experiência negativa, abreviava a aplicação da atividade e “pulava” etapas necessárias para um procedimento de qualidade. Implementação de soluções: a profissional investigou a respeito da metodologia mais apropriada e passou a controlar sua própria ansiedade para abreviar os *listenings*, cumprindo adequadamente todas as etapas necessárias, ensejando práticas muito mais efetivas.

Caso 4: Professor investigador: colega de instituição da autora deste ensaio, que participou da investigação como observadora e interventora. Dados e conclusões cedidos pelo investigador. Participantes: turma de 14 adolescentes em nível pós-intermediário. Identificação do problema: o professor não está satisfeito com o desempenho dos alunos no tocante à comunicação oral. Avalia que, considerando sua excelência acadêmica, podem ter melhor resultado. Levantamento de hipóteses: os alunos têm dificuldade nessa habilidade por falta de competência linguística e/ou o material utilizado não permite que as atividades aconteçam da melhor forma. Coleta de dados: o docente pediu a esta autora que filmasse a parte da aula dedicada à interação verbal. O foco seria sua própria atuação. O procedimento foi explicado aos alunos como sendo parte de uma investigação pessoal do professor. Análise de dados: a filmagem indicou que o docente mantinha um controle rígido sobre as interações verbais, estimulando-as, mas mantendo-se como centralizador de todo o processo, sem permitir que os alunos se engajassem em conversas alheias ao seu controle. Ao compartilhar as observações com a colega observadora, o professor se deu conta de que por receio de indisciplina, mantinha-se como centro das interações verbais, sem permitir aos alunos desenvolver adequadamente sua prática oral. Implementação de soluções: o professor passou a organizar pequenos grupos para que os alunos interagissem de forma mais independente, evitando uma centralização excessiva. O compartilhamento da investigação com seu par proporcionou também a percepção de que alguma perda de controle seria necessária e desejável, o que levou o professor a reavaliar alguns dos seus conceitos sobre estratégias de aprendizagem.

4 Conclusão

A defesa das teorias de Schön não significa que haja uma solução mágica para as questões do dia a dia da sala de aula. Não equivale a uma bandeira para que o professor se exima de uma compreensão crítica do contexto social em que atua. Não corresponde a uma

carta branca para que ignore fatores externos à sala de aula, como a construção de currículos ajustados e a valorização do discente. Como pontua Pimenta (2012), a transformação da prática dos professores deve se dar, inicialmente, a partir de uma postura crítica a respeito da sociedade plural e desigual em que atua. E como reforça Ghedin (2012), toda reflexão se encontra naturalmente inserida no contexto social, político, econômico e histórico em que ocorre.

Contudo, o desempenho do professor é em essência marcado por questões que se desenrolam entre as quatro paredes da sala de aula. É da sua capacidade de transformar reflexão em ação que podem surgir soluções a fim de corrigir equívocos e distorções. Apesar da conveniência de um trabalho coletivo, compartilhado entre docentes e gestores, é fato que nem sempre isso se mostra viável. São incontáveis as situações em que o professor se depara com a necessidade de soluções imediatas que perpassam, principalmente, seu talento para analisar e agir de forma individual. Dessa forma, o principal mérito da abordagem reflexiva é gerar autonomia para esse profissional, para que em seu processo de autoindagação e autoconhecimento possa se assenhorar de decisões que não se encontram submetidas a autoridades externas.

As investigações informais aqui descritas, implementadas por professores que, solitariamente, decidiram investigar seu próprio desempenho, comprovam que o movimento de autorreflexão da prática docente pode se constituir como um caminho produtivo para questões rotineiras, mas não menos relevantes. Frequentemente, longe da academia, sobrecarregado por uma multiplicidade de demandas, esse professor só conta consigo mesmo, com seu desejo de fazer um bom trabalho e encontrar soluções práticas e imediatas.

Não se defende, aqui, colocar sobre os ombros do professor o peso de um individualismo exacerbado ou desconhecer o papel central do educando. O conceito de ação-reflexão-ação que subscrevemos decorre do objetivo de levar o aluno a desenvolver suas próprias capacidades reflexivas críticas por meio de boas práticas docentes. Nosso mote é o olhar sobre as lutas cotidianas (solitárias) do professor considerando a formação docente como um processo caracterizado pela continuidade e pela necessidade permanente de mudanças, ajustes e aperfeiçoamentos.

É esse contexto marcado pela mutabilidade que acreditamos ideal para a aplicação da prática reflexiva: ao permitir que o professor se aposse da evolução e adaptação constantes do seu caminhar profissional. A despeito de todos os fatores que agem sobre sua atuação, a prática reflexiva favorece a apropriação do espaço da sala de aula, que é seu lugar de crescimento e aprendizado ininterruptos.

Nessa trajetória, o professor reflexivo, incansável investigador de sua própria prática, depara com a máxima que a epígrafe com que abrimos este texto define de forma tão pertinente e precisa: “Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1998)

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: GHEDIN Evandro & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 255- 261.

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997. 232 p.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, 2003, v. 24, n.83, p. 601-625. Ago. 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: _____ & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148- 173.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professor: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: GHEDIN Evandro & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 112 p.

MIRANDA M. G. O Professor Pesquisador e sua Pretensão de Resolver a Relação entre Teoria e Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ M. (Org.). **O Papel da Pesquisa e da Prática na Formação de Professores**. Campinas: Papirus. 2001. p. 129-143.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____ & GHEDIN Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

_____. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria R. N. S. (org.). **Convergências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.

RICHARDS, J. & LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. 218 p.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. 374 p.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 328 p.

VALADARES, Juarez Melgaço. O Professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: GHEDIN Evandro & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-232.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em ago. de 2020.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa; 1993.

Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica

Culture(s) in the English textbooks of the National Textbook Program: possibilities for a critical intercultural education

Patrícia de Souza Martins

Doutoranda em Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente de Língua Inglesa do Colégio Pedro II – RJ
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7978-7165>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3734612391923632>
E-mail: patriciamartins@letras.ufrj.br; patricia.martins.3@cp2.edu.br

Bruna Quartarolo Vargas

Doutoranda em Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Docente de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-3130>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7555428891241373>
E-mail: brunaquartarolo@letras.ufrj.br; bruna.quartarolo@ufjf.br

Resumo

Partindo de uma reflexão sobre conceitos de cultura que permeiam as políticas educacionais brasileiras, com foco no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), analisamos atividades que abordam estereótipos e identidade cultural em duas obras didáticas de língua inglesa, voltadas para o nível médio de ensino. No contexto cultura-livro didático (TÍLIO, 2010; PULVERNESS, 2014), visamos a compreender como (e se) os discursos reforçam e/ou (des)constróem estereótipos. Apoiadas em estudos sobre interculturalidade crítica (CANDAU; RUSSO, 2010; CANDAU, 2016; WALSH, 2009; 2016), concebida como uma estratégia ética e política para o desenvolvimento do pensamento decolonial, sinalizamos o livro didático como um possível recurso gerador de discussões transformadoras (FREIRE, [1967]2015; FREIRE, [1982]2017). Construímos um aparato teórico-metodológico pautado por conceitos de cultura (EAGLETON [2000]2005; KRAMSH [1988]2017), bem como pelos pressupostos da multimodalidade e da gramática do design visual (KRESS, 2010; KRESS; van LEEUWEN, [1996]2006). Em nossas conclusões inacabadas, abrimos espaço para futuras reflexões sobre a educação intercultural crítica como uma abordagem potente para repensarmos como as relações de poder atravessam os discursos sobre língua(gem) e cultura no livro didático de língua inglesa.

Palavras-chave: Cultura. Interculturalidade crítica. Livro didático. Língua inglesa.

Abstract

In this paper, we draw on a theoretical reflection regarding concepts of culture which permeate Brazilian educational policies, notably the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). We seek to analyze activities that approach the themes of stereotypes and cultural identity in two textbooks aimed at high school Brazilian students of English. In the culture-textbook context (TÍLIO, 2010; PULVERNESS, 2014), we aim at understanding how (and if) the discourses in these textbooks can reinforce stereotypes. Grounded on the studies of critical interculturality (CANDAU; RUSSO, 2010; CANDAU, 2016; WALSH, 2009; 2016), conceived as an ethical and political strategy for the development of decolonial thinking, we understand the textbook as a resource capable of generating transformative discussions (FREIRE, [1967]2015; FREIRE, [1982]2017). Our theoretical and methodological apparatus is based on concepts of culture (EAGLETON [2000] 2005; KRAMSH [1988] 2017), as well as the assumptions of multimodality and grammar of visual design (KRESS, 2010; KRESS; van LEEUWEN, [1996] 2006). In our open-ended conclusions, we identify the need for future reflections on critical intercultural education as a powerful resource for (re)thinking how power relations impact on language and culture discourses in the English language teaching-learning textbook.

Keywords: Culture. Critical interculturality. Textbook. English language.

Data de submissão: 30/10/2020 | Data de aprovação: 01/04/2021

MARTINS, Patrícia S.; VARGAS, Bruna Q. Cultura(s) em livros de inglês do Programa Nacional do Livro Didático: caminhos possíveis para uma educação intercultural crítica. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 105-130, jan./jun. 2021.

1 Introdução

“Amanhã”, disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, “vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima”. É que descobrira o valor de sua pessoa. Afirmava-se. “Sei agora que sou culto”, afirmou enfaticamente um idoso camponês. E ao se lhe perguntar por que se sabia, agora, culto, respondeu com a mesma ênfase: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”.

(FREIRE, [1967]2015, p.110)

Partindo da premissa que língua(gem) e cultura são conceitos entrelaçados, nosso interesse, como professoras de língua inglesa para estudantes brasileiros da rede federal de ensino, é compreender como esses conceitos são mobilizados nos livros que são avaliados, comprados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação do Brasil (MEC)¹. A citação que escolhemos como epígrafe deste artigo sublinha a importância de se refletir sobre os sentidos atribuídos à palavra cultura nos processos de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire propõe uma metodologia dialógica para alfabetizar adultos cujo desenho denominado Círculo de Cultura tem como interesse central “o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica” (FREIRE, [1967]2015, n.p)². Alguns dos temas fundamentais discutidos pelos sujeitos pertencentes a um Círculo de Cultura são a “compreensão da cultura e do seu papel, tanto no processo de libertação quanto no da reconstrução nacional” (FREIRE, [1982]2017, n.p)³ e o “problema da identidade cultural, cuja defesa não deve significar a rejeição ingênua à contribuição de outras culturas” (FREIRE, [1982]2017, n.p)⁴.

A relevância do Círculo de Cultura freiriano para as questões que pretendemos levantar neste trabalho reside no fato de que, quase seis décadas depois, o mundo globalizado caracteriza-se por uma hiperdiversidade cultural que borra conceitos essencializados de língua e nação. Consequentemente, noções como, por exemplo, identidade nacional e estereótipos de raça e/ou etnia merecem um novo olhar teórico à luz da interculturalidade crítica.

Concebemos interculturalidade crítica como uma estratégia ética e política para o desenvolvimento do pensamento decolonial (CANDAU; RUSSO, 2010). Essa proposta epistemológica se configura como uma escolha relevante para o contexto educacional por ser “orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais [...]” (CANDAU, 2016, p. 10).

A educação intercultural proposta por Candau (2016, p. 11) ancora-se na asserção da “diferença como riqueza” que permite a interlocução entre sujeitos individuais e coletivos, possibilitando, assim, trocas entre culturas. Conforme pontua Silva (2006), “a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído

¹ <http://www.fn-de.gov.br/component/k2/item/518-histórico>

² Edição digital Kindle, posição 118.

³ Edição digital Kindle, posição 539.

⁴ Edição digital Kindle, posição 539.

de forma intencional.” (SILVA, 2006, p. 145), o que pode ser um recurso potente no processo de ensino-aprendizagem de línguas que visa a questionar as relações de poder nos discursos da(s) cultura(s) hegemônicas, uma vez que

[...] se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário, não poderemos ser atores de processos de educação intercultural na perspectiva que assinalamos. E, para tal, somos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem essa perspectiva. (CANDAUI, 2016, p. 809)

Isso posto, compartilhamos com Pulverness (2014) a percepção de que “ainda há, obviamente, uma necessidade de aulas onde o foco principal é o aprendizado de língua, mas também é importante aqui que o aprendizado cultural seja visto como parte integral da educação linguística e não restrita a uma ‘lição de estudos culturais’”⁵ (PULVERNESS, 2014, p. 435, grifo do autor). Com relação à educação linguística no Brasil, é importante ressaltar que somente em 2011 o MEC passou a incluir língua estrangeira⁶ – inglês e espanhol – no programa nacional de livros didáticos.

No edital do PNLD 2011, os critérios adotados para a aprovação das coleções didáticas dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) se alinham a Pulverness (2014), na medida em que visavam a

garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais. (Guia de livros didáticos PNLD 2011, 2010, p. 11)

Considerando que “a língua no mundo, além do livro didático, é comumente usada para exercer ‘poder e controle’, para reforçar ideologias dominantes, para evadir responsabilidade, para produzir consenso”⁷ (PULVERNESS, 2014, p. 433, grifo do autor), os critérios estipulados pelo PNLD 2011 representam um avanço no contexto educacional brasileiro. Coleções seriam reprovadas caso fossem pautadas por uma concepção de cultura homogênea e hegemônica, frequentemente relacionada a um ideal de cultura nacional representante de um determinado país onde inglês ou espanhol fosse a língua oficial.

⁵ Tradução nossa para: “There is still a need, of course, for classes where the primary focus is language learning, but here, too, it is important that cultural learning is seen as an integral part of language education and not restricted to the ‘cultural studies lesson’”.

⁶ Optamos pela terminologia “língua estrangeira” para enfatizar o fato de a língua(gem) pertencer ao Outro, tanto geográfica quanto culturalmente. A discussão sobre a terminologia, que também pode significar uma língua estranha à sua como, por exemplo, um dialeto ou a norma urbana de prestígio, é válida e relevante, mas foge do escopo do nosso trabalho. Além disso, “língua estrangeira” era a terminologia dos documentos oficiais até a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2018, incluindo o edital do PNLD através do qual as obras *Voice Plus* e *Circles* (que serão discutidas neste artigo) foram aprovadas.

⁷ Tradução nossa para: “Language in the world beyond the coursebook is commonly used to exercise ‘power and control’, to reinforce dominant ideologies, to evade responsibility, to manufacture consensus”.

Como linguistas aplicadas e professoras de inglês para estudantes brasileiros da Educação Básica, reforçamos a necessidade de refletirmos sobre os atravessamentos culturais presentes nos livros didáticos aprovados pelos editais do PNLD. Neste trabalho, nos debruçamos sobre as atividades que abordam as temáticas raça, diversidade e etnia, buscando compreender como (e se) os discursos dos livros didáticos podem reforçar estereótipos e/ou apagar vozes e histórias de grupos minoritários. Construímos uma engrenagem teórica apoiada em conceitos de cultura com ênfase na interculturalidade crítica a fim de promover uma reflexão sobre a possibilidade de uma abordagem que leve em conta o livro didático e as desigualdades, as violências e as opressões que fazem parte da vida social de nossos/as estudantes. Buscamos, portanto, problematizar neste artigo que conceitos de cultura subjazem à elaboração das obras didáticas e como estereótipos culturais são (ou podem ser) discursivamente construídos. Nossa proposta é defender uma abordagem pedagógica que se paute por uma perspectiva intercultural crítica que se apresente como “uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América Latina” (CANDAU, 2016, p. 807).

Nosso estudo tem como recorte duas obras didáticas para o Ensino Médio (EM) que foram aprovadas, obedecendo os critérios do edital PNLD 2018⁸: *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016). Selecionamos uma unidade de cada obra, adotando como parâmetro de escolha o tema cultura. Na seção 2, apresentamos reflexões teóricas sobre o conceito de cultura e, nas seções seguintes, discutimos cultura e educação intercultural crítica e suas relações com o livro didático de inglês. A discussão teórica nas seções 3 e 4 está metodologicamente integrada à análise do corpus selecionado que foi organizada em duas partes. Na primeira, fazemos uma macroanálise, tecendo possíveis entendimentos acerca do livro didático enquanto produto cultural e suas implicações com os conceitos de cultura mobilizados neste artigo. Na segunda parte, empreendemos uma microanálise de atividades elaboradas para os/as estudantes. Analisamos os discursos dos textos usados nas seções de contextualização e de compreensão auditiva da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e conduzimos uma análise de um texto multimodal usado na seção de leitura da obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016).

Finalizamos o artigo, sem encerrar a discussão, apontando nossas conclusões sobre como (e quais) conceitos de cultura são mobilizados nas obras didáticas analisados e como (e se) uma abordagem intercultural se constitui como uma potencialidade para o contexto de uso do livro didático em interação com os/as estudantes.

2 Algumas reflexões sobre o que é cultura

A primeira definição de cultura pautada por um amplo sentido antropológico foi apresentada por Tylor em 1871 em sua mais reconhecida obra *Primitive Culture*. Na concepção do autor, cultura, compreendida no singular e considerada sinônimo de civilização,

⁸ Para uso até o fim do ano letivo 2020.

é “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 1871, p. 23)⁹. Contudo, um século e meio depois, esse conceito não dá conta de explicar o complexo papel constitutivo da cultura em um período histórico compreendido como “a arena de batalha constante e mortal travada contra todo tipo de paradigma – e, na verdade, contra todos os dispositivos homeostáticos que servem ao conformismo e à rotina, ou seja, que impõem a monotonia e mantêm a previsibilidade” (BAUMAN, [2011] 2013, p. 17).

No mundo líquido moderno (BAUMAN [2000] 2001), os embates entre as tradições e as instituições solidamente estabelecidas e duradoras e as relações sociais, econômicas e institucionais frágeis, breves e maleáveis promovem mudanças de paradigmas também no campo da ciência. Sofrem, portanto, abalos tanto o conceito tradicional de cultura quanto “a cultura que o conceito tentou captar, assimilar intelectualmente e tornar inteligível” (BAUMAN, [2011] 2013, p. 17). Essa revolução conceitual refere-se, portanto, a “uma abordagem da análise social contemporânea, que compreende a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades, que passou a ser conhecida como a ‘virada cultural’” (HALL, 1997, p. 27, grifo do autor).

Entender a centralidade da cultura em todos os aspectos da vida social implica considerar “que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16). Assim sendo, deve ser destacado o importante papel que a língua(gem) exerce na “virada cultural”, uma vez que, conforme Kramsch (1998, p.3) salienta, a “língua(gem) é o principal meio pelo qual conduzimos nossas vidas sociais. Quando usada em contextos de comunicação, está ligada à cultura de formas múltiplas e complexas.” A ênfase dada ao sentido atribuído às práticas sociais de um determinado grupo ou sociedade pode ser defendida com a argumentação de que “afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro” (HALL, 2016, p. 20)

Dialogando com a concepção de Modernidade Líquida (BAUMAN [2000] 2001) – arena de batalhas contra o que se encontra solidificado – e de “centralidade da cultura” (HALL, 1997) – modo como a cultura se insere em todos os aspectos da vida moderna líquida – Eagleton ([2000]2005) destaca pelo menos três frentes em que nossas guerras culturais se situam: cultura como civilidade, como identidade e como algo comercial ou pós-moderna. O autor ainda acrescenta que uma quarta frente também pode se juntar a essa luta: cultura como protesto radical.

Segundo Eagleton ([2000]2005), a cultura como civilidade concebe os indivíduos como sujeitos universais: “é a cultura, no sentido de ter em comum uma linguagem, herança, sistema educacional, valores partilhados etc., que intervém como princípio de unidade social”

⁹ Tradução nossa para: “CULTURE or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”.

(EAGLETON, [2000]2005, p.43). É uma concepção elitista de Cultura ou o que se convencionou chamar alta cultura. A cultura como identidade é aquela oposta à anterior, ou seja, a identidade do sujeito é específica (nacional, sexual, étnica e regional). Surgem, então, os movimentos de luta por visibilidade, aceitação e respeito a identidades reprimidas. A terceira frente é a cultura como mercadoria – o que Eagleton ([2000]2005) classifica como cultura comercial ou pós-moderna.

Um aspecto importante a ser considerado no nosso trabalho são os cruzamentos das três frentes de cultura elencadas por Eagleton ([2000]2005). O mais proeminente é o fato de que a alta Cultura e a pós-moderna “se fundiram cada vez mais para proporcionar o ‘dominante’ cultural das sociedades culturais” (EAGLETON, [2000]2005, p. 105, grifo do autor). Embora assuma uma postura antielitista enquanto cultura de massa, a cultura comercial incorpora as forças do mercado que não raramente endossa práticas conservadoras e ausentes de conflitos. O mercado funciona assim como um mecanismo para manter uma sociedade liberal e reacionária ao mesmo tempo. Desse modo, apesar de desprezar os valores da alta Cultura por considerá-los elitistas, a cultura comercial preserva muitos desses valores. A diferença é que a cultura como mercadoria é “capaz de embrulhar esses valores em uma atraente embalagem antielitista, o que a alta Cultura não consegue” (EAGLETON, [2000]2005, p. 105).

A visão de cultura de Kramsch ([1988], 2017, p. 16) alinha-se à de Eagleton ([2000]2005) ao considerar o conflito entre Cultura com “C” maiúsculo e cultura com “c” minúsculo. Por um lado, a Cultura com “C” maiúsculo refere-se à cultura de grupos privilegiados que detêm o poder econômico e político. Esses grupos influenciam o mercado e agenciam leis, bem como políticas públicas, impondo, portanto, sua hegemonia. Por outro lado, a cultura com “c” minúsculo refere-se à cultura dos eventos cotidianos – de massa e populares – ou, em uma acepção mais ampla, às práticas sociais de grupos minoritários em esfera de poder.

Essas reflexões sobre o(s) conceito(s) de cultura nos são caras para o trabalho apresentado neste artigo porque entendemos os livros didáticos como produtos culturais e também como produtos de consumo. Além disso, partimos do pressuposto de que as línguas(gens) são aprendidas em um contexto cultural e de que, conforme Tílio (2010) argumenta, os livros didáticos retratam a cultura do outro. Em nossa prática docente e de pesquisa, observamos que materiais voltados para o aprendizado de línguas estrangeiras têm se preocupado em apresentar aspectos culturais relacionados à língua(gem) ensinada, notadamente relacionando-os aos países em que essa língua(gem) é adotada como língua oficial. Há de se acrescentar que é ainda relativamente comum contextos multiculturais serem apresentados como diferenças culturais harmoniosas ou folclóricas. Na próxima seção, aprofundaremos essa discussão sobre a cultura e o livro didático de inglês.

3 Cultura e o livro didático de inglês

Compartilhamos com Kramersch ([1988]2017, p. 16) o entendimento de que o livro didático “representa o modo como o autor e o editor concebem a língua(gem), cultura e aprendizado, e o modo que eles constroem um mundo integrado de realidade estrangeira para fins educacionais”. Nessa perspectiva, o livro didático de Língua Estrangeira configura-se como uma *commodity* – no sentido de objeto de valor – legitimada e valorizada em diversas instâncias sociais e constitui-se como um produto de diversas forças culturais. Kramersch ([1988]2017, p. 17) destaca cinco diferentes culturas nos livros didáticos de língua estrangeira, resumidas na tabela a seguir:

Tabela 1 - Cinco culturas nos livros de língua estrangeira

CINCO CULTURAS NOS LIVROS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	
1- Cultura do Outro (C1)	Comportamentos, eventos, crenças, etc. dos indivíduos que usam a língua a ser ensinada.
2- Cultura de origem (C2)	Fenômenos explícitos e implícitos que fazem parte do universo dos indivíduos que aprendem a língua.
3- Cultura educacional do país onde o livro é publicado	Indicações de aprendizagem institucional presumidas e impostas aos usuários dos livros americanos.
4- Cultura da sala de aula em que o país é usado	As regras interacionais (estudante/estudante(s) e estudante/professor/a) durante as aulas.
5- Intercultura	Universo desenvolvido durante o processo de aprendizagem, em que há uma lenta relativização da C1 à luz da C2, com a C2 ainda vista com os significados da estrutura da C1.

Fonte: Elaboração própria, baseada em Kramersch ([1988]2017, p. 17)

Em nossa macroanálise do livro didático de inglês, buscamos tecer uma malha teórico-metodológica entrelaçando os conceitos de cultura como civilidade, cultura como identidade e cultura como mercadoria (EAGLETON, [2000]2005), discutidos na seção anterior deste artigo, e os conceitos das cinco culturas nos livros didáticos de língua estrangeira (KRAMSCH [1988]2017). Por entendermos que nosso estudo deve estar sócio e politicamente implicado e que as discussões aqui engendradas podem contribuir para diálogos entre professores/as e pesquisadores/as engajados/as em uma perspectiva intercultural crítica, sublinhamos que o nosso foco é o livro didático de inglês produzido no âmbito do PNLD.

Definimos como recorte duas obras didáticas para o EM que foram aprovadas no edital PNLD 2018¹⁰: *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016). Selecionamos uma unidade de cada obra, adotando como critério de escolha o tema cultura. Conforme ilustrado na tabela a seguir, questões culturais são apresentadas por diferentes prismas. Na obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), a unidade 3 (*Diversity: much beyond stereotypes*) sugere a discussão acerca de estereótipos enquanto a unidade 3 da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) (*Cultural identity*) se propõe a promover uma reflexão sobre o conceito de identidade cultural.

¹⁰ Para uso até o fim do ano letivo 2020.

Tabela 2 - Obras analisadas

	Autores/as	Ano	Editora	Política Educacional	Princípios teórico-metodológicos	Unidade
Circles 1	Viviane Kirmeliene Carolina Pereira Elaine Hodgson Rita Landeia	2016	FTD	LDB (1996) PCN (2000) OCEM (2006) Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (2013a) Ensino Médio Inovador (2013b) BNCC (2015 versão não homologada)	Competência Comunicativa World Englishes Multiletramentos Interdisciplinaridade Avaliação e autonomia	Diversity: Much beyond stereotypes
Voices Plus	Rogério Tílio (Org.)	2016	Richmond	LDB (1996) PCN (1998) OCEM (2006) Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (2013a)	Multiletramentos Letramento crítico¹¹ Abordagem sócio-interacional Gêneros discursivos Interdisciplinaridade Avaliação formativa	Cultural identity

Fonte: Elaboração própria

É relevante ressaltar que o MEC homologou em dezembro de 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, de caráter normativo, retira o componente curricular língua estrangeira moderna da Educação Básica e o substitui por língua inglesa apenas, estabelecendo como opcional o ensino de outras línguas, preferencialmente, o espanhol. Além disso, a BNCC define que um dos eixos de conhecimento do EF deve ser a dimensão intercultural¹² com ênfase no inglês como língua franca (ILF). Mantendo essa proposta, no EM, os componentes curriculares Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa integram uma única área de conhecimento: linguagens e suas tecnologias.

Voltando à macroanálise dos livros didáticos de inglês, podemos observar que, com relação às culturas do Outro e de origem, as obras *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016) são produzidas a partir de: (i) eventos, atitudes, crenças, hábitos, tradições, manifestações artísticas, etc. e (ii) contextos culturais dos quais os/as estudantes fazem parte e/ou reconhecem como familiar. Essas culturas são apresentadas por meio de

¹¹ O conceito Letramento Crítico não se encontra escrito no quadro que apresenta os princípios teórico-metodológicos no manual do professor. Todavia, o conceito permeia as orientações dadas aos/as professores/as e orienta a elaboração das atividades propostas aos/as estudantes.

¹² Embora o eixo Dimensão intercultural do Ensino Fundamental (EF) pareça mais alinhado à abordagem intercultural crítica, discutir esse eixo exigiria um aprofundamento acerca de conceitos como inglês como língua estrangeira, inglês como segunda língua e inglês como língua franca. Além disso, a discussão deveria contemplar uma problematização sobre competências e o que pode ser compreendido como “desenvolvimento da competência intercultural” (BNCC, 2018, p. 245), o que foge do escopo do nosso artigo.

textos (orais, escritos e multimodais) em que os sujeitos usam a língua inglesa para agir no mundo. Nosso interesse é identificar como (e se) as tensões entre as culturas do Outro e as de origem são problematizadas. Em outras palavras, buscamos compreender em que medida a noção de que há uma cultura que representa a civilidade – e, portanto, deve ser valorizada por aqueles grupos que têm cultura “inferior” – é ratificada ou questionada nos livros didáticos. Essa discussão será aprofundada na próxima seção, quando focalizaremos algumas atividades específicas das unidades selecionadas em nosso corpus.

Outro aspecto sobre o qual nos debruçamos é o imbricamento entre a cultura educacional onde o livro é publicado e a cultura como mercadoria. Considerando que a Educação Básica é um direito garantido pela Constituição brasileira - CF - (1988) e que o PNLD é um programa de abrangência nacional, inferimos o porquê do grande interesse do mercado editorial em participar da política educacional brasileira. A cultura educacional e a cultura comercial se interseccionam nos processos de regulação, produção, distribuição e consumo.

Até chegar às mãos dos/as estudantes das redes públicas de ensino, autores/as e editoras têm que atender às exigências regulatórias do MEC. As obras didáticas *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), por exemplo, foram aprovadas e selecionadas de acordo com o edital de convocação 04/2015 (CGPLI / Edital de Convocação) e de acordo com o edital PNLD 2018 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Com relação aos critérios para aprovação das obras didáticas do componente curricular Língua Estrangeira Moderna¹³, o edital PNLD 2018 estabeleceu princípios e objetivos gerais relacionados à diversidade cultural. Desse modo, ao livro didático foi atribuído um papel cultural de grande relevância no contexto educacional, uma vez que se destina a “orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos/às estudantes o acesso a conhecimentos sobre a diversidade de linguagens e suas múltiplas funções na constituição de valores, que expressam e preservam o conhecimento e a cultura dos diversos grupos sociais.” (Edital PNLD 2018, p. 39).

Além disso, ao estabelecer critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna, o edital PNLD 2018 também intersecciona as culturas do Outro e de origem com a cultura como identidade ao definir, no item 3.1.2.1, que será aprovada a obra que:

- b. seleciona textos que favoreçam o acesso à **diversidade cultural** (grifo nosso), social, étnica, etária e de gênero manifestada na língua estrangeira, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam.
- p. oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as **culturas estrangeiras e nacionais** (grifo nosso), com o propósito de desenvolver o interesse, a reflexão e a apreciação de produções artísticas;
- t. utiliza ilustrações que reproduzam a **diversidade étnica, social e cultural** (grifo

¹³ A BNCC ainda não havia sido homologada; por isso, o edital contemplava tanto o componente curricular inglês quanto espanhol.

nosso) das comunidades, das regiões e dos países em que as línguas estrangeiras estudadas são faladas (Edital PNLD 2018, p.39-40, grifo nosso).

As tensões entre as forças culturais da política educacional brasileira e das leis de mercado se ampliam na medida em que, mesmo para a produção de obras didáticas que não se destinem ao processo de avaliação de um edital do PNLD, autores/as e editoras devem contemplar a dimensão cultural em seus materiais. No que se refere às obras voltadas para o EM, além de observarem a CF (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases - LDB - 9394/96, os livros didáticos também devem seguir os princípios orientadores constantes em outros documentos oficiais que orientam ou normatizam propostas curriculares. No que se refere às obras didáticas *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELIENE et. al. 2016), além da CF 1988 e da LDB 9304/96, os outros documentos oficiais que as pautavam eram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCN-EM (2013a), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN-EM - (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM - (2006).

As DCN-EM (2013a) preconizavam uma educação preocupada com questões culturais visando, especialmente, ao acolhimento do sujeito e à sua inclusão social. Apontavam, portanto, a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos que problematizassem a cultura como identidade ao buscar entender as condições que levavam os/as estudantes à exclusão e eventual evasão. Transcrevemos a seguir algumas das questões levantadas no documento:

Como os jovens interagem com a diversidade? Que representações fazem diante de situações que têm sido alvo de preconceito? Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas dos estudantes? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) ao jovem da contemporaneidade? (Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, 2013a, p. 157).

No exemplo específico de educação linguística, as OCEM (2006) sublinham o conflito entre a cultura de origem e a cultura do outro a fim de desconstruir a ideia de que a cultura do outro é aquela do país cuja língua oficial está sendo estudada. Isso porque

quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos) (Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, 2006, p. 97).

Ao se pensar no papel da disciplina Línguas Estrangeiras no currículo, o documento incorpora as discussões sobre a globalização e seus efeitos nas culturas globais e locais, ampliando, assim, o escopo do debate. A cultura do outro, representada aqui pela força política e econômica da língua inglesa no mundo globalizado, se intersecciona com a cultura como mercadoria, uma vez que a língua inglesa passa a ser considerada uma *commodity* que tem seu valor de mercado exponencialmente aumentado. O inglês não é somente o idioma da globalização, mas também o instrumento que abre portas para profissões da área

tecnológica/digital responsáveis por conectar cada vez mais os cidadãos globais.

Conforme já mencionado neste artigo, somente em dezembro de 2018 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio - BNCC-EM, através da RESOLUÇÃO Nº 4 (17/12/2018). Essa resolução atende às demandas da Lei nº 13.415 (16/02/2017) que altera artigos da LDB 9394/96, regulamentando o que ficou conhecido como o “Novo Ensino Médio”. Outro documento que atualmente baliza a cultura educacional brasileira para o EM é a RESOLUÇÃO Nº 3 (21/11/2018). Ela atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dispõe em seus artigos 5º (incisos V e VII), 6º (incisos VIII e VIII d)) e 8º (incisos II b) e II c)) diferentes visões de cultura.

A cultura educacional brasileira nos livros didáticos tem como principal instrumento de poder a BNCC. Dialogando com a concepção de “indicações de aprendizagem institucional presumidas e impostas” (KRAMSCH ([1988]2017, p. 17), a base é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BNCC, 2018, p. 7, grifo do autor)

Embora o documento não estabeleça explicitamente que as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos/as estudantes constem nos livros didáticos, elas fazem parte da lista de critérios eliminatórios específicos das obras didáticas submetidas à avaliação dos editais do PNLD 2020 (EF) e PNLD 2021 (EM). Com relação à distribuição e consumo, o livro didático mobiliza as práticas sociais do mercado. As obras aprovadas no processo de avaliação discriminado no edital do PNLD são adquiridas e distribuídas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao MEC, após a escolha dos títulos conduzidas pelas escolas ou redes de ensino da rede pública. No processo de escolha das obras, a cultura comercial tem como alvo consumidor não o/a estudante, mas o/a professor/a, sujeito social que tem o poder de escolha e, conseqüentemente, de gerar lucros relevantes para uma determinada editora. A negociação contratual com uma instituição escolar ou rede de ensino significa uma quantidade muito grande de livros vendidos, prática análoga à venda de produtos em larga escala em um contexto de cultura de massa.

Considerando que as orientações curriculares das duas obras analisadas neste trabalho, conforme já citadas anteriormente, são os PCN-EM (1998) e as OCEM (2006), a necessidade de destacar e valorizar a variedade das culturas locais e globais é sinalizada. Em *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), embora a palavra cultura não esteja enunciada, o conceito de cultura como identidade pode ser reconhecido quando as autoras, dirigindo-se ao/a estudante, afirmam que produziram essa obra

não apenas para que você leia, escreva, fale e compreenda oralmente a língua inglesa, mas também para que você desenvolva sua formação como cidadão capaz de buscar a compreensão de si e, ciente da diversidade, pluralidade e multiplicidade que fazem parte de nossa vida, refletir sobre a comunicação com o outro (KIRMELENE et al., 2016, p. 3).

Na apresentação da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) as culturas do Outro e de origem, a cultura como identidade e a intercultura se entrecruzam quando o organizador enfatiza a relação entre aprendizagem de uma língua estrangeira e cultura, ao afirmar que

[...] a aprendizagem de uma língua estrangeira – no caso, o inglês – pode ser relevante nesse sentido [ser protagonista da própria história] por permitir seu acesso a outras **culturas**, experiências e formas de pensar e agir no mundo, bem como interagir com ele (TÍLIO, 2016, p. 3 [grifo nosso]).

Nesta seção tentamos compreender as questões culturais imbricadas nos livros didáticos de inglês em um contexto macro. A engrenagem conceitual por nós aqui construída nos permitiu criar inteligibilidade sobre a relação entre cultura e livro didático. Percebemos que, no nosso fazer pedagógico, as culturas do Outro e de origem, a cultura como identidade, a cultura comercial e a intercultura provocam abalos que nem sempre são questionados na cultura da sala de aula. Embora não focalizaremos as interações estudante-livro-professor/a, buscaremos, na próxima seção, a partir de uma microanálise de excertos das unidades *Diversity: Much beyond stereotypes*, da obra *Circles* (KIRMELIENE et. al. 2016), e *Cultural identity*, da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016), discutir como uma abordagem intercultural crítica pode enriquecer o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa durante as aulas em que o livro didático é usado como recurso.

4 Educação intercultural crítica e o livro didático de inglês

O livro didático de inglês é, como todo livro didático, um produto cultural e, ao mesmo tempo, um dos poucos (se não o único) recursos através do qual o/a estudante tem acesso a uma diversidade cultural relacionada a práticas sociais de sujeitos que usam o idioma inglês para agir no mundo. Com relação à língua inglesa, construtos essencializados sobre o “inglês britânico” e o “inglês americano”, bem como a relação entre língua e Estado-nação têm sido tema de calorosos debates. Considerando a educação linguística, esses debates têm abalado noções que permeiam o senso comum como, por exemplo, “devemos falar como um nativo”, ou “o inglês britânico é o correto”, ou ainda “para aprender a língua, tenho que aprender a cultura do país”. Apesar da relevância dos estudos sobre ideologias linguísticas, ajustamos, neste trabalho, o foco para as questões que envolvem a hegemonia euro-usa-centrista nas práticas culturais apresentadas nos livros didáticos de inglês para estudantes brasileiros/as.

A globalização promoveu uma espécie de nova colonização, causando uma hipervalorização das culturas do outro, principalmente aquelas provenientes dos Estados Unidos. No contexto de ensino-aprendizagem de inglês, esse fenômeno contribuiu para que se produzissem livros únicos para serem comercializados em diferentes países. Além disso, nesses livros, a C1 (v. tabela 1) era privilegiada em detrimento das C2. Kramsch ([1988]2017) já sinalizava a necessidade de um enfoque que privilegiasse a intercultura, entendida, entretanto, como o “universo desenvolvido durante o processo de aprendizagem, em que há

uma lenta relativização da C1 à luz da C2, com a C2 ainda vista com os significados da estrutura da C1.

Essas reflexões iniciais acerca das tensões culturais entre C1 e C2 justificam-se pelo fato de entendermos a importância da inserção do livro didático de inglês na política educacional do PNLD, uma vez que essa iniciativa inaugura uma mudança de princípios para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna. Conforme podemos observar a seguir, o ensino de inglês e espanhol para os anos finais do EF

pauta-se, primordialmente, pelos objetivos que contribuam para a reflexão sobre a função social da língua estrangeira como uma disciplina que permite o acesso a outros bens, tais como a ciência, a tecnologia, as artes, as comunicações e **produções (inter)culturais** e o mundo do trabalho. Além disso, a aprendizagem de outras línguas possibilita o contato com novas e variadas formas de ver e organizar o mundo e com outros valores, os quais, confrontados com os nossos próprios, contribuem para uma saudável abertura de horizontes, uma **ruptura de estereótipos**, uma **superação de preconceitos**, um espaço de **convivência com a diferença**, que promove inevitáveis e frutíferos deslocamentos em relação às nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Assim, não resta dúvida de que essa abertura para o diferente tem um papel muito importante na constituição da identidade dos alunos (Edital PNLD 2011, p.55, grifo nosso).

Os deslocamentos aos quais os princípios citados se referem dialogam com o pensamento decolonial defendido por vários/as estudiosos/as que defendem, alguns/mas de maneira mais radical, uma “insurgência” (WALSH, 2016) impulsionada pelo “fato de que as lutas não são só *contra* a ordem dominante e a matriz colonial do poder, mas, de modo ainda mais significativo, *para* construir formas outras de ser e de pensar em e com o mundo” (WALSH, 2016, p. 66). O posicionamento da autora, fortemente influenciado por sua convivência com Paulo Freire durante seu exílio nos EUA, indica a necessidade de transformação de práticas frequentemente naturalizadas que ratificam estereótipos, preconceitos, o desrespeito à diferença e geram discriminação e sofrimento. Como essas práticas fundamentadas em um pensamento colonial encontram-se muito cristalizadas e, portanto, são difíceis de serem quebradas, a autora sugere que a desconstrução para a transformação seja pensada “com e a partir das construções e práticas insurgentes que trabalham fora, nas fronteiras e nas margens, assim como dentro, abrindo e alargando as brechas e fissuras decoloniais” (WALSH, 2016, p.66).

Quando pensamos em brechas e fissuras decoloniais como práticas pedagógicas insurgentes, estamos advogando por uma educação freiriana, ou seja, libertadora, transformadora, humanizadora, dialógica. Nossa análise das unidades que abordam diversidade, estereótipos e identidade cultural visa a identificar em que medida uma aborgagem decolonial e intercultural pode promover reflexões que gerem transformações; mudanças estas na maneira de o sujeito pensar, agir e se relacionar com o outro, possibilitando, assim, a (re)construção de uma sociedade menos injusta, com menos

preconceito, discriminações e desigualdades. Uma educação descolonizadora¹⁴ e intercultural implica, portanto,

considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, considerando-se portadora e medida do pensamento e da cultura universal. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (SACAVINO, 2016, p. 191).

O ponto central dos princípios apontados por Sacavino na citação acima constitui-se em desenvolver um olhar crítico da realidade e da ordem dominante. Entretanto, isso não é tarefa fácil, pois, embora os países da América Latina tenham se tornado estado-nações politicamente independentes¹⁵, “a lógica colonial penetrou profundamente as estruturas, instituições, mentalidades e subjetividades de tal maneira que continua presente e configura as sociedades latino-americanas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165). Nesse contexto, por um lado, o livro didático, apesar das orientações constantes em documentos oficiais, não raramente congrega representações culturais¹⁶ estáticas e essencializadas. Por outro lado, a lógica colonial não nos fornece ferramentas teórico-metodológicas para tensionarmos o legado referencialista e representacional da linguagem.

Compartilhamos, portanto, o pensamento de Fabrício (2017) que enfatiza a inadequação do modelo representacional de língua(gem) por ter seu embasamento teórico pautado por pressupostos da modernidade colonial. Para a autora, esse modelo busca garantir a estabilidade da realidade que é apresentada e compreendida como uma verdade que não pode ser questionada ou problematizada. Dessa forma, por não estar “contaminado” por um olhar crítico, desse modelo “decorrem também os rótulos identitários, estereótipos generalizantes, clichês dualistas, classificações hierárquicas, padrões de norma e desvio” (FABRÍCIO, 2017, p. 20). Outra decorrência desse modelo é o apagamento de culturas que foram/são subjugadas pela colonialidade, como, por exemplo os povos indígenas, conforme discutiremos na sub-seção 4.2.

Dialogando com pensadores decoloniais, especialmente Walsh (2009), Candau (2016) defende uma concepção de educação intercultural na perspectiva da interculturalidade crítica. A autora destaca as principais características da interculturalidade crítica, argumentando que ela:

promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com

¹⁴ Mantivemos o termo “descolonizadora” para não alterar o pensamento da autora. Reconhecemos que existem discussões acerca da diferença entre “descolonial” e “decolonial”, o que, no entanto, não é o foco deste trabalho.

¹⁵ Não discutiremos neste artigo questões históricas, políticas e econômicas dos processos de independência das colônias.

¹⁶ No escopo deste artigo, não aprofundaremos a discussão sobre a noção de representação com a qual alguns estudiosos operam e que concebe a linguagem como “um dos ‘meios’, através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura”. (HALL, 2016, p. 18).

todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, **rompe** com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; **concebe** as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; **está constituída** pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; **e tem presente** os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, p. 808, grifo nosso).

Orientadas pelas características de interculturalidade crítica elencadas na citação acima, analisaremos nas subseções 4.1 e 4.2 os recortes selecionados nas obras *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) e *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016). Buscaremos apontar as possíveis fissuras decoloniais compreendidas como práticas pedagógicas insurgentes. Isso porque concebemos essas brechas como potentes caminhos para desenvolvermos um olhar crítico e questionador em nossos/as estudantes, bem como para implementarmos uma abordagem de educação intercultural em contextos de uso do livro didático.

4.1 *Voices Plus*

Selecionamos duas seções da unidade 3 – *Cultural identity* (Identidade cultural) – da obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016). São elas: *Contextualization* (Contextualização) e *Audio literacy* (Compreensão Oral)¹⁷. As atividades de contextualização se propõem a introduzir a temática identidade cultural por meio de uma reflexão sobre o conceito de cultura enquanto as da seção *Audio literacy* buscam levar os/as estudantes a desconstruírem e (re)construírem os conceitos de raça e etnia, que são não raramente (mal)compreendidos como sinônimos.

A atividade 3 da seção *Contextualization* consiste na pergunta “How can you define “culture”?”, seguida da proposta “Discuss it with your partner” (TÍLIO, 2016, p. 95) – em uma tradução livre, “Como você pode definir “cultura”? Discuta isso com seu/sua colega”. Nessa atividade, os/as estudantes são estimulados a discutir os seus entendimentos sobre cultura a partir de uma provocação enunciada com o verbo modal em inglês “can”, que sinaliza uma possibilidade ou capacidade. A escolha por uma interrogação que, ao mesmo tempo, evoca definições possíveis e garante aos/as estudantes a capacidade de verbalizar suas diferentes concepções de cultura aponta para uma abordagem em que conceitos essencializados são abalados e que reconceitualizações são oportunizadas. Outra provocação à reflexão é o uso das aspas que desestabiliza o sentido literal da palavra e, nesse enunciado, sublinha a complexidade conceitual de cultura. Na atividade 4 dessa mesma seção, ilustrada na figura 1 a seguir, a discussão é aprofundada com a apresentação de duas definições de cultura e o

¹⁷ É importante ressaltar que a tradução “compreensão oral” não dá conta de explicar o sentido que *audio literacy* assume na proposta teórica da obra. Entendemos *audio literacy* como uma forma de os/as estudantes articularem sentidos e criarem inteligibilidade a partir dos enunciados orais com os quais eles/elas interagem nas atividades didáticas.

convite para os/as estudantes lerem dois excertos que tentam definir “cultura” e discutirem com seu/sua colega o quão semelhantes/diferentes eles são comparados às suas próprias definições.

Figura 1 - Excertos sobre a definição do conceito de cultura

4 Read two excerpts that attempt to define “culture” and discuss with your partner how similar/different they are to/from your own definition. *Respostas pessoais.*

“The word ‘culture’ [...] originates from the Latin ‘colere’, which means to cultivate. (The word ‘colony’ has the same origin.) Cultural anthropology thus means ‘knowledge about cultivated humans’; that is, knowledge about those aspects of humanity which are not natural, but which are related to that which is acquired. [...] Let us, therefore, as a preliminary conceptualization of culture, define it as those abilities, notions and forms of behaviour persons have acquired as members of society. [...] Culture refers to the acquired, cognitive and symbolic aspects of existence.”

ERIKSEN, T. H. *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London/Virginia: Pluto Press, 1995/2001, p. 3-4.

“The term ‘culture’ is used by sociologists to refer to the language, beliefs, values and norms, customs, dress, diet, roles, knowledge and skills, and all the other things that people learn that make up the ‘way of life’ of any society. Culture is passed on from one generation to the next through the process of socialization.”

BROWNE, K. *An Introduction to Sociology*. Cambridge/Malden: Polity Press, 2011, p. 10.

Fonte: (TÍLIO, 2016, p. 95)

Os exertos ilustrados na figura 1 acima configuram-se como recursos potentes para os/as estudantes se engajarem em um (re)pensar sobre noções que são frequentemente concebidas como verdades únicas e, não raramente, promotoras de atitudes discriminatórias e preconceituosas.

Na seção *Audio Literacy* (TÍLIO, 2016, p. 102), os/as estudantes são direcionados/as a escutar as falas dos professores de sociologia Stephanie Sears (Universidade de São Francisco) e Charles Hirschman (Universidade de Washington) e são estimulados a refletirem sobre crenças e verdades do senso comum. A proposta das atividades é que os conceitos de raça e etnia, frequentemente compreendidos como biológicos, como um traço físico, sejam correlacionados com os conceitos de cultura como identidade nacional e cultura como sistema de prática e multiculturalismo.

A seção *Audio Literacy* se desenvolve depois das seções *Contextualization* e *Linguistic Literacy* – que apresentou um acervo léxico relacionado a questões de poder nas classificações de cultura como: (i) contracultura, (ii) cultura dominante, (iii) cultura *folk*, (iv) alta cultura, (v) cultura popular e (vi) sub-cultura. A partir de questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso, essas seções funcionam como uma preparação para uma abordagem do conceito de raça por uma perspectiva intercultural.

Com o objetivo de desestabilizar o conceito biologizante de raça, na atividade seguinte

(TÍLIO, 2016, p. 103), o/a professor/a é orientado/a conduzir a discussão balizado/a por uma aceção socio-histórica e política, conforme pode ser observado na nota direcionada ao/a professor/a, ilustrada no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Conceito de raça como um construto sócio-histórico e político

Professor/a, é importante refletir com os/as estudantes sobre o construto sócio-histórico que representa o conceito de raça, em oposição a um possível entendimento cotidiano do termo como uma classificação biológica relacionada à aparência. Trata-se, conforme discutido pelos especialistas, de uma criação humana que esconde relações de poder e dominação. Sugere-se, ainda, chamar a atenção dos/as estudantes, na imagem, para a classificação biológica das espécies nas categorias reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie e para a ausência de uma categoria denominada "raça", que é, de fato, um conceito inoperante nas ciências naturais. No entanto, é fundamental ressaltar a importância de continuar a discutir "raça" em sua aceção sócio-histórica e política, uma vez que o conceito resiste no imaginário de diversas sociedades, estando comumente associado a práticas discriminatórias.

Fonte: (TÍLIO, 2016, p. 103)

Na nota, o/a professor/a é instigado/a promover em sua aula um espaço para trocas discursivas a fim de desconstruir, nas palavras de Fabrício (2017), rótulos identitários e clichês dualistas. As atividades discutidas nessa seção – bem como nas seções seguintes da unidade 3 que, por questões de espaço, não detalharemos – contribuem para que discursos naturalizados que ratificam preconceito e discriminação não passem despercebidos e possam ser, nas mais diversas instâncias, combatidos. Diante do que discutimos, a obra didática *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) oferece oportunidades para uma educação intercultural crítica. Isso porque objetiva conscientizar os/as estudantes de que práticas discursivas que concebem culturas e identidades culturais de maneira essencializada podem ser (des/re)construídas por meio da “deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade” (CANDAU, 2016).

4.2 Circles

O título da unidade 3 da obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016) – *Diversity: much beyond stereotypes* (Diversidade: muito além dos estereótipos) – sinaliza a necessidade de se discutir a construção discursiva de estereótipos, notadamente aqueles que geram discriminação e sofrimento em contextos sociais caracterizados pela diversidade cultural. Selecionamos como recorte a seção de leitura e optamos por analisar um dos textos multimodais que fazem parte da atividade 6, conforme ilustrado na imagem a seguir:

Figura 2 - Poster campaign 1 – *Beyond stereotype*

6 Now, read posters 1 and 2. In your notebook, take notes of aspects they have in common.

Poster campaign 1

6. Possible answers: They show people who are not happy with the way they are represented. (or) They show how cultures are stereotyped. They show that our view of culture is superficial and limited. Para mais informações, consultar o Guia Didático.

This poster was used at California State University, San Marcos, in a campaign that celebrates diversity.



CSUSM Student:
Amiyonette Hesaynehe Goodblower
(American Indian, Cheyenne & Arapaho)
Major: Psychology

LaDonna Harris (1931 -)
LaDonna Harris, an enrolled citizen of the Comanche Nation, is founder and president of Americans for Indian Opportunity. As a national leader, Harris has influenced the agendas of the civil rights, feminist, environmental and world peace movements.
Photo by Weston Vigil/Contrasto

"THERE IS MORE TO ME THAN WHAT YOU SEE."
BEYOND THE STEREOTYPE
THERE IS HISTORY."

© 2010 Student
Amiyonette Hesaynehe Goodblower
Major: Psychology
LaDonna Harris (1931 -)
LaDonna Harris, an enrolled citizen of the Comanche Nation, is founder and president of Americans for Indian Opportunity. As a national leader, Harris has influenced the agendas of the civil rights, feminist, environmental and world peace movements.
Photo by Weston Vigil/Contrasto

California State University San Marcos

Fonte: (KIRMELIENE et al. 2016, p. 49)

A atividade que destacamos apresenta um dos pôsteres de campanha institucional que visa a promover o respeito à diferença e a combater quaisquer tipos de preconceito e discriminação no ambiente universitário. O texto analisado nesta subseção é uma reprodução do pôster usado na California State University, San Marcos (EUA), em uma campanha que celebra a diversidade. É relevante ressaltar que a apresentação dos textos multimodais é precedida por uma nota explicativa, conforme ilustrada no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Nota explicativa na pré-leitura

Os textos nesta unidade apresentam poucas palavras. Mas não se engane! Nem toda mensagem é veiculada por meio delas. Uma mensagem é formada por uma combinação de elementos, incluindo os não verbais, que muitas vezes carregam mais sentido do que os verbais. Imagine sempre o leitor esperado para a mensagem e a motivação do emissor para criá-la. Isso facilitará sua compreensão dos cartazes desta seção.

Fonte: (KIRMELIENE et al., 2016, p. 49)

A nota explicativa pauta-se pela noção de que uma imagem tem seu sentido construído por meio da articulação de diversos modos. No texto selecionado (cf. fig. 2), observamos três modos: escrita, imagem e cor; cada um com seu trabalho semiótico específico para formar um signo único. Entendemos, portanto, que para conduzir a análise desse texto à luz da perspectiva intercultural crítica, é necessário atentarmos para os seus aspectos multimodais. Isso posto, nos orientamos por uma teoria semiótica social da

multimodalidade (KRESS, 2010; KRESS; van LEEUWEN, 2006 e van LEEUWEN, 2005).

O texto que ilustra a campanha apresentada na figura 2 tem seu sentido construído por meio da articulação de diversos modos. Sendo assim, a “escrita, a imagem e a cor se prestam a diferentes tipos de trabalho semiótico; cada um tem seus potenciais distintos de significado [...]. E isso [...] é o argumento para tomar “multimodalidade” como o estado normal da comunicação humana¹⁸.” (KRESS, 2010, p. 1, grifo do autor). Ainda de acordo com o autor, os “recursos semióticos são socialmente construídos e, portanto, carregam as regularidades observáveis de ocasiões sociais, eventos e, por isso, uma certa estabilidade; eles nunca são fixos, muito menos rigidamente fixados”¹⁹ (KRESS, 2010, p. 8).

Nosso ponto aqui é que o sentido de um modo não é dado; ele é socialmente constituído e varia de cultura para cultura. Dessa forma, uma microanálise de um texto multimodal deve ser pautada pela observação de que os recursos semióticos da escrita e os modos da comunicação visual apresentam, cada um, sua característica própria de realizar o que podem ser relações semânticas bastante semelhantes.

Considerando o nosso foco de analisar potenciais de significado em uma atividade de leitura em que um texto multimodal pode ser usado para promover discussões sobre estereótipos generalizantes, utilizaremos a engrenagem conceitual da gramática do design visual (KRESS; van LEEUWEN [1996]2006) como ferramenta de análise. Tomaremos como base o conceito de *framing* (enquadre), enfocando a noção de (Des)Conexão para construirmos inteligibilidade dos modos presentes na figura 2. Resumimos a estrutura descritiva do conceito, na tabela 3 a seguir:

Tabela 3 - Framing - (Des)Conexão: uma ferramenta para análise visual

FRAMING (Des)Conexão	
1- Segregação:	Imagem e texto totalmente desconectados (por exemplo, fantasia versus realidade).
2- Separação	Existe um espaço vazio entre a imagem e o texto.
3- Integração:	Imagem e texto ocupam o mesmo espaço (integração pictórica ou textual);
4- Sobreposição	A imagem se sobrepõe ao texto e / ou vice-versa.
5- Rima	imagem e texto têm alguma qualidade em comum (por exemplo, cor).
6- Contraste	a imagem e o texto podem mostrar algum contraste (por exemplo, cores opostas)

Fonte: Elaboração própria, baseada em Kress; van Leeuwen [1996]2006.

O primeiro passo para nossa microanálise é entendermos que o texto multimodal referente ao pôster da campanha não possui a mesma intencionalidade discursiva que aquele reproduzido no livro didático. Chamaremos de autêntico o pôster produzido para uma campanha de conscientização em diversos campi de universidades nos Estados Unidos e de didatizado aquele adaptado pedagogicamente para cumprir as exigências do edital do PNLD 2018.

¹⁸ Tradução nossa para: Writing and image and colour lend themselves to doing different kinds of semiotic work; each has its distinct potentials for meaning – and, in this case, image may just have the edge over writing. And that, in a nutshell – and, in a way, as simple as that – is the argument for taking ‘multimodality’ as the normal state of human communication.

¹⁹ Tradução nossa para: Semiotic resources are socially made and therefore carry the discernible regularities of social occasions, events and hence a certain stability; they are never fixed, let alone rigidly fixed.

O primeiro ponto a ser observado no pôster didatizado é a inserção de novos aspectos multimodais. Além de um pequeno texto com informações sobre o pôster autêntico, foi acrescentado à esquerda um círculo com a reprodução ampliada de uma parte desse texto. O círculo é compreendido como um modo por ter o potencial social de se relacionar semanticamente com uma lupa, indicando o objetivo pedagógico de chamar a atenção dos/as estudantes para informações impressas em fonte minúscula. Além disso, ao ser didatizado, o modo círculo está separado não apenas do texto escrito, mas de todo o texto modal que compõe o pôster autêntico. Contudo, entendemos aqui que há uma separação e, ao mesmo tempo, uma sobreposição, uma vez que a cor laranja ocupa o espaço vazio entre eles, produzindo o efeito de sentido de que o círculo é um recorte do pôster autêntico.

As informações destacadas nessa separação ressaltam o nome da estudante Amiyonette Hesaynehe Goodblanket, sua identidade cultural (Arapaho e Cheyenne) e seu curso de graduação universitária (psicologia). Além disso, indicam também uma breve biografia sobre La Donna Harris, cuja silhueta aparece atrás da estudante. Harris é reconhecida por sua ascendência indígena (Nação Comanche) e atuação como líder nacional, ambiental e em movimentos pela paz mundial. Essas informações configuram-se como pistas contextuais para os possíveis entendimentos do texto multimodal em sua totalidade.

Dando prosseguimento à análise, notamos uma conexão em que imagem e texto estão integrados. Em destaque no primeiro plano, a fotografia de Amiyonette ocupa quase todo o espaço do pôster, em uma posição de centro para a esquerda. A estudante está olhando em linha reta para o/a leitor/a e esboçando um sorriso. Seu olhar, bem como sua postura corporal, sugere uma atitude positiva ao rasgar ao meio um papel com a ilustração de uma jovem loira de olhos azuis que veste roupas que remetem à personagem Pocahontas²⁰ da franquia Disney. A jovem loira usa maquiagem com riscos vermelhos no rosto, em alusão à tradição indígena de pintar o corpo, e segura um machado na mão direita de maneira análoga a quem faz uma pose para foto.

Orientadas pelo conceito de contraste, que relaciona imagem e texto, a contraposição de duas imagens também pode ser considerada como uma oposição de modos na medida em que Amiyonette, de ascendência indígena, está vestida com roupas urbanas e modernas, enquanto a jovem branca se veste com trajes que supostamente remetem à cultura indígena. Esse contraste sinaliza uma necessidade de ruptura com estereótipos generalizantes (FABRÍCIO, 2017).

Um outro aspecto relevante na análise multimodal é observar que o pôster autêntico parece ter sido confeccionado em três camadas que se sobrepõem. A primeira delas apresenta a foto da estudante ameríndia que, em um efeito 3D, parece estar posicionada em frente a um outro pôster de papel. Este é produzido com um texto impresso em um fundo branco cujas bordas curvas remetem semanticamente a uma folha de papel rasgado. Essa folha, que agora se encontra rasgada, cobria um pôster de cor laranja em que a silhueta de

²⁰ A história da personagem baseia-se no mito romântico criado em torno da ameríndia Pocahontas que luta contra colonizadores ingleses, mas de cuja história não se tem registro. O que se sabe sobre ela são lendas que a tradição oral perpetua.

uma senhora com trajes típicos de alguma tribo nativa se faz presente. Além disso, como uma das possibilidades de interpretação, a cor laranja remete às terras comanches e à argila utilizada para pintura corporal da tribo. Desse modo, a rima (cf. tabela 3) acontece com um texto que permeia toda a imagem, embora não esteja verbalizado: os índios da tribo comanche.

O fato de La Donna Harris estar posicionada atrás da estudante ameríndia representa uma integração entre as imagens sugerindo uma referência a relações antepassadas de Amiyonette. Essa integração legitima seu posicionamento contrário à perpetuação da apropriação de valores da cultura indígena, destacando seu protesto contra o uso folclórico de suas tradições e costumes.

Finalizamos a análise do texto multimodal apresentado na figura 2, focalizando o título do pôster autêntico: *"There is more to me than what you see. Beyond the stereotype there is history"* ("Há mais em mim do que você vê. Além do estereótipo há história"). Podemos perceber que há integração total entre os modos texto e imagens. Em primeiro lugar, o enunciado do título encontra-se entre aspas e é construído em primeira pessoa, indicando que é a voz de Amiyonette. Em segundo lugar, a sua afirmação de que por trás de uma ameríndia, há muito mais do que uma fantasia de índia ou folclore, indica que ela é uma jovem que transita entre a cultura urbana americana e a cultura de seus antepassados. Ainda, ao argumentar que além do estereótipo há história, Amiyonette, por pertencer à mesma etnia comanche de La Donna Harris, parece estar também ativamente engajada na luta pelo reconhecimento de sua história e pela valorização de sua herança cultural.

Considerações finais

As duas obras analisadas neste artigo oportunizam uma abordagem intercultural crítica, uma vez que disponibilizam em suas atividades discursos constitutivos de culturas plurais. No entanto, a presença de discursos multiculturais não é garantia de uma abordagem que desestabilize práticas hegemônicas cristalizadas e promova transformação. Quando o gari da epígrafe que usamos para introduzir o tema no nosso trabalho afirma que agora sabe que é culto, ele está nos indicando que seu engajamento nos círculos de leitura não somente o transformou, mas também lhe instrumentalizou para transformar o mundo. Ao se perceber como pertencente a uma cultura que tende a ser menosprezada por força das culturas que detêm a força econômica e política do país, o gari não somente passa a valorizar sua cultura, como também passa a lutar para que ela seja valorizada pelo outro.

É nesse sentido que a interculturalidade crítica está presente na gênese do pensamento educacional de Paulo Freire, uma vez que a opressão social está relacionada à opressão cultural e, por isso, uma educação libertadora somente se efetiva quando os educandos se conscientizam das lutas travadas entre as forças opressoras e as oprimidas para, a partir daí, buscarem mudanças sociais. Oliveira (2015) destaca que a cultura constitui o eixo ético-político da educação na concepção freiriana e elenca os

pressupostos teórico-metodológicos de aproximação entre o pensamento de Paulo Freire e a educação intercultural: a) a relação que se estabelece entre cultura e educação; b) o uso do diálogo como estratégia pedagógica; c) promover o empoderamento dos sujeitos que sofrem exclusão social; d) a possibilidade de reflexão crítica e política sobre o processo de humanização-desumanização e a situação social das classes populares; e) o reconhecimento da pluralidade de conhecimento; f) a matriz liberdade construída em seu projeto educacional; g) o debate sobre o multiculturalismo, apresentando questões de classe, gênero, etnia, diferença, solidariedade, alteridade, tolerância, entre outras; h) o tratamento da educação na perspectiva intercultural crítica (OLIVEIRA, 2015, p. 104).

De acordo com as análises realizadas nas atividades de ambas as obras, percebemos que os pressupostos citados acima se fazem presentes, em maior ou menor grau. A obra *Voices Plus* (TÍLIO, 2016) promove uma profunda reflexão crítica sobre cultura e identidade por meio de uma variedade de atividades que abordam definições sociológicas dos conceitos de cultura, identidade e identidade cultural. Dessa forma, podemos observar que os/as estudantes são levados a se engajarem em práticas de letramento²¹ crítico para refletirem sobre discursos naturalizados, de modo que consigam, eventualmente, (des/re)construir conceitos de raça e etnia e, conseqüentemente, promover uma convivência social livre de preconceito e discriminação.

Com relação à obra *Circles* (KIRMELENE et. al. 2016), a análise indicou que o texto multimodal oferece a possibilidade de se abrir espaço em sala de aula para uma discussão sobre estereótipos e formas de combatê-los por meio de campanhas de conscientização. O pôster escolhido para integrar a unidade analisada apresenta recursos semióticos potentes para provocar reflexões sobre respeito à diversidade, problematizando questões de apropriação e folclorização cultural, estimulando os/as estudantes a combaterem a discriminação e o preconceito social, racial, de etnia e de gênero.

Um ponto que merece destaque em nossas reflexões finais, em relação às duas obras analisadas, é que a correlação com o contexto brasileiro poderia ter sido ampliada. Sugerimos, portanto, um encaminhamento para a interculturalização das discussões para o contexto onde o livro didático é usado. Com isso, os/as estudantes de língua inglesa, como o gari da nossa epígrafe que agora se reconhece como culto, seriam impulsionados a (trans/re)formar construtos culturais estáticos e essencializados. Isso promoveria oportunidades de engajamento em práticas sociais cujos princípios norteadores sejam o respeito à diversidade e a luta contra quaisquer tipos de opressão cultural.

Para fecharmos o círculo dessa nossa discussão que não tem o intuito de encerrar a roda de debates, gostaríamos de frisar que qualquer que seja a cultura da política educacional brasileira, cabe aos/as professores/as promoverem em suas aulas um ambiente propício para discussões que conduzam os/as estudantes a se perceberem e agirem como sujeitos em um mundo multicultural.

²¹ Por questões de espaço e foco, não aprofundaremos o estudo da tradição social do letramento introduzida pelo *New London Group* que se baseia “na visão de que a leitura e escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais (e podemos adicionar históricos, políticos e econômicos) das quais elas são apenas uma parte” (GEE, 2000, p. 180) [Tradução de nossa responsabilidade].

Quando em suas cartas aos animadores e às animadoras culturais, em São Tomé e Príncipe, Paulo Freire (1978, p. 5) nos questiona: “Será, por exemplo, que nós, como educadores revolucionários, podemos nos comportar, com os educandos, da mesma forma como o professor colonial, coerente com a ideologia colonialista, se comportava com os “seus” alunos?”, respondemos: “Não”. Defendemos que a proposta pedagógica dos Círculos de Cultura de Paulo Freire se intersecciona com a educação intercultural crítica, uma vez que a questão fundamental não é a de simplesmente dizermos que devemos ser diferentes do professor colonial, mas a de termos uma prática consciente e totalmente oposta à dele. Nas referidas cartas, Freire (1978, p.5-6, grifos do autor) argumenta que “na educação colonial, o educador, em regra, transmitia o “seu” conhecimento a nós e o nosso papel era o de quem devia “comer” aquele conhecimento que, ainda por cima, falsificava a nossa realidade, em função dos interesses dos colonizadores”

Os livros didáticos do PNLD podem ser um recurso (às vezes o único) a ser usado por professores/as – interculturais, críticos, decoloniais – para questionar as falsificações da nossa realidade. Eles podem ser usados para trazer à tona conflitos interculturais que muitas vezes estão naturalizados ou silenciados em seus contextos locais e/ou globais.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, [2011]2013.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, [2000] 2001.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. de. Brasília, DF: 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 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica (SEB). **PNLD 2018**: língua

inglesa. Guia de livros didáticos do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017c. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em 02 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica (SEB). **PNLD 2011**: edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008. Disponível em: ftp://ftp.fnnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica (SEB). **PNLD 2018**: edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Apresentação. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 6-15

_____. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053143455>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>. Acesso em: 22 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castelo Branco. Revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: Editora UNESP, [2000]2005.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Repetir-repetir até ficar diferente: práticas descoloniais em um blog educacional. **Cadernos de linguagem e sociedade**, vol. 18 (2), UnB, p. 9-26, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967]2015. Kindle Edition.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Cortez Editora, [1982]2017. Kindle Edition.

GEE, James Paul. The New Literacy Studies; from "socially situated" to the work of the social.

In: BARTON, David; HAMILTOL, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. Chapter 11. Kindle Edition.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica Arthur Ituassu. Tradução: MIRANDA, Daniel; OLIVEIRA, William. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

KIRMELENE, Viviane. C.C. et al. **Circles 1**. São Paulo: FTD, 2016.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: OUP, 1998.

_____. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: TÍLIO, Rogério; FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Orgs.) **Innovations and challenges in language teaching and materials development**. Campinas: Pontes, [1988]2017. p. 13-58.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010. Kindle edition.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2ed. London: Routledge, 2006[1996].

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Paulo Freire**: gênese da educação intercultural no Brasil. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

PULVERNESS, Alan. Materials for cultural awareness. In: TOMLINSON, Brian. (Ed.) **Developing Materials for Language Teaching**. 2 ed. London: Bloomsbury, 2014. p. 426-438.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadores e educadores. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 188-202, 2016.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação Nacional e Desportos. Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular. **Carta aos animadores e às animadoras culturais**. São Tomé, São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação Nacional e Desportos, Comissão Nacional Coordenadora dos Círculos de Cultura Popular, 1978. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1160>. Acesso em 29 de outubro de 2020.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí –SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006

TÍLIO, Rogério. A representação do mundo no livro didático de inglês: uma abordagem sócio-discursiva. **The ESpecialist**, vol. 31, no. 2, p. 167-192, 2010.

_____. (Org). **Voices Plus 1**. 1ed. São Paulo: Richmond, 2016.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom. v.1. New York: Cambridge University Press, 2010[1871].

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://www.academia.edu/20274373/Interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural?ssrv=c> Acesso em: 22 set. 2020.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

Abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Approaches of the noun clause in exercises and in guidelines to teacher in High School Portuguese textbooks

Francisco Elton Martins de Souza

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará

Pesquisador da Universidade Federal do Ceará

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5062-0668>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0641326110303277>

E-mail: eltonmartins@alu.ufc.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar as abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor, quando houver, de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para distribuição em escolas públicas de Ensino Médio, em todo o Brasil. Para tal, fundamentamo-nos nas abordagens de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), bem como em seus ecos encontrados em outros autores. As coleções pesquisadas são adotadas em escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual de ensino do Ceará, e foram as seguintes: *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016); e *Novas Palavras*, de Amaral et al. (2016). Para o alcance de nosso objetivo, analisamos os exercícios sobre orações subordinadas substantivas, em cada obra, bem como as orientações para o professor no tocante a este tópico gramatical, quando havia tais orientações. Os resultados revelam que os autores de *Novas Palavras* demonstram consciência das atuais discussões, no âmbito da Linguística, a respeito do ensino de gramática, o que faz com que procurem equilibrar as abordagens prescritiva, descritiva e produtiva, além de orientarem o professor quanto ao trabalho com o conteúdo gramatical abordado na unidade em estudo. Por outro lado, verificamos que o autor de *Português: língua e cultura* se preocupa com o equilíbrio entre as abordagens de ensino de gramática, mas deixa a desejar quanto às orientações dadas ao professor, limitando-se a anunciar o conteúdo da unidade/capítulo em estudo na parte de orientações ao docente.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Abordagens de ensino de gramática. Oração subordinada substantiva. Livros didáticos. Ensino Médio.

Abstract

This paper aims to analyze the approaches of the noun clause in exercises and guidance for the teacher, if there are any, of two Portuguese-Language textbooks approved by the National Textbook Program 2018 for distribution in public high schools, all over Brazil. To this end, we rely on Halliday, McIntosh and Strevens' (1974) grammar teaching approaches, as well as in their echoes found in other authors. The collections analyzed are adopted in public high schools of the state school system of Ceará – Brazil, and were as follows: Portuguese: língua e cultura, by Faraco (2016); and Novas Palavras, by Amaral et al. (2016). To achieve our goal, we analyzed the exercises of noun clauses in each textbook, as well as the teacher's guidance on this grammatical topic, when there were such guidelines. The results show that the authors of Novas Palavras are aware of the current discussion, in the field of Linguistics, about the teaching of grammar, which makes them try to balance the prescriptive, descriptive and productive approaches, as well as to guide the teacher on how to work with the grammatical content addressed in the unit under study. On the other hand, we found out that the author of Portuguese: língua e cultura worries about the balance between grammar teaching approaches, but it is flawed in the guidance given to the teacher, limiting itself to announcing the content of the unit / chapter under study in the part of guidelines to the teacher.

Keywords: Portuguese teaching. Grammar teaching approaches. Noun clause. Textbooks. High school.

Data de submissão: 31/10/2020 | Data de aprovação: 25/01/2021

Introdução

Nos últimos anos, muito se tem discutido, no campo da Linguística, sobre a necessidade de instaurar um ensino de língua pautado nos usos linguísticos. Premissa basilar do Funcionalismo (GIVÓN, 2001; HALLIDAY, 2004; NEVES, 2013), o trabalho com a língua a partir de suas múltiplas possibilidades de uso tem sido cada vez mais requisitado dos professores de línguas e também dos livros didáticos.

Em pesquisa realizada por Souza (2014), constatou-se que os materiais didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio e aprovados pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (doravante, PNLEM) 2009 e pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante, PNLD) 2012 apresentam, em seus exercícios, o equilíbrio entre as abordagens descritiva, prescritiva e produtiva de ensino de gramática (HALLIDAY; McINTOSH; STREVEN, 1974). No entanto, essa mesma pesquisa não abordou a relação entre as propostas apresentadas no Manual do Professor e o que o livro didático realmente apresenta ao aluno.

O presente artigo tem, assim, o objetivo de analisar as abordagens da oração subordinada substantiva nos exercícios e nas orientações para o professor, quando houver, de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018 para distribuição em escolas públicas de Ensino Médio, em todo o Brasil.

Optamos pelo trabalho com o Manual do Professor tendo em vista que hipotetizamos haver, ainda, neste material, orientações que não se coadunam com as mais atuais diretrizes para o ensino de língua materna. Oliveira e Wilson (2010) corroboram nossa ideia:

Nos materiais didáticos de ensino de língua, geralmente o denominado “livro do professor”, manual que traz as respostas aos exercícios do livro correspondente do aluno ou o conjunto de orientações didáticas para utilização do livro didático, *ilustra também a concepção formalista da linguagem como instrumento de comunicação*. Trata-se de um material que, em geral, propõe uma série de instruções para o procedimento do professor, desconsiderando maiores especificidades envolvidas na questão do ensino-aprendizagem, como a região onde se localiza a escola, o perfil do aluno e do professor, as condições histórico-culturais que cercam e marcam a experiência com a linguagem, entre muitas outras (OLIVEIRA; WILSON, 2010, p. 237; grifo nosso).

Observaremos se há ou não contradição entre o que os autores dizem que irão propor e o que realmente propõem e procuraremos identificar as propostas apresentadas aos discentes e docentes com uma das três abordagens de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Stevens (1974).

1 Abordagens de ensino de gramática

Em virtude da escolarização que temos, é comum imaginarmos a gramática apenas como parte das aulas de Língua Portuguesa ou como disciplina autônoma, diferente das disciplinas de redação e literatura, às vezes, até ministradas por professores distintos.

Geralmente, é também a gramática a parte dos estudos da Língua Portuguesa menos apreciada pelos estudantes, justamente por ser considerada a aula em que todos serão

levados a memorizar intermináveis regras do “bem falar” e do “bem escrever”. Na verdade, no que diz respeito à divisão da disciplina Língua Portuguesa em gramática, redação e literatura, citada anteriormente, constatamos que a própria Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2018) já prevê sua extinção. Aliás, não só prevê como preconiza que o trabalho com o componente curricular Língua Portuguesa englobe conhecimentos linguísticos e literários de forma integrada, com o objetivo maior de fortalecer a competência comunicativa do estudante tanto no âmbito da produção escrita como no da produção oral e da recepção e compreensão dos mais diversos tipos de textos.

Assim, o fortalecimento da competência comunicativa de que fala a BNCC (BRASIL, 2018) parece-nos partir do princípio de que as regras gramaticais já “fazem parte do saber linguístico de qualquer ser humano normal, que as utiliza nos variados processos de comunicação verbal sob a forma de uma língua particular” (SILVA, 2004, p. 79). Em outras palavras, a gramática não seria apenas um conjunto de normas a ser memorizado, mas um conjunto de regras e princípios em que as línguas se estruturam naturalmente.

Inclusive, o pensamento de Neves (2002) complementa o que foi dito a respeito do fortalecimento da competência comunicativa do aluno, pois a autora aponta como um dos objetivos gerais do ensino de português no Ensino Fundamental e Médio melhorar o desempenho linguístico do aluno, no sentido de fazê-lo perceber que a boa constituição de textos passa pela gramática, mas que o aprendizado desta não pode se limitar à memorização de estruturas isoladas.

Faremos a explanação das abordagens de ensino de gramática que decidimos levar em consideração neste trabalho, justificando a escolha das concepções com as quais trabalharemos em nossa análise de dados.

Partindo para as concepções cunhadas por Halliday, McIntosh e Stevens (1974), mas com eco em diversos autores contemporâneos, temos a abordagem *produtiva* da língua que é justamente “um ensino de novas habilidades”. Os autores esclarecem que

o ensino produtivo da língua interessa-se por ajudá-lo [o aluno] a estender o *uso* de sua língua materna de maneira mais eficiente. (...) o [ensino] produtivo não pretende alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui, e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1974, p. 276; grifo nosso).

Dentro de tal abordagem, o professor não explicita uma regra para o aluno a fim de que este a memorize, ele leva o aluno a *usar* a língua de diferentes maneiras, com base nos conhecimentos que o aluno já tem de seu próprio idioma. Tal abordagem leva em conta que “a criança precisa (...) aprender as variedades da língua adequadas a diferentes situações, a amplitude e o uso de seus registros e línguas restritas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1974, p. 277), afinal de contas, “é a amplitude e o uso de diferentes variedades da língua materna, mais do que a real introdução de novos padrões e elementos, que constitui o foco do ensino linguístico produtivo” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1974, p. 277).

Essa abordagem da gramática é considerada inovadora pelo PNLD e espera-se que seja proposta nos livros didáticos, pois “nas coleções que investem de forma mais consistente nas

inovações, a concepção de língua e de linguagem é declaradamente comprometida com os usos linguísticos” (BRASIL, 2018, p. 16; grifo nosso).

A propósito dessa abordagem, destacamos a concepção que trata do funcionamento da língua como algo já tão naturalizado na mente do falante que ele nem pensa na organização das estruturas linguísticas antes de enunciar uma sentença, ele simplesmente o faz.

Como aponta Geraldi (1997, p. 119), trata-se da “gramática natural, o sistema de regras que formam a estrutura da língua, e que os falantes interiorizam ouvindo e falando.” Por isso, “não existe língua complicada para os falantes nativos de qualquer língua. Todos sabem dizer o que querem dizer, o que precisam dizer” (ANTUNES, 2007, p. 28).

Outra abordagem, apresentada, inclusive, por Antunes (2007) e que pode ser entendida como “um manual de regras de bom uso da língua, cujas normas são baseadas na linguagem dos escritores” (CASTILHO, 2008, p. 47), também é apresentada por Halliday, McIntosh e Stevens (1974) como a de um ensino *prescritivo*, que pretende “ensinar as crianças a substituírem (...) seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis”, sendo que “o desejo de substituir os padrões existentes por outros implica haver algo de errado nos atuais” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1974, p. 260-261). Em outras palavras, trata-se da concepção de que há formas certas e formas erradas na língua, cabendo ao aluno a tarefa de distinguir entre uma e outra e de adotar a forma considerada correta para os seus usos linguísticos. Como afirmam Halliday, McIntosh e Stevens (1974):

O ensino prescritivo significa, portanto, selecionar os padrões, em qualquer nível, que são favorecidos por alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVEN, 1974, 260).

De acordo com Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 264), “se o ensino prescritivo ocupar mais do que uma pequena parcela do tempo total do ensino da língua materna, estabelece-se no espírito dos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem.” Inclusive, consta no próprio PNLD 2018 que o ensino da norma padrão não pode apenas prescrever sequências de regras a serem seguidas pelo estudante, tendo em vista o alcance de uma expressão considerada ideal da norma culta, mas tal ensino deve também

- abordar os fatores socioculturais e políticos que entram em jogo no estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos;
- considerar a língua padrão no contexto da variação linguística, sem estigmatizar as demais variedades (BRASIL, 2018, p. 11).

Identificamos em Antunes (2007) três concepções certamente advindas da abordagem prescritiva descrita por Halliday, McIntosh e Stevens (1974), tendo em vista as semelhanças teóricas entre elas.

A concepção de gramática como uma disciplina escolar corresponde à concepção da gramática como um dos componentes curriculares, sendo que Antunes (2007) ressalta o problema da divisão dos estudos de Língua Portuguesa em gramática, literatura e redação, “como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação” (ANTUNES, 2007, p. 32).

Outra concepção de gramática é a de *conjunto de regras que regulam o uso da norma “cultura”*. De fato, a norma “cultura” de cada língua segue determinadas especificidades que a diferenciam da norma coloquial; no entanto, isso não significa que a norma “cultura” seja melhor ou superior à norma não padrão. Afinal,

não existem *usos linguisticamente melhores ou mais certos que outros*; existem *usos que ganham mais aceitação, mais prestígios que outros*, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos. Dessa forma, não é por acaso que *a fala errada seja exatamente a fala da classe social que não tem prestígio nem poder político e econômico* (ANTUNES, 2007, p. 30; grifos da autora).

Neste ponto, aproveitamos para esclarecer que a norma “cultura”, na verdade, não passa de um construto desprovido de fundamento linguístico. De acordo com Bagno (2003), trata-se de um preconceito que designa que há apenas uma maneira “certa” de se falar uma língua, maneira esta encontrada nos livros chamados *gramáticas*. Tais gramáticas, por sua vez, são baseadas num tipo específico de produção linguística, aquela dos autores literários ditos “clássicos”. O linguista critica este fato principalmente porque se parte do pressuposto de que a língua dos “clássicos” é uma língua ideal, mas que, na verdade, está muito distante das reais circunstâncias que direcionam as atividades linguísticas.

Para Bagno (2003), o que há, na verdade, é uma *norma padrão*, tida como o parâmetro para o uso da língua em situações formais, não uma norma “cultura”. A norma “cultura” seria uma norma dos “doutos”, dos “sábios”, daqueles que detêm muito conhecimento, a norma dos “cultos”. Porém, não há falante de uma língua que não seja “culto”, uma vez que toda e qualquer pessoa é imersa em uma cultura, e é isto o que a torna culta, por conseguinte.

Sendo assim, Bagno (2003) propõe o termo *norma padrão* pelo fato de tal termo designar um conjunto de manifestações linguísticas que, na verdade, não corresponde a algo concreto, real, mas a um conjunto de “ditames”, “leis”, “regras” decretadas por pessoas e instituições socialmente prestigiadas. O autor ressalta, ainda, que tal padrão se constitui em “um modelo artificial, arbitrário, construído segundo critérios de bom gosto vinculados a uma determinada classe social, a um determinado período histórico e num determinado lugar” (BAGNO, 2003, p. 65). No entanto, em nosso ponto de vista, podemos, ainda, entender norma padrão como os usos dos escritores consagrados (que servem de base para as gramáticas prescritivas) e como norma culta como os usos regulares dos falantes escolarizados.

Corroborando as ideias de Bagno (2003), Perini (2010) enfatiza que o dito *padrão* é privilégio de uma diminuta minoria de pessoas mais escolarizadas e que, além disso, só costuma ser usado em situações específicas. De tal modo, o padrão está distante do que é realmente utilizado na língua cotidiana, sendo ignorado pela maioria da população.

O termo “gramática” também pode ser referência ao *compêndio*, livro que traz as regras gramaticais, seja a partir de uma perspectiva mais descritiva, seja a partir de uma perspectiva mais prescritiva da língua. Os livros didáticos são compêndios com essa perspectiva justamente porque procuram ensinar ao educando o uso da norma “cultura” a partir de situações que possam ser consideradas pertencentes a essa norma.

Contudo, o livro didático não deve servir apenas como manual de prescrição de normas para o “bom” uso da norma “cultura”, e sim

o livro didático deve ‘abrir’ o interesse do aluno para questões bem mais amplas e relevantes socialmente. Deve favorecer a convivência do aluno com diferentes representações da linguagem, com diferentes modalidades de tipos e gêneros de textos, de épocas, regiões, funções, registros diversificados. Deve favorecer a formação de um leitor crítico e interativo, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos. Deve desenvolver nos alunos competências em atividades de expressão oral e escrita, com diferentes propósitos comunicativos e níveis de formalidade (BRASIL, 2011, p. 89).

Halliday, McIntosh e Stevens (1974) também apontam a existência do *ensino descritivo*, ligado à exposição do sistema, em que “o que está sendo ensinado é o modo como a linguagem funciona e como determinada língua funciona” (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 266). Os mesmos autores esclarecem que

o que entendemos por ensinamento linguístico descritivo consiste, portanto, em mostrar ao estudante como a língua funciona, mediante a exposição, a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna (HALLIDAY; McINTOSH; STREVENS, 1974, p. 268).

Mais uma vez, conseguimos identificar em Antunes (2007) concepções de gramática que se referendam em uma das abordagens de ensino de gramática de Halliday, McIntosh e Stevens (1974), neste caso, na descritiva.

Gramática também é o conjunto de regras que explicitam o funcionamento de uma língua, pois não existe língua sem gramática (ANTUNES, 2007; PERINI, 2010). Nas palavras de Neves (2012, p. 24), “cabe insistir em uma noção de gramática como aquele aparato que arranja os sentidos da língua, que junta as peças num complexo multiplamente governado”, e que é, portanto, o mecanismo de organização que nos permite, por exemplo, aceitar como sentença da língua portuguesa a frase “A casa de Lucas é azul”, mas jamais aceitar “de azul Lucas casa é a”, justamente porque o falante conhece a lógica frasal do português e sabe que seria totalmente inapropriado terminar a frase com um artigo, por exemplo.

Uma gramática que explica o funcionamento real da língua, chamada *gramática descritiva*, é a proposta de Perini (2010). O autor não pretende recomendar determinadas formas em detrimento de outras consideradas “erradas”, mas descrever o funcionamento da língua a partir do que se observa em seus diversos usos cotidianos. Para ele, a gramática ganha caráter científico, já que teria como finalidade o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos linguísticos do mundo real.

De fato, são estas as três abordagens de ensino de gramática mencionadas (produtiva, prescritiva e descritiva) ou subjacentes à própria BNCC e que, portanto, são as esperadas na prática de ensino de Língua Portuguesa. Como ressalta o PNLD 2018, espera-se que uma coleção apresente um equilíbrio entre as três abordagens de ensino de gramática citadas, articulando “os usos – leitura e/ou produção de um texto (oral ou escrito), por exemplo – com análises e reflexões a respeito, recorrendo-se à conceituação e à terminologia técnica necessárias” (BRASIL, 2018, p. 22-23). A proposta dos documentos oficiais, percebemos, provém da própria teoria de Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p. 260), que mencionam que

“evidentemente não são mutuamente exclusivos [os três tipos de ensino de línguas], podendo todos ter lugar nas aulas de língua materna, desde que sejam razoavelmente equilibrados e compreendidos com diferentes propósitos.”

Em nossa pesquisa, consideraremos as abordagens de ensino de língua presentes no trabalho de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) já mencionadas: abordagem produtiva, abordagem prescritiva e abordagem descritiva. Optamos por essas concepções por compreendermos que estejam diretamente ligadas ao ensino, já que os próprios autores as apontam como abordagens para um *ensino* produtivo, prescritivo e descritivo de língua. Outro motivo que, acreditamos, possa justificar nossa opção é o fato de as categorias dos autores supracitados terem sido, até onde sabemos, pioneiras em concepções de gramática voltadas para o ensino de língua materna.

2 Procedimentos metodológicos

Analisamos dois livros didáticos, a saber: o volume 2 de *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016); e o volume 3 de *Novas Palavras*, de Amaral *et al.* (2016). Os volumes escolhidos foram aqueles que apresentam o conteúdo de oração subordinada substantiva, foco de nossa análise, e que possuem ampla circulação nas escolas públicas de Ensino Médio da rede estadual na cidade de Fortaleza – CE. Estes livros fazem parte das 11 coleções de Língua Portuguesa aprovadas pelo PNLD Ensino Médio 2018 para distribuição nas escolas públicas de todo o País.

Nossa análise consistiu em verificar as abordagens de ensino de gramática dos exercícios de orações subordinadas substantivas, bem como as orientações para o professor, tanto as que constam no final de cada livro didático como as que constam ao longo do capítulo teórico, quando havia tais orientações.

3 Abordagens da oração subordinada substantiva no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio

3.1 Livro *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016)

Começamos nossa análise pelo livro didático *Português: língua e cultura*, de Faraco (2016), volume 2.

A primeira vez em que as orações subordinadas substantivas aparecem neste livro é no capítulo 1, na seção *De olho na língua*, que, segundo o autor, é uma seção que “apresenta um estudo indutivo dos fenômenos linguísticos, tomando como ponto de partida os textos lidos no capítulo e as situações concretas de uso da língua” (FARACO, 2016, p. 7).

O autor parece ter a intenção de introduzir o conceito de oração subordinada substantiva. Ele cria uma subseção chamada *Sentenças substantivas* e induz o aluno a perceber como foram construídas duas sentenças complexas que aparecem em um dos textos em estudo no capítulo:

Figura 1 – Exercício A

DE OLHO NA LÍNGUA

Os itens seguintes referem-se a fenômenos linguísticos que ocorrem no texto “Em anos, taxa de HIV entre adolescentes do sexo masculino triplica na capital paulista”.

Sentenças substantivas

Observe as seguintes sentenças:

“[...] o secretário municipal da Saúde, Alexandre Padilha, informou **que as novas infecções são registradas principalmente entre gays [...]**.”

“[...] a secretaria municipal anunciou **que vai aumentar a distribuição de camisinhas [...]**.”

Podemos dizer que, apesar de suas diferenças, elas têm a mesma estrutura básica:

Alguém informou isso.
Alguém anunciou isso.

Ou seja, elas têm o verbo com seu sujeito (representado pelo *alguém*) e com seu complemento (representado pelo *isso*).

Note que, no lugar do *isso*, entra, nesses casos, uma sentença (o segmento em negrito). Quer dizer: o complemento do verbo – a que damos o nome técnico de *objeto direto* – refere-se aqui não a uma pessoa ou a um ente qualquer, mas expressa um evento.

Temos, então, nos exemplos acima, não sentenças simples, mas sentenças complexas (também chamadas tecnicamente de *períodos compostos*), isto é, sentenças que têm, em sua estrutura sintática, mais de uma sentença.

• Localize no texto outro exemplo de sentença complexa que tenha a mesma estrutura das reproduzidas acima. 4º parágrafo: “Padilha afirmou que há dificuldade de convencer os mais jovens a se prevenir.”

Fonte: Faraco (2016, p. 26)

Após o movimento de indução, o autor cita as nomenclaturas técnicas dos elementos em estudo, fato que consideramos adequado no ensino de gramática, tendo em vista que pensamos ser necessário que o estudante aprenda a identificar e a nomear as estruturas da língua, até porque é pelo termo técnico que tais estruturas são referenciadas nos mais diversos processos seletivos aos quais imaginamos que um aluno ao final do Ensino Médio possa se submeter.

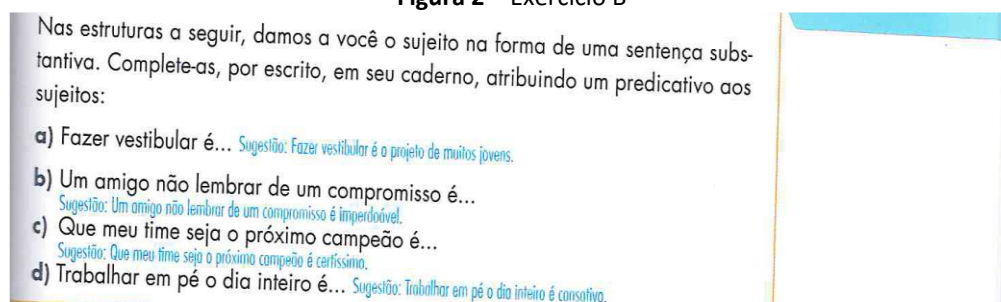
Após a conceituação, o autor propõe um único exercício, que pede ao aluno que identifique, no texto em estudo, mais um exemplo de oração subordinada substantiva. Consideramos tal exercício adequado, já que, até o momento, o autor se focou na construção do conceito e na conceituação do tópico gramatical em estudo; solicitar ao aluno que identifique um exemplo da oração em estudo dentro do texto é o que pode ser feito como verificação da aprendizagem nesta etapa, e ressaltamos como algo positivo o fato de que, no lugar de simplesmente listar mais exemplos da oração, o autor pede ao aluno que realize o movimento de ir ao texto, o que muito provavelmente parte de uma possível concepção de gramática como mecanismo usado em prol da construção textual.

A única ressalva que fazemos é o fato de o autor sequer mencionar, no Manual do Professor, o trabalho que seria feito com o referido conceito gramatical. Nesta seção, outros tópicos e conceitos da gramática normativa também são abordados, como uso do verbo *haver* com sentido de *existir*, *há X a* e *voz passiva analítica*, além das sentenças substantivas; no

entanto, as sentenças substantivas são o único tópico gramatical ao qual o autor não faz referência alguma.

A segunda vez em que as orações subordinadas substantivas aparecem é no capítulo 11, que é intitulado *Construindo sentenças complexas*, todo dedicado ao estudo do período composto por coordenação e por subordinação. O único exercício proposto pelo autor acerca do que ele chama de “sentença substantiva” é o seguinte:

Figura 2 – Exercício B



Fonte: Faraco (2016, p. 257)

Percebemos tratar-se de um exercício com abordagem produtiva do ensino gramática, mas que mistura orações reduzidas com orações desenvolvidas, o que pode confundir o estudante no momento da resolução. Além disso, o Manual do Professor não traz nenhuma orientação específica sobre como o professor pode guiar a resolução da atividade. No Manual do Professor, constam apenas as considerações do autor a respeito da relevância do desenvolvimento da consciência sintática da estrutura de sentenças complexas para o desenvolvimento de capacidades de leitura e produção de textos.

3.2 Livro *Novas Palavras*, Amaral et al. (2016)

Passemos agora à análise do livro *Novas Palavras*, de Amaral et al. (2016), volume 3. Este livro é dividido em três partes: *Literatura*, *Gramática* e *Leitura e Produção de Textos*, e o conteúdo de orações subordinadas substantivas aparece no primeiro capítulo da parte *Gramática*. Após a explanação teórica, os autores iniciam a bateria de exercícios do capítulo com a seguinte questão:

Figura 3 – Exercício C

Atividades Escreva no caderno

Professor(a), ao trabalhar o exercício 1, reafirmar que a substituição "termo → oração substantiva" (ou vice-versa) nem sempre é possível.

1. Nas frases de **a** a **e**, considere o segmento textual destacado e faça o seguinte:

1. Identifique se ele é um termo de uma oração ou se é uma oração de um período composto e indique sua função sintática.
2. Sem alterar a função sintática do segmento e seu sentido geral, substitua-o por uma oração se ele for um termo, ou vice-versa.

a) Medidas sanitárias simples evitam a **proliferação de muitas doenças**.
1. termo; objeto direto; 2. ... evitam *que muitas doenças proliferem*.

b) O prefeito determinou **que a reforma da escola fosse concluída**.
1. oração; objeto direto; 2. ... determinou *a conclusão da reforma da escola*.

c) É muito importante **a participação dos jovens na política**.
1. termo; sujeito; 2. É muito importante *que os jovens participem da política*.

d) Muitos parlamentares discordam **de que novos artigos sejam inseridos no projeto de lei**.
1. oração; objeto indireto; 2. ... discordam *da inserção de novos artigos no projeto de lei*.

e) A torcida estava confiante **na vitória da seleção brasileira de vôlei**.
1. termo; complemento nominal; 2. ... confiante *[em] que a seleção brasileira de vôlei seria vitoriosa*. (ou: ... confiante *[em] que a seleção brasileira de vôlei se*

184 CAPÍTULO 1

Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 184)

Trata-se de um exercício de cunho descritivo e prescritivo, com o claro intuito de ajudar o aluno a fixar a diferença entre oração subordinada substantiva e o termo morfossintático que esse tipo de oração pode substituir. Interessante observar que esses autores se reportam várias vezes ao professor ao longo da lista de exercícios, como nessa questão, em que eles lembram o professor de dizer aos alunos que nem sempre a oração subordinada substantiva pode ser substituída por um termo equivalente.

Na parte final do livro didático, designada *Conversa com o professor*, os autores apresentam os objetivos do capítulo em estudo, sugestões de procedimentos para o professor, complementação teórica, sugestões de bibliografia especializada para o professor e exercícios complementares.

A bibliografia indicada se divide em gramáticas tradicionais e livros técnicos de língua portuguesa, geralmente estudados durante a graduação em Letras. Os autores indicam, por exemplo, a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2001), que é uma obra de gramática normativa do português, mas também indicam a *Gramática descritiva do português*, de Perini (1996), uma obra de cunho normativo-descritivo que tem como objetivo principal apresentar, descritivamente, a estrutura da língua portuguesa. Tais indicações revelam que os autores deste livro didático apresentam uma dupla preocupação: preparar o professor para o ensino de gramática normativa, como também prepará-lo para exercitar, em sala de aula, a reflexão que tange à constituição real da língua e aos usos linguísticos em função da construção de efeitos de sentido.

É visível a preocupação dos autores em deixar claros para o professor os objetivos do capítulo, bem como em lhe fazer sugestões metodológicas para introduzir o assunto gramatical em estudo. Por exemplo, os autores sugerem que o professor escreva no quadro a nomenclatura e a definição de alguns conceitos básicos concernentes ao estudo do período composto como uma maneira de revisar conteúdos que, acredita-se, tenham sido vistos pelo aluno de maneira introdutória no Ensino Fundamental.

Os autores ainda sugerem ao professor que, tendo em vista a exiguidade do tempo de que dispõe em sala de aula, o docente trabalhe as orações subordinadas substantivas de modo mais breve, atendo-se mais às orações adverbiais que, segundo os autores, desempenham papel mais relevante quanto à construção da estrutura lógico-argumentativa do texto. Consideramos tal orientação bastante válida, tendo em vista que as orações subordinadas substantivas são, na verdade, apenas a forma oracional de se construir termos da oração já estudados pelo aluno tanto ao longo do Ensino Fundamental como do próprio Ensino Médio. De fato, são as orações subordinadas adverbiais que apresentam nuances de sentidos que precisam ser mais bem detalhadas pelo professor em sala de aula.

Os autores prosseguem as orientações para o professor referindo-se especificamente ao exercício 1, já apresentado acima, e aos exercícios 2 e 3, apresentados a seguir. A orientação consiste em deixar claro para o professor que as semelhanças entre as orações subordinadas substantivas e os termos da oração que elas representam é uma semelhança estrutural e que, quanto ao sentido, a semelhança nem sempre se mantém. Os autores ressaltam que os exercícios 1, 2 e 3, embora trabalhem as identificações das funções sintáticas dos termos e suas transformações em orações subordinadas substantivas, devem ser apresentados aos alunos com cautela. Logo abaixo, a página de exercícios a que estamos nos referindo:

Figura 4 – Exercício D

2. Considerando que a **oração subordinada substantiva** exerce sempre a função de um termo faltante na principal, identifique, nos períodos a seguir, a função sintática que necessariamente teria qualquer oração que fosse introduzida nos colchetes.

- Os documentos apresentados pelo vendedor não confirmam [se ■].
Na principal: sujeito + VTD (confirmam) → A oração exerceria a função de **objeto direto** de "confirmam".
- Perdidos na floresta, a única esperança dos exploradores era [que ■].
Na principal: sujeito + verbo de ligação → A oração exerceria a função de **predicativo**.
- Alguns clientes do supermercado começaram a desconfiar [de que ■].
Na principal: sujeito + VTI (desconfiar) → A oração exerceria a função de **objeto indireto** de "desconfiar".
- Alguns clientes do supermercado ficaram desconfiados [de que ■].
Na principal: sujeito + verbo + nome incompleto ("desconfiados") → A oração exerceria a função de **complemento nominal** de "desconfiados".
- Naquele momento de grande euforia nacional pouco importava [se ■].
Na principal: verbo unipessoal ("importava") → A oração exerceria a função de **sujeito** da oração principal.

3. Leia esta tira humorística:



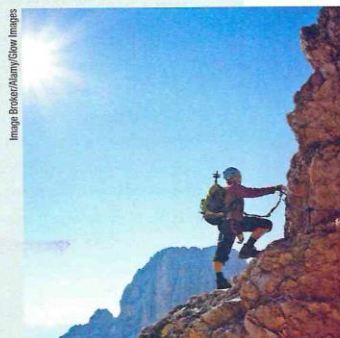
BROWNE, Chris Hogar.

Relativamente ao diálogo entre Hagar e sua esposa Helga, no segundo quadrinho, identifique a afirmação **incorreta**: 3. a) [Que foi que o doutor disse a você?]

- Na fala de Helga, o objeto indireto, por ser facilmente identificável, pôde ser omitido.
 - A fala de Hagar é constituída por uma oração que funciona como **objeto direto** de "disse".
 - Na fala de Hagar, o sintagma nominal "nossa porta da frente" funciona como **objeto direto** de "temos de alargar".
 - Na fala de Hagar, a palavra "que", por introduzir uma oração subordinada substantiva, funciona como **conjunção integrante**.
 - Na fala de Hagar, o emprego da conjunção "que" está inadequado, pois, por não estabelecer, no contexto, qualquer vínculo sintático, não poderia ser empregada no início da oração.
4. A repetição intensiva de determinada palavra, principalmente quando se trata de conjunções, pode tornar estilisticamente inadequada a redação de um texto. Veja este exemplo:

O alpinista disse **que** está preparado para as dificuldades da escalada e **que** confia na preparação que realizou. Disse também **que** acha improvável **que** alguém chegue ao topo da perigosa montanha e **que** retorne afirmando **que** não sentiu medo de **que** a aventura se transformasse numa viagem sem volta.

Reescreva esse texto, eliminando as conjunções destacadas e fazendo as adaptações necessárias para transformar em reduzidas as orações iniciadas por tais conjunções.



Fonte: Amaral *et al.* (2016, p. 185)

A questão 2, por trabalhar com identificação e classificação de termos da oração, pode ser considerada como ligada à abordagem descritiva do ensino de gramática; o mesmo é válido para a questão 3, que também propõe a identificação e classificação de termos da sentença; em ambas as questões, a identificação e classificação segue a nomenclatura da gramática normativa. No entanto, apesar de seguirem as nomenclaturas tradicionais, tais questões não prescrevem uma regra de uso da língua e, por este motivo, têm cunho mais descritivo do que prescritivo.

A questão 4 se coaduna à abordagem produtiva, uma vez que direciona o aluno à reescrita de um texto usando orações subordinadas substantivas reduzidas. Em uma questão desse tipo, o aluno precisa exercitar seu conhecimento sobre orações desenvolvidas e orações reduzidas para a construção do texto. O objetivo da questão é claramente produtivo, uma vez que pretende levar o aluno a utilizar as orações subordinadas substantivas reduzidas com o fito de tornar o texto mais sintético e fluente.

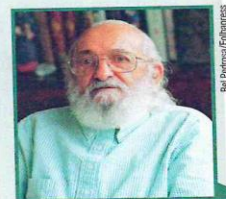
A página seguinte finaliza este bloco de exercícios:

Figura 5 – Exercício E

5. Leia estes trechos do texto “Não se pode ser sem rebeldia”.



Estudantes da Escola Estadual Fernão Dias, em São Paulo, durante o movimento de ocupação ocorrido em 2015.



Paulo Freire
(1921-1997)

Formado em Direito, Paulo Freire foi professor durante boa parte de sua vida. Ao longo de sua carreira, tornou-se um dos pedagogos e filósofos da educação mais relevantes do cenário mundial. Criou um eficiente e conhecido método de alfabetização de adultos e escreveu diversos livros, dentre os quais se destaca a obra *Pedagogia do oprimido*. Contrário ao método transmissivo de ensino, acreditava que a educação deveria ter por objetivo conscientizar o aluno para que este se libertasse da opressão. O “método Paulo Freire” recomendava, dentre outras práticas, que o aluno deveria “ler o mundo” a fim de transformá-lo.

Eu acho que os adultos, pais e professores, deveriam compreender melhor que a rebeldia, afinal, faz parte do processo de autonomia, quer dizer, não é possível ser sem rebeldia. [...] Tem professores que acham que a única saída para a rebelião, para a rebeldia é a castração. Eu confesso que tenho grandes dúvidas em torno do castigo.

Eu acho que a liberdade não se autentica sem o limite da autoridade, mas o limite que a autoridade se deve propor a si mesma, para propor ao jovem a liberdade, é um limite que necessariamente não se explicita através de castigos. [...]

A liberdade que não faz uma coisa porque tem o castigo não está “eticizando-se”. É preciso que eu aceite a necessidade ética, aí o limite é o compromisso e não a imposição [...]. O castigo não faz isso. O castigo pode criar docilidade, silêncio. Mas os silenciados não mudam o mundo.

FREIRE, Paulo. Não se pode ser sem rebeldia. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001. p. 250.

Relativamente a esse texto, identifique a afirmação **incorreta**.

- Trata-se de um texto dissertativo, no qual marcas linguísticas como “eu acho que”, “eu confesso que tenho”, “que eu aceite” evidenciam um posicionamento nitidamente pessoal do autor relativamente ao tema.
- “Eticizando-se” (terceiro parágrafo), que significa “tornando-se ética”, está entre aspas por ser um **neologismo**, isto é, uma palavra inventada pelo autor do texto.
- Em “Eu confesso que tenho grandes dúvidas em torno do castigo”, a segunda oração funciona como **objeto direto** da primeira.
- Em “É preciso que eu aceite a necessidade ética”, a segunda oração funciona como **sujeito** da primeira.
- Se, no período “Eu acho que a liberdade não se autentica sem o limite da autoridade”, a oração principal for substituída por “É inquestionável”, a segunda oração, que funciona como **objeto direto**, passará a funcionar como **sujeito**, mas não haverá alteração alguma no grau de subjetividade da afirmação expressa nesse período. [A oração realmente passará a funcionar como **sujeito**, mas a frase **perderá o grau de subjetividade**

Fonte: Amaral et al. (2016, p. 186)

A questão 5 revela, assim como a questão 4, a preocupação dos autores em demonstrar para os alunos o conteúdo gramatical em estudo dentro da tessitura textual. A questão apresenta cunho descritivo, mas também apresenta cunho produtivo, pois, além de apresentar um texto como exemplo de construção feita com o auxílio/a presença de orações subordinadas substantivas, também explora a diferença de sentido que ocorre quando há a mudança da oração principal de “Eu acho que” para “É inquestionável”, fato que também altera o valor da oração subordinada substantiva.

Enquanto isso, em *Conversa com o professor*, os autores apresentam uma complementação teórica, discorrendo sobre o conceito de recursividade, que é a “propriedade das línguas que possibilita que uma estrutura ocorra dentro de outra de mesmo tipo” (AMARAL et al., 2016, p. 414). Aparentemente, tal complementação teórica é somente para o professor, já que não há nenhuma recomendação para que ela seja estendida também aos estudantes.

Em resumo, a análise revelou a pluralidade de abordagens de ensino de gramática nos exercícios sobre a oração subordinada substantiva. Já no que toca às orientações ao professor, o primeiro livro didático analisado, de Faraco (2016), mostrou-se carente neste sentido,

enquanto o segundo, de Amaral *et al.* (2016), apresentou fartas diretrizes ao docente, inclusive com sugestões bibliográficas que podem complementar a formação do professor, bem como servir de incremento à aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Considerações finais

Como podemos verificar pela análise empreendida, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm, de fato, se esforçado para equilibrar as abordagens de ensino de gramática nos exercícios propostos. Além disso, é perceptível que os exercícios geralmente começam com uma abordagem descritivo-prescritiva e se concluem com uma abordagem produtiva, num claro intuito de levar o aluno a compreender a função da estrutura gramatical em estudo no processo de construção do texto.

No entanto, as instruções ao professor de um dos livros analisados se mostraram bastante insipientes, tendo em vista que não apresentam orientações efetivas para abordagem das orações subordinadas substantivas. O mesmo não ocorreu com a outra obra em análise, que, além de apresentar tais orientações ao final do livro didático, também as inseria, no livro do professor, ao longo das listas de exercícios.

Referências

- AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. **Novas Palavras**. 3. ed. volume 3. São Paulo: FTD, 2016.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras do caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental – anos finais e ensino médio – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEM, 2018.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2018: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Língua Portuguesa**: catálogo do programa nacional do livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- CASTILHO, L. **A abordagem da gramática em material didático do Ensino Médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.
- FARACO, C. A. **Português**: língua e cultura. volume 2. Curitiba: Base, 2016.

- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GIVÓN, T. **Syntax**. Volume II. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K, McINTOSH, A.; STREVEN, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder Education: 2004.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.
- NEVES, M. H. de M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola, 2012.
- NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2013.
- OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. Linguística e ensino. *In*: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 235-242.
- PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.
- SILVA, R. V. M. e. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.
- SILVA, W. R. **Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos 48 meses de bolsa de doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), pelo acolhimento de minhas pesquisas.

O poder argumentativo de anúncios publicitários por meio da Gramática do Design Visual em aulas de língua portuguesa: caminhos para o letramento visual

The argumentative power of advertisements through Visual Design Grammar in Portuguese language classes: paths to visual literacy

Sergiana Cortez de Abreu

Mestra em linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Docente das redes estadual e municipal de ensino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0782-3769>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4730777065776073>

E-mail: sergiana.ca@gmail.com

Marcos Randall Oliveira de Freitas

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Docente da rede estadual do Ceará

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5980-0465>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0585765152628576>

E-mail: randall.ufc@gmail.com

Resumo

Vivemos na era da tecnologia e na tentativa de acompanhar a instantaneidade e a dinamicidade dessa realidade do século XXI é que se vem incorporando aos textos, cada vez, mais recursos semióticos, deixando de priorizar apenas o texto verbal e enfatizando a necessidade de uma educação visual da informação pelos cidadãos. Assim, para acompanhar o ritmo dessas mudanças no cenário discursivo da atualidade, a educação brasileira tem atentado para a necessidade de novas práticas de letramento fazendo emergir mudanças consideráveis em documentos que norteiam a práxis dos educadores em sala, como na Base Nacional Comum Curricular, que passa a priorizar os gêneros multimodais que permeiam as práticas sociais diárias. É com base nisso que o presente artigo busca aplicar as categorias de análise visual da *Gramática do Design Visual* de Kress e Van Leeuwen (1996) em três anúncios publicitários, que, além de promoverem produtos como programa de pontos, carro novo e cosmético capilar, difundem ideias de consumo que ajudam na persuasão publicitária. Com isso, estabelecemos um caminho de leitura visual para captar a significação textual, a partir da ênfase nas potencialidades emergentes das imagens, cores e *layouts* na promoção persuasiva do consumo de determinado produto ou serviço, despertando, com isso, um processo de letramento visual em textos multimodais, efetivando o processo de mediação da leitura dos alunos em ambientes digitais, auxiliando na compreensão do uso desses recursos visuais para a apreensão do sentido geral dos textos multissemióticos que circulam na sociedade.

Palavras-chave: Multimodalidade. Anúncio publicitário. Gramática do Design Visual.

Abstract

We live in the age of technology and in an attempt to keep up with the instantaneous and dynamic nature of this 21st century reality, more and more semiotic resources have been incorporated into the texts, failing to prioritize only the verbal text and emphasizing the need for a visual education of information by citizens. Thus, in order to keep pace with these changes in the discursive scenario of today, Brazilian education has been attentive to the need for new literacy practices, causing considerable changes to emerge in documents that guide the praxis of educators in the classroom, as in the National Common Curricular Base, starts to prioritize the multimodal genres that permeate daily social practices. It is based on this that the present article seeks to apply the visual analysis categories of the Grammar of Visual Design by Kress and Van Leeuwen (1996) in three advertisements, which, in addition to promoting products such as points program, new car and hair cosmetic, spread consumer ideas that help in advertising persuasion. With this, we establish a visual reading path to capture the textual significance, from the emphasis on the emerging potentialities of images, colors and layouts in the persuasive promotion of the consumption of a certain product or service, thereby awakening a process of visual literacy in multimodal

texts, effecting the process of mediation of students' reading in digital environments, helping to understand the use of these visual resources to apprehend the general meaning of multisemiotic texts that circulate in society.

Keywords: Multimodality. Advertisement. Grammar of Visual Design.

Data de submissão: 31/10/2020 | Data de aprovação: 01/04/2021

1 Introdução

Este artigo traz uma reflexão sobre a multimodalidade e a importância de promover um letramento visual nas escolas, visto que os textos que circulam no dia a dia estão, cada vez mais, fazendo uso de recursos imagéticos, sonoros, de *layouts* diversos, além de cores, estilos gráficos e molduras que carregam significações necessárias para a compreensão do sentido geral do texto para que, assim, seja alcançado o seu propósito comunicativo.

Percebemos que, apesar de os documentos norteadores da educação brasileira abordarem a necessidade de trabalhar a interpretação de imagens, de gráficos e outros recursos visuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla os gêneros digitais e suas multisssemioses, os professores ainda sentem dificuldade de desenvolver um caminho de leitura que desperte a necessidade desses elementos visuais para a significação textual, manipulando-os, muitas vezes, como informações complementares do texto verbal ou apenas ilustrativas.

Sabendo que Kress e van Leeuwen (1996) interessavam-se pelos estudos da multimodalidade e que desenvolveram um aporte teórico-metodológico intitulado *Gramática do Design Visual* para analisar a constituição visual desses textos que fazem uso de múltiplas semioses e disposições espaciais estratégicas das informações, é que achamos produtivo realizar 3 modelos de análises fazendo uso das categorias analíticas que os autores disponibilizaram. Acreditamos que, demonstrando que essas categorias são produtivas na análise do caminho de leitura traçado, demonstraremos que, a partir das funções visuais do texto, o professor consegue estimular a percepção dos alunos quanto ao reconhecimento da ideia central de cada texto analisado. Além disso, é possível captar, além da informação principal e das ideias explícitas do texto, suas informações complementares e implícitas a partir dos elementos visuais que estão em interação com os elementos verbais para a significação geral.

Desse modo, escolhemos analisar 3 anúncios publicitários que circularam nas plataformas digitais e que estavam disponíveis na rede social *Pinterest*. A escolha pelo gênero anúncio publicitário se deve à função persuasiva que embasa o teor argumentativo desse texto. Além disso, a publicidade está presente no dia a dia da sociedade, seja pela televisão, *outdoor*, jornais, revistas ou nas redes sociais, fazendo uso de diversas semioses para desempenhar seu papel social, exigindo do observador e consumidor em potencial o letramento visual.

Consideramos, assim, necessário o contato com esse gênero em sala de aula para desenvolver em nossos alunos a percepção da manipulação publicitária a qual estão expostos

diariamente e para que eles entendam como os anunciantes fazem uso dos recursos visuais para atrair consumidores e aumentar a demanda do produto ou ideia anunciada.

Por fim, para que seja compreendido o conceito de multimodalidade adotado neste trabalho e as categorias de análise que serão utilizadas dividimos o artigo em três tópicos: o primeiro retratará o fenômeno da multimodalidade, o segundo trará uma discussão sobre a gramática do design visual e as categorias de análise presente nela e o terceiro traz a proposta de análise dos três anúncios publicitários.

2 O fenômeno da multimodalidade

A necessidade de se comunicar sempre esteve presente na história da humanidade e, com o passar do tempo, esse processo de interação, que faz uso da língua não apenas como produto social, mas como elemento que permite a inserção do homem nas diversas esferas sociais, foi ampliando sua dinamicidade e interatividade atingindo proporções nunca antes previstas principalmente através do meio digital promovido pela *web 2.0*¹. Nesse universo do ciberespaço, observamos a constante troca de informações que circulam nos meios digitais, podendo ser modificadas, reconstruídas, aumentadas e editadas a depender da demanda específica da situação em que irá se instaurar.

Toda e qualquer tecnologia encontra-se articulada a um conjunto de práticas culturais desenvolvidas por um grupo social, de modo que as mudanças que ocorrem alteram não só as tradições culturais, as regras sociais e relações político-econômicas como também o modo como os sujeitos interagem por meio da linguagem (SILVA; VIEIRA, 2019, p. 196).

Nesse universo da cibercultura, as tecnologias digitais permitem que diversos recursos semióticos, como sons, imagens, cores, movimentos, etc., sejam articulados na superfície textual. Com isso, o que se observa é que os textos assumem características cada vez mais fluidas, multimodais, dinâmicas e interativas. Emergem, então, novas composições textuais e novas configurações linguísticas que lidam com elementos de múltiplas formas de linguagem: visual, escrita e oral para atenderem as demandas das novas práticas sociais deixando cada vez mais na periferia a modalidade escrita da linguagem e priorizando as multissemioses. Os gêneros que circulavam na sociedade passaram a ter a associação de novos elementos extraverbais na tentativa de proporcionar a adesão de novos sentidos ao texto, fazendo-os ter mais significados. Em outros termos,

[...] mudanças linguísticas e semióticas em geral demandam novas formas de gerenciamento dos bens simbólicos, além de gerar diferentes princípios de ação e conduta intelectuais que passam a ser valorizados no interior das novas comunidades de usuários de linguagem criadas a partir de tais modificações tecnológicas (XAVIER, 2009, p. 45).

1 Termo proposto por Tim O'Reilly em 2005 para se referir ao "alto grau de interatividade, colaboração e produção/uso/consumo de conteúdos pelos próprios usuários". (MARTINO, 2014, p. 12-13)

Partindo dessa ideia, é possível perceber que determinados efeitos de sentido são obtidos através de um contingente de elementos imagéticos e visuais, como, por exemplo, o uso de cores, de *layout*, de variadas fontes, do formato das letras e imagens, a distribuição espacial dos elementos que compõem textos como anúncios publicitários, charges, memes, *posts*, *chats*, *gifs*, *tweets*, *videotuber*, *instabooks*, campanhas comunitárias etc. e as escolhas de cada elemento para a materialização desse contingente textual significativo de função social que é definida pelos propósitos comunicativos do autor do texto.

Essa multiplicidade de meios de informação e comunicação promovem, segundo a professora da Unicamp, Roxane Rojo (2014), significativas mudanças na forma de ler, de produzir e de fazer circular textos na sociedade, ou seja,

[...] hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose (multiplicidade de semioses ou linguagens), ou multimodalidade. São modos de significar e configurações que se valem das possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos *multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2014)².

Todas essas reconfigurações textuais trouxeram impactos na leitura e escrita, como práticas sociais, fazendo com que a sociedade conquiste novos letramentos para conseguir fazer uso dessas novas práticas leitoras cotidianas. A escola passou a ter que ampliar essas práticas de letramento para que o leitor compreenda os efeitos de sentido que a relação entre múltiplas linguagens produz. Assim, passa a ser foco da instituição de ensino realizar atividades que envolvam múltiplas semioses a fim de promover no estudante uma possibilidade de ampliar sua interpretação textual, pois tais semioses passam a ter significados próprios e necessários para a construção de sentido total do texto.

Assim, os textos multimodais não se limitam apenas aos textos que circulam no ambiente digital. É possível encontrá-los em jornais impressos, livros, revistas, *outdoors*, dentre outros “suportes”, pois vivemos em uma sociedade semiotizada que apela cada vez mais para o visual na tentativa de conquistar mais rapidamente e em maior proporção impactos e adesões sociais.

É vislumbrando essas configurações textuais que vão além do uso exclusivo da linguagem verbal, fazendo uso de outras formas comunicativas, de multimodalidades como imagens, gestos, sons, *layouts*, expressões faciais, intensidade do olhar, entre outros, que a Teoria da Multimodalidade proposta por Gunther Kress está diretamente relacionada à Semiótica Social, pois, segundo ele, os significados emergem das interações sociais e do contexto social em que estão inseridos.

² Disponível em: < <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

Além disso, Kress e van Leeuwen (1996) levam em consideração a concepção de texto proposta por Halliday (1978) a qual “refere-se a toda instância da linguagem, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conhece a língua (...) funcionando em contexto” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 3, tradução nossa)³ e que é executado em um dado contexto, reforçando a ideia de que todo texto pode ser considerado multimodal (KRESS; VAN LEUWEEN, 1998, p. 186). Afirmar isso significa considerar uma abordagem do texto em níveis, isto é, admitir que existe uma “ligação inextricável entre o texto e sua materialidade que precisa ser considerada” (RIBEIRO, 2013, p. 22).

Nascimento et al. (2012) também afirmam que nenhum texto é monomodal e/ou monossemiótico. Segundo eles, apesar de haver textos que se materializem exclusivamente pela escrita verbal, ainda assim esses textos trazem consigo marcas e traços multimodais, tais como: cores e fontes diferenciadas em um mesmo texto, o tamanho da fonte, o itálico, o negrito, o sublinhado etc.

Observando tal fenômeno é que Kress e van Leeuwen, no livro intitulado *Reading Images: a Grammar of Visual Design*, de 1996, afirmam que esses textos multimodais, sejam digitais ou não, permitem diversas maneiras para serem lidos, o que configura uma leitura não linear, exigindo um papel mais ativo do leitor e permitindo que ele escolha seu caminho de leitura e as relações entre as semioses que o deixe mais confortável para apreender o sentido geral do texto.

É visando essa compreensão geral do texto e essa articulação entre as semioses que a escola precisa dar ênfase à formação leitora ligada a uma educação visual da informação, precisando, com isso, modificar a perspectiva de ensino de língua portuguesa que, antes, era voltada apenas para a modalidade verbal, e agora precisa tornar os cidadãos leitores proficientes nas diversas práticas leitoras que envolvam gêneros multimodais.

É nessa perspectiva que a BNCC reflete sobre a multimodalidade, quando anuncia que as aulas de língua portuguesa devem promover uma “análise de elementos discursivos, composicionais e formais dos enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486). Exige-se então um letramento como prática social (cf. STREET, 2014) como um complexo conjunto de habilidades de leitura, escrita e tecnologia, que engloba recursos semióticos verbais, visuais e outros, ou melhor, que reúne multimodalidades textuais (HEBERLE, 2010) para atuar na sociedade.

O conceito de letramento multimodal parte do pressuposto de que a comunicação por imagens, gestos e movimentos tem envolvido o uso social desses modos de forma articulada (integral ou parcialmente) da mesma maneira que ocorre com os elementos escritos-textuais (KRESS et al., 2001). Dessa forma, Walsh (2010, p. 213) percebe o letramento multimodal como necessário para desenvolver as habilidades ou competências de leitura, escrita, oralidade, audição e visualização dessas novas configurações textuais.

Em outras palavras, a escola precisa desenvolver o letramento multimodal e para isso é importante se basear principalmente na Gramática do Design Visual (GDV), proposta por

³ No original: “The term ‘text’ refers to any instance of language [...] that make sense to someone who knows the language [...] functioning in context”.

Kress e van Leeuwen (2006), pois, além de serem um dos aportes teóricos que mais se preocupam com a cultura do visual presente na realidade da sociedade contemporânea, as imagens são entendidas como uma fonte de vários recursos de construção de significados que, por meio das metafunções, podem usá-la como método de análise eficaz para ser aplicado na sala de aula.

3 A gramática do design visual

A cultura do visual muitas vezes tem sua importância diminuída, pois se acredita que o ato de ver exige menos complexidade do que o de ler. No entanto, Kress e van Leeuwen (1996), incomodados com a maneira automática com que o visual de uma imagem é percebido, promovem uma reflexão pouco analítica sobre o recebimento das mensagens visuais, visto que essas, tão presentes em textos quanto a linguagem verbal, promovem diferentes significações necessárias para uma compreensão total do sentido do texto.

É nesse contexto que a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (1996), que determina que as imagens e elementos visuais também possuem regras e estruturas formais, ou seja, uma gramática própria, se apresenta como um método para a análise de textos visuais. O domínio desse método possibilita construir textos com elementos visuais significativos para a transmissão de uma ideia. Além disso, permitem realizar uma análise crítica dos textos, verificando os significados que estão intrínsecos aos elementos e que podem ser interpretados.

Isso porque a escolha de determinados elementos, cores, planos, inclinações e formas não são por acaso. Em uma situação de comunicação, é preciso que seus participantes produzam seus textos da maneira mais compreensível em contextos específicos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Para isso, os argumentos e modos de dizer são organizados e escolhidos para que as significações extraídas do texto pelo leitor sejam a mais próximo possível da intencionalidade do autor.

Sabendo que esta é uma situação padrão em todos os textos presentes no dia a dia, é possível perceber que essa seleção de elementos e argumentos é ainda mais notória em textos publicitários, foco deste trabalho. Isso porque, além de uma compreensão, buscam também, a partir da manipulação linguística e visual, uma persuasão. Outra questão importante de ser ressaltada é que esses textos publicitários colocam anunciante e consumidor em uma situação comunicativa de quase-interação mediada (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Em outras palavras, “é uma quase-interação porque o texto é produzido por um autor para muitos leitores, não identificáveis; e é mediada já que não há contato face-a-face e a interação acontece unicamente por meio do texto” (PETERMANN, 2005, p. 3). Dessa forma, guiar o leitor para que este capte a mensagem proposta pelo anunciante a ponto de comprar a ideia anunciada exige estratégias de persuasão que são necessárias tanto em elementos verbais quanto em não-verbais nesses textos publicitários multimodais.

É nessa perspectiva que faremos uso da GDV. Através dela analisaremos criticamente os elementos visuais composicionais de anúncios publicitários em três metafunções, para

demonstrar como eles se combinam com o seu todo significativo através de uma gramática própria obedecendo a sua ordem sintática. Assim, poderemos estabelecer um caminho de leitura visual que enfatizará as potencialidades emergentes das imagens, cores e *layouts* na promoção da sedução e persuasão de determinado produto ou serviço no mundo do consumo. O intuito é auxiliar os professores nesse processo de mediação da leitura dos seus alunos em ambientes digitais, auxiliando-os a explorarem a compreensão do uso desses recursos visuais para a apreensão do sentido geral dos textos multissemióticos que circulam na sociedade. Isso porque acreditamos que expondo esses modelos de análise, os educadores terão um espelho para se guiarem nesse processo de ensino-aprendizagem.

3.1 A organização metafuncional da GDV

A Gramática do design visual tem como base o contexto da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) do linguista Michael Halliday, segundo a qual o texto verbal é organizado dentro de um contexto situacional de comunicação que leva em consideração três variáveis: o campo, a relação e o modo. Surgem, a partir disso, as três metafunções da linguagem: ideacional ou reflexiva, que considera a oração como representação; interpessoal ou ativa, na qual a oração é tida como uma troca, e a textual, que vê a oração como mensagem.

Desse modo, Kress e van Leeuwen (1996), inspirados nesses postulados de Halliday, elaboraram a teoria da Gramática do Design Visual (GDV). Segundo eles, “o que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual, é expresso pela escolha entre diferentes usos de cores e de estruturas composicionais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2). O fato é que tanto os textos verbais quanto as imagens possuem uma semelhança em suas características, estruturas e funcionamento, porém, o texto visual, ao contrário dos verbais, não detinha ferramentas de análise até surgir a GDV, sendo sempre deixados à margem ou vistos como meras ilustrações do texto verbal.

Esse mecanismo de análise do texto visual proposto pela GDV considera a imagem como objeto de estudo e a compreende desde fotografias a diagramas, buscando interpretá-los a partir de suas representações, interações e composições, considerando o contexto situacional em que estão imersas e os participantes envolvidos. Com isso, assim como em um texto verbal, permite-se estabelecer pontos de vistas e as ideologias intrínsecas a essas imagens, que, muitas vezes, são subjugadas e ignoradas pelo observador. Visto isso, esse método que oferece categorias de análise das imagens se atém a estudar a “representação da construção e simbolização dos participantes, o contato, a aproximação com o observador, as expressões faciais, os gestos e os movimentos, além das cores, das texturas e da organização estrutural das imagens” (GUERREIRO; SOARES, 2016, p. 193), constituindo aspectos relevantes das 3 metafunções defendidas pelos autores: representacional, interativa e composicional.

A metafunção representacional está relacionada às ações, aos eventos e aos conceitos simbólicos representados nas imagens. Para analisar essa metafunção é preciso focar nas estruturas visuais e nos participantes representados nas imagens. Para Kress e van Leeuwen,

nas imagens, “o que é realizado na linguagem verbal por palavras da categoria de verbos de ação, é nas imagens realizado por elementos que podem ser formalmente definidos por vetores” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 45).

Dessa forma, há uma preocupação em observar o envolvimento dos participantes nas imagens, podendo constituir uma metafunção representacional narrativa ou representacional conceitual. Quanto àquela, o participante está em movimento ou com ideia que se assemelha a tal ato (podendo ser acional, com vetor e meta; reacional, com reator e fenômeno; mental, experienciador e fenômeno; verbal, dizente e enunciado; ou de conversão, com revezamento de transmissor).

Já a representacional conceitual traz personagens estáticos, parados, sem a possibilidade de vetores pois estão sem movimento, podendo ser subdividida em classificatória, onde “os participantes são mostrados de uma forma objetiva, geralmente simétrica e, principalmente, são julgados como membros de um grupo particular” (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010, p. 2); analítica, onde há uma relação entre o portador-todo e o atributo possessivo – parte; simbólica atributiva, que teria, além do portador, elementos a partir dos quais se poderiam atribuir significados àquele constituinte, os atributos simbólicos; além da simbólica sugestiva, processo que só apresenta portador e tem um significado intrínseco cujo conhecimento seria prévio ao expectador da imagem. Ou melhor, os processos conceituais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 79-113) são “estruturas conceituais que, desprovidas de vetores, apresentam-se de forma estabilizada e sem características acionais” (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010, p. 2).

Na metafunção interativa, busca-se priorizar a relação/interação que existe entre o participante representado (PR), ou melhor, “aqueles que são o sujeito da comunicação, ou seja, as pessoas, lugares, coisas [...] representados na ou pela fala, ou escrita, ou imagem, os participantes sobre os quais falamos ou escrevemos ou produzimos imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 44), ou seja, os que aparecem na imagem, e o observador/leitor, conhecido como participante interativo (PI), tidos como “aqueles que falam, ouvem ou escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 44), ou seja, o leitor-observador e autor. Isso porque as imagens “representam interações e relações sociais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 121), pois o observador pode depreender dessas imagens significados que envolvem as crenças, ideologias e visões do mundo do produtor, e, dessa forma, observador e produtor acabam por interagir.

Para isso, foca-se em categorias de análise como o contato estabelecido ou não pelo olhar entre esse observador/leitor e imagem, podendo promover a ideia de demanda (o participante interativo é chamado a interagir diretamente com o participante representado.) ou oferta (com a falta de contato direto entre os participantes, o participante representado é apenas um objeto de contemplação para o espectador); a distância ou afinidade social, que dizem respeito a moldura e ao enquadramento via plano aberto, médio ou fechado podendo promover uma relação imaginária com o leitor de impessoalidade, socialidade ou intimidade, respectivamente; a perspectiva ou ponto de vista, que, a partir da escolha de um ângulo, horizontal ou vertical, implicará “na possibilidade de expressar subjetivamente atitudes em

relação ao participante representado, seja ele humano ou não” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000, p. 134) e a modalidade que possibilita a ideia de valor de verdade a partir de efeitos naturalísticos, sensoriais, tecnológicos e abstratos.

Por fim, a metafunção composicional pretende estudar o ambiente da imagem a partir da sua composição e dos arranjos para criar sentido num todo. Para isso, é necessário observar as luzes, as cores destacadas, a posição dos textos, as molduras. Em outras palavras, Kress e Van Leeuwen (1996, p. 183) sugerem o estudo de textos multimodais por meio da análise de seu *layout*, de sua composição; Esta entendida como a relação existente entre os significados representativos (metafunção representacional) e interativos (metafunção interativa) das imagens através de três sistemas inter-relacionados: o valor informativo, a saliência e a moldura.

O valor informativo permite a disposição de elementos na página (direita e esquerda, superior e inferior, centro e margem) , que simbolizarão, respectivamente, a ideia de informação nova (informação de que se espera que o leitor não tenha conhecimento), dada (informação de que se espera que o leitor já tenha conhecimento), ideal (a base idealizada ou generalizada da informação), real (informação mais concreta, específica ou prática), central (considerado o núcleo da informação) e margem (vistos como dependentes do elemento central, ao qual servem). Nas palavras dos autores, “o significado do Novo é (...) ‘problemático’, ‘contestável’, a informação ‘em foco’, enquanto o Dado é apresentado como ‘senso comum’, ‘autoevidente’” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 187).

A saliência, referente à forma como os elementos prendem a atenção do observador em níveis variados a partir do posicionamento da imagem no campo visual, do tamanho dos elementos, do seu foco, do contraste de cores e de tonalidades e da perspectiva. Assim, essas pistas visuais permitem que quem está observando um texto multimodal seja capaz de, intuitivamente, “julgar o ‘peso’ dos vários elementos de uma dada composição, e quanto maior o peso do elemento, maior a saliência” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 212). Ou seja, segundo os autores, a partir dela se cria “uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando, alguns como os mais importantes, como os que merecem mais atenção do que os outros” (1996, p. 212) por parte do leitor.

Por fim, a categoria de moldura, expressa pelas linhas de moldura, da descontinuidade de cor ou forma ou, até mesmo, pelos espaços em branco entre os elementos, indicam que a sua presença ou ausência pode servir de conexão dos elementos da imagem. Dessa forma, a partir da ausência de molduras é possível intensificar a identidade de um grupo de elementos, já quando há presença dela, aumenta a diferenciação desses elementos. Além disso, os tipos de moldura graduam a conexão, ou desconexão dos elementos visuais de uma composição. Por isso que “quanto mais forte a moldura de um dado elemento, mais claro é o fato de que é uma unidade separada de informação” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 214) e quanto mais conectados os elementos estão, mais evidente fica que eles são uma única unidade coesa de informação.

4 Análise das categorias visuais de anúncios publicitários

Inicialmente, é importante elencarmos os elementos que estão em destaque nesse anúncio para podermos analisar os propósitos do efeito pretendido pelo anunciante. Assim, poderemos traçar um caminho de leitura que auxilie os professores a trabalharem com os aspectos visual do gênero anúncio publicitário, mostrando a coerência visual e os efeitos persuasivos que a publicidade exige.

Figura 1 - Propaganda Livelô



Fonte: Disponível em :<<https://br.pinterest.com/pin/604045368748287281/>>

Tendo em vista que objetivamos trilhar um caminho de leitura dos recursos visuais pelo professor para que ele possa explorar a função social do gênero anúncio publicitário com seus alunos, é que acreditamos que o mesmo deve iniciar essa análise explorando a ideia de elementos que estão em destaque nesse anúncio e, em seguida, ir contemplando os elementos que estão interagindo com esses em destaque para que se possa ir construindo significações ao longo de toda a leitura desse gênero multimodal. Com isso, poderemos captar o objetivo central do anunciante e observar que elementos são mobilizados para atingir essa ideia.

Assim, a figura 1 traz como elementos destacados uma mochila, os pontos da Livelô, e a marca da Livelô. Faz-se necessário reconhecer o contexto/cenário em que elementos estão imersos e que outros recursos estão interagindo com cada um deles. Com isso, em meio a um cenário de aventura, onde há um homem em contato com a natureza, provavelmente fazendo uma trilha de bicicleta, a tarjeta com a imagem da mochila e a informação verbal aparecem como elementos centrais, sendo eles que despertarão a construção de sentido desse anúncio. O personagem representado (PR) aqui pelo homem aparece contemplando a paisagem, sem entrar em contato com o observador dessa publicidade o que promove um programa narrativo reacional não transacional, ou seja, há uma reação onde não se observa a meta do olhar do participante representado.

A partir disso, o anunciante desperta uma ideia de oferta do produto anunciado, pois cria um cenário paisagístico que condiz com um dos elementos centrais anunciados (a mochila) e um personagem que não interage com o observador, além de uma imagem capturada em plano aberto, gerando a ideia de contemplação do que está exposto, mas que, a partir de um ângulo oblíquo, reforça a ideia de distanciamento entre o expectador e o que está sendo anunciado.

Essa visão de distanciamento é complementada na perspectiva vertical da lente das câmeras, a qual atribui um ângulo baixo que promove a ideia de superioridade do cenário representado. Esses ângulos de captura da tela devem ser explorados pelo professor para que os alunos percebam a manipulação por trás desse efeito óptico. Em outras palavras, se o que está representado transmite uma ideia de triunfo, de algo que não pertence a vida do personagem interativo. Isso faz com que o observador, ao admirar o representado, comece a despertar interesse para as condições que poderão fazer com que ele possa também usufruir desse momento, percebendo que ele também pode ter tal poder e usufruir de uma vida cheia de recompensas.

Outra questão a ser observada é que a distribuição desse elemento central traz uma informação fundamental para essa publicidade: a mochila, representada à esquerda, é tida como um elemento dado, uma informação de conhecimento de todos, visto que para fazer uma trilha é necessário ter os equipamentos certos para essa atividade e este é um item de extrema necessidade para um momento de aventura e lazer. Dessa forma, sabendo que um anúncio publicitário procura “vender” uma ideia, um produto ou uma marca, resta saber as condições para conseguir obter essa mochila (item que desperta no observador o desejo do consumo).

É com vista nessa ideia que o texto verbal, posicionado à direita, entra como elemento novo nessa narrativa: “se você tiver Nivelô”, os consumidores acumulam pontos e podem trocar por mercadorias, ou seja, com três mil pontos na Nivelô (esse elemento representado pelas cores rosa e roxa, permite uma alusão a empresa Nivelô) é possível trocá-los pela mochila e começar a programar para tornar real esse passeio. A partir disso, o professor pode despertar a turma para perceber que o anunciante está tentando persuadir o observador com a venda da ideia de quanto mais você usa o cartão de crédito do Bradesco e do Banco do Brasil, informações disponíveis na margem no anúncio, mais recompensas o usuário ganha.

É importante atentarmos para a disposição superior e inferior dos elementos. Aquele, representando o ideal e destado um brilho que incide sobre os dizeres, propõe uma vida em que há recompensas, estimulando a curiosidade sobre a que recompensa o anúncio se refere. E este, representando a informação real, traz a resposta para essa curiosidade: a partir do uso dos cartões das empresas Bradesco e BB.

No anúncio a seguir, inicialmente, o professor-mediador pode estimular a turma a reconhecer que o anúncio em questão busca promover um produto de beleza da marca Verde Brasil. Essa informação pode ser resgatada a partir da disposição e do destaque dado a alguns dos elementos presentes nessa publicidade.

Figura 2 – Propaganda Verde Brasil



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/49469295892187741/>

Em primeiro lugar, o produto de beleza possui seu tamanho aumentado, a fim de destacar o que está sendo promovido por essa empresa, a qual tem sua identificação revelada por meio da disposição dessa marca na margem direita, como uma informação complementar para revelar a identidade do anunciante, e aparecendo novamente no próprio produto anunciado. Além disso, essa informação de uma empresa de cosméticos anunciar um produto de beleza é considerada uma informação dada, pois é de conhecimento social.

O outro elemento em destaque encontra-se em posição oposta à da mercadoria anunciada: à direita há uma mulher (personagem representada da estrutura narrativa reacional) com cabelos bem hidratados, sedosos e com aspecto saudável, que, apesar de estar de costas, inclina a cabeça para encarar o observador do anúncio e, com isso, essa ação demanda do observador uma atitude, uma interação com a publicidade. Essa personagem representada quando encara o observador (personagem interativo, meta do P.R) no olhar, sorrindo e deixando seus cabelos impecavelmente soltos e macios, convida o observador a ter um cabelo tão bonito e hidratado quanto o dela. E essa é a informação nova presente nesse anúncio: o produto “Bomba de vitaminas” permite uma excelente hidratação capilar, a ponto de você ter os cabelos iguais a da modelo do anúncio.

O anunciante consegue promover essa interação entre o anunciado e o observador por meio da técnica do plano médio, o qual desperta a noção de relação de sociabilidade, despertando um envolvimento entre os participantes. Há também uma estrutura conceitual na imagem onde é possível perceber um processo analítico, em que o personagem representado é o portador e são realçados atributos possessivos, como seus cabelos hidratados e um sorriso estampado na face, o que simboliza a felicidade com os resultados do uso do produto.

Além disso, a câmera captou a imagem em um ângulo vertical na linha do olhar do observador, promovendo um efeito de igualdade de poder entre o anunciado e o observador, ou seja, o anunciante desenvolveu um produto de boa qualidade e que modelos usam e aprovam, mas que quem observa pode ter acesso e consumir o produto para ter os cabelos tão hidratados quanto os da modelo. Por fim, vale ressaltar que o texto verbal “lançamento:

uma explosão de hidratação” também ganhou nova significação ao fazer uso de recursos visuais como: saliência, cores, tipografia, elementos decorativos e a disposição da grafia dessas informações.

O destaque inicial está na faixa rosa possibilitando a alusão às faixas de inauguração de estabelecimentos, representando com isso a ideia da inovação, do novo nesse produto. Em seguida, a expressão “explosão” grafada nas cores da empresa anunciante e de forma a simular o processo da explosão, reforçada pelas aspas em destaque na cor rosa (mesma cor que anuncia o lançamento e novidade do produto).

Na tentativa de chamar a atenção de quem está observando a mensagem, esse anúncio faz uso de uma complexa rede de categorias visuais para vender um produto, a seguir:

Figura 3 - Propaganda Ônix



Fonte: Disponível em:< <https://br.pinterest.com/pin/491807221790057711/>>

Para que os alunos consigam captar seu objetivo principal e o que foi mobilizado para o processo de persuasão do consumidor pelo anunciante, o professor pode mediar o caminho de leitura dos estudantes. Para isso, é preciso, inicialmente, que seja percebido que esse anúncio está dividido em dois planos de leitura emoldurados de uma forma que as imagens se completam para transmitir a significação total de forma coesa e coerente. Essa afirmação é aceita, pois há dois momentos em destaque nessa publicidade: no primeiro, aparece a parte superior do anúncio com o cenário inspirado nos musicais da *Broadway*, onde a atriz e cantora Cléo Pires aparece como a garota propaganda da Chevrolet, onde pode ser visto o símbolo da marca estampado no produto que a modelo segura e o carro Onix em evidência, posicionado no centro da imagem para configurar a ideia central dessa primeira parte do anúncio. No segundo momento, um crachá de funcionário da empresa e o Rodrigo Faro interagindo com o personagem interativo (o observador).

Apreendidos os dois momentos que compõem a narrativa, cabe ao professor explorar os recursos visuais persuasivos e as construções de sentido desses dois processos publicitários com

seus alunos. Dessa forma, é interessante que a leitura tome como base a organização da disposição desses elementos em destaque para depreender o valor informativo dessas categorias visuais que estão sendo analisadas.

Assim, localizado no plano superior, o carro Ônix é a idealização do carro novo, o desejo, a esperança que o consumidor/observador tem em adquirir um veículo moderno e zero quilômetro. Para intensificar a ideia de idealização do sonho do carro novo e que de fato esse modelo de carro é a “estrela”, o modelo ganhador de prêmios da Chevrolet, o anunciante fez uso do processo conceitual simbólico sugestivo simulando um cenário glamoroso, sofisticado e de alto padrão que será acionado pelos prédios dourados, o palco luminoso onde o carro se encontra, o reflexo do sol que intensifica o brilho do dourado atrás da garota propaganda vestida como se estivesse em uma noite de gala e os demais personagens representados como se estivessem em um musical da Broadway. Dessa forma, o professor deve mediar esse primeiro momento da análise de forma que os alunos consigam perceber que todos esses efeitos visuais foram mobilizados pelo enunciador a fim de fazer o observador do anúncio despertar para o desejo de querer possuir esse carro e fazer parte de um grupo seleto de consumidores que podem ter um Ônix, um carro glamoroso e referência entre os modelos da empresa. Ou seja, promove o desejo ao consumo.

Além disso, o docente pode aprofundar mais a interpretação dos estudantes instigando-os a perceber o processo interativo da publicidade em questão com o observador. Cléo Pires encontra-se interagindo diretamente com o observador a partir do olhar de demanda, o qual seduz o comprador em potencial a querer participar desse momento festivo e, assim, com um objeto na mão que, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, simula a lista de convidados que podem participar do evento, convida o observador a ingressar no evento.

Como há essa separação entre a realidade do observador que se sente motivado a querer participar desse evento e poder adquirir um bem de consumo da elite, a imagem é representada em plano aberto para criar esse efeito de impessoalidade. A garota propaganda retratada em atitude subjetiva de um ângulo frontal que promove a ideia de envolvimento e uma posição superior com seu tamanho aumentado em relação aos demais participantes transmite a noção de detentora do poder, mas que, se você puder comprar esse carro anunciado, será igualmente poderoso. Os demais participantes localizados nas margens do elemento central não interagem no olhar com o participante interativo, reforçando a ideia de contemplação do objeto que, a partir de uma captura da imagem no nível do olhar, distribui o poder ao consumidor, demonstrando que ele também pode possuir esse produto, fato constatado pela informação verbal “Na Chevrolet você pode”.

Por fim, o professor deverá relembrar que o anúncio está dividido em dois planos em destaque e que farão a análise desse segundo momento para completar a ideia que o anunciante quer “vender” e/ou transmitir com essa publicidade. Assim, o plano inferior vem complementar a ideia do plano ideal/superior mostrando que é possível o consumidor/observador/personagem interativo alcançar o sonho do carro novo, deixando de ser algo idealizado e tornando-se real, possível.

No entanto, para que isso aconteça a Chevrolet usa do poder argumentativo e oferece um “desconto de funcionários para todos” terem a “chance de comprar um carro com o mesmo desconto de um funcionário Chevrolet”. O Rodrigo Faro, representado em um plano médio, além

de fixar o olhar para o observador, também aponta para ele, intimidando o observador e interagindo com o consumidor a participar dessa oferta transmitindo a ideia de mesmo poder entre os participantes, ou seja, você (que está vendo esse anúncio) também pode ter um carro desse (o ônix do plano ideal).

5 Conclusões

Nesse cenário de produções multimodais, o jogo de persuasão, que está cada vez mais presentes no dia a dia da sociedade, reforça a necessidade de despertar o letramento visual crítico nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de possibilitar o reconhecimento dos significados sociais via leitura de imagens e demais recursos multissemióticos visuais.

Dessa forma, a análise do *corpus* evidencia que trabalhar com anúncios publicitários e com a Gramática do Design Visual, em sala de aula, ajuda o professor a mediar o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam os limites da decodificação de imagens, permitindo a construção de significados e a compreensão dos recursos argumentativos visuais como forma de alcance da intencionalidade discursiva do anunciante pelos alunos.

Além disso, o uso da semiótica visual permite que os alunos percebam que estão expostos diariamente a uma manipulação que busca despertar o consumismo na sociedade e que, para isso, os anunciantes investem em recursos como imagens, cores, tipografias, disposição visual e textual para impulsionarem a rápida percepção do observador e persuadi-lo a, no mínimo, desejar ou ter interesse pelo produto anunciado.

Referências

BIASI-RODRIGUES, Bernardete; NOBRE, Kennedy Cabral. Sobre a função das representações conceituais simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? **Ling. (dis)curso (Impr.)**, Tubarão, v. 10, n. 1, p. 91-109, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1518-76322010000100005>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 25 de out. 2020.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. *Australian Journal of Language and Literacy*, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.

GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos**. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 185-208, dez. 2016. ISSN 1807-9288. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807->

9288.2016v12n2p185>. Acesso em: 20 ago. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/1807-9288.2016v12n2p185>.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. Victoria: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2014.

HEBERLE, V. **Multimodal literacy for teenage EFL students**. Cadernos de Letras UFRJ, Rio de Janeiro, v. 27, p. 101-116, 2010.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London and New York: Routledge, 1996 [2006].

_____. **Front Pages**: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) Approaches to media discourse. Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.

KRESS, G., JEWITT, C., OGBORN, J. & TSATSARELIS, C. **Multimodal Teaching and Learning**: rhetorics of the science classroom. London, Continuum, 2001.

KRESS, G; LEITE-GARCIA, R; van LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: **El discurso como estrutura y proceso**: estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria. Compilado por Teun van Dijk. Espanha: Gedisa Editorial, 2000.

MARTINO, Luís Mauro Sá. Teorias das Mídias Digitais. **Linguagens, ambientes e redes**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. **"Multiletramentos: iniciação à análise de imagens"**. Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2012.

PETERMANN, J. **Textos publicitários multimodais**: revisando a gramática do design visual. 2005. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0413-1.pdf> Acesso em: 10 de out. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **21Signo [ISSN 1982-2014]**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>> Acesso em: 15 de out. 2020.

SILVA, Jeniffer Aparecida Pereira da; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Tiras cômicas e charges: potencialidades para promover o letramento multimodal. **Revista práticas de linguagem**. UFJF. 2019, p. 195-211.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

WALSH, M. **Multimodal literacy:** what does it mean for classroom practice? Australian Journal of Language and Literacy, v. 3, n. 3, p. 211-239, 2010.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto:** linguagem e tecnologia. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

As construções de *ethos* e *pathos* na publicidade de produtos infantis

The constructions of ethos and pathos in advertising children's products

Luana Maria Siqueira Machado

Doutora em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente EBTT de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-6486-361X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5381834067821790>

E-mail: luana.machado@ifrj.edu.br

Natália Rocha Oliveira

Doutora em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Docente EBTT de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8511-4725>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7817998661526377>

E-mail: natalia.rocha@ifrj.edu.br

Resumo

Este artigo propõe a análise de textos do gênero publicitário, sob o viés da Teoria Semiolinguística do Discurso. Pretende-se dar enfoque na construção do *ethos* e do *pathos* nesse processo comunicativo, mostrando como essas duas instâncias estão intrinsecamente ligadas. Para tanto, foram selecionados textos publicitários de produtos infantis cujo público-alvo são os pais, principalmente as mães. A análise mostrou que as empresas se valem de maneira conveniente da ideia já bastante difundida em sociedade da ligação incondicional de amor entre mãe e filho. O objetivo deste trabalho é fazer considerações a respeito do modo com *ethos* e *pathos* são construídos numa relação especular no projeto de influência do enunciador sobre o auditório, mobilizando-o não só pelo convencimento, mas também pela persuasão.

Palavras-chave: Enunciação. *Ethos*. *Pathos*. Publicidade.

Abstract

This article proposes the analysis of texts of the advertising genre, from the perspective of the Semioliinguistique Theory. It focuses on the construction of ethos and pathos in this communication process, show how these two instances are inextricably linked to this end, advertising texts for children's products were selected whose target audience is fathers, mainly mothers. The analysis showed that companies conveniently use the idea, which is already widespread in society, of the unconditional bond of love between mother and child. The objective of this work is to make considerations about the way in which ethos and pathos are constructed in relation to speculating in the project of the enunciator's influence on the audience, mobilizing it not only through convincing, but also through persuasion.

Keywords: Enunciation. Ethos. Pathos. Advertising

Data de submissão: 30/10/2020 | Data de aprovação: 22/06/2021

1 Introdução

A relação entre pais e filhos é socialmente marcada por diversas condutas esperadas pelo senso coletivo. Quando se pensa nos primeiros anos de vida de uma criança, segurança, cuidado, higiene e nutrição/alimentação são termos comumente associados aos afazeres diários dos maiores responsáveis por aquela nova vida – papel atribuído, majoritariamente, às mães. Para além de exaustivas tarefas, essas demandas com a crianças vêm demarcadas

por um sentimento também socialmente difundido: o amor incondicional de mães e pais por seus filhos.

Com o intuito de serem aliadas de mães e pais nessa jornada de amor e trabalho exaustivo, empresas que vendem produtos destinados a esse segmento precisam construir uma imagem que projete os atributos necessários que as façam dignas de participar desse processo familiar tão íntimo, assegurando o seu sucesso.

Pensando nessas questões, este artigo tem como proposta discutir as noções de *ethos* e *pathos* construídas em propagandas que divulgam produtos voltados para a primeira infância, os quais têm como foco do projeto de influência não os usuários dos produtos, mas sim seus consumidores, isto é, os responsáveis pelas crianças – em geral mães e pais. Assim sendo, busca-se detectar as estratégias desenvolvidas pelos enunciadores para tocar o auditório no sentido de mobilizá-lo a adquirir um produto voltado não para si, mas para um outro usuário, com o qual estabelece uma relação de cuidado e responsabilidade. Por esse motivo, faz-se mister também investigar os *ethé* projetados pelas empresas, com vistas a criar uma relação de confiança e credibilidade com seus consumidores.

A análise aqui empreendida estará regida, primordialmente, sob o prisma da Teoria Semiollinguística do discurso, uma das vertentes da Análise do Discurso. Com base nessa linha de estudos, ver-se-á como *ethos* e *pathos* são conceituados e analisados. Ademais, como aportes teóricos secundários, mas de grande relevância para este trabalho, buscaram-se considerações que se relacionam com a natureza argumentativa das propagandas e, neste caso, os estudos de Fiorin (2011), na linha da Semiótica, trazem respostas consistentes para esse estudo. Maingueneau (2004, 2011a, 2011b) e Amossy (2011) foram autores também explorados nesta pesquisa no que diz respeito a suas contribuições ao estudo do *ethos*.

Defende-se, neste trabalho, que *ethos* e *pathos* estão intrinsecamente ligados, numa relação quase especular, pois, na construção do *ethos*, o sujeito comunicante busca no auditório os elementos identitários necessários para a construção do seu projeto de fala, a fim de criar estratégias que visem afetar o EU-destinatário, estratégia linguístico-discursiva nomeada de “patemização” por Charaudeau (2007b).

O objetivo deste artigo, portanto, é mostrar como as instâncias do *ethos* e do *pathos* se articulam em textos publicitários que elaboram seu projeto de influência em uma relação tripartida: Eu-enunciador (empresa que vende o produto), TU-destinatário (consumidor que compra o produto) e o usuário efetivo desses itens (crianças de 0 a 2 anos). Dessa forma, será empreendida uma análise de modo a detectar qual *ethos* é evocado pelas empresas anunciantes e de que modo ele se ajusta à imagem criada do público consumidor, indicando, numa relação especular, quais estratégias de patemização podem ser empregadas para tocar o auditório e mobilizá-lo a efetuar a compra.

A proposta apresenta a seguinte divisão: uma breve conceituação de alguns pontos importantes da teoria, com destaque especial para as noções de *ethos* e *pathos*, e análise de diversos textos publicitários em que as conceituações abordadas demonstram a construção de diferentes *ethé* pelas empresas de produtos infantis com vistas a provocar determinadas emoções em seu auditório – mães e pais consumidores potenciais.

2 Pressupostos teóricos

O gênero publicitário tem sido analisado com mais frequência, nos últimos anos, por diversas áreas, em especial por estudiosos da Análise do Discurso. Com efeito, a era da hiperinformação propiciou um aumento na responsabilidade das mais diversas mídias, uma vez que seu poder de influência se tornou consideravelmente abrangente.

O estudo do gênero publicitário precisa, entretanto, considerar diversos elementos que envolvem a *mise-en-scène* discursiva. Para Maingueneau (2004), a compreensão da cena da enunciação requer que, primeiramente, se reconheça o tipo de discurso de que se está tratando, isto é, se o objeto faz parte do discurso religioso, do discurso publicitário, do discurso político, por exemplo. O autor denomina essa classificação como cena englobante e ela é a responsável por delimitar a situação dos parceiros, a finalidade do discurso e até mesmo condições espaço-temporais relativas à enunciação.

A cena englobante é variável de acordo com as sociedades. Assim, há tipos de discurso que existem em determinadas comunidades e fazem parte do seu cotidiano, mas não são do domínio de outras. Determinar a cena englobante, contudo, é insuficiente para caracterizar a cena de enunciação. As informações que são trazidas ao discurso pela cena englobante são relativamente vagas e dependem de outro tipo de cena. Dessa forma, é a cena genérica que conduz os limites do gênero do discurso, o que influencia diretamente na composição dos papéis dos interlocutores. Um discurso presente no gênero publicitário como cena englobante, por exemplo, pode apresentar-se em um cartaz, em um *outdoor*, em um comercial televisivo, ou seja, a variabilidade genérica é extensa e, com isso, modificam-se também os papéis dos interlocutores envolvidos na enunciação.

Maingueneau (2004), então, define como quadro cênico essa interdependência entre a cena englobante e a cena genérica. Para o autor, a ligação entre o tipo e o gênero de discurso é responsável por uma estabilidade no espaço interno, onde o enunciado adquire sentido. O quadro cênico, no entanto, não é o que determina a construção de uma cenografia. Ela se compõe, primordialmente, a partir da própria enunciação, que a legitima e por ela é legitimada num “enlaçamento paradoxal” (MAINGUENEAU, 2004, p. 87). Dessa forma, a cenografia é o que se destaca perante o coenunciador, aquilo com o que ele se depara concretamente na enunciação e que lhe determina um lugar a ocupar no espaço ali construído.

Com frequência, o enunciador, ao elaborar uma cenografia específica para um determinado gênero do discurso, apoia sua construção no que Maingueneau (2004) chama de cenas validadas, que equivalem a cenas já incorporadas à memória coletiva. Esse é um recurso usual da publicidade, que visa à adesão do público, mas são várias as estratégias utilizadas por esse gênero para transformar o receptor em potencial consumidor de produtos.

À luz da Semiótica, esses fenômenos linguístico-discursivos podem ser observados de maneira que a argumentação seja construída a partir de uma sintaxe narrativa que favoreça o sujeito comunicante. Sob essa perspectiva, Fiorin (2011), ao analisar os níveis do percurso

gerativo de sentido, afirma que, na sintaxe narrativa¹, um dos enunciados elementares é o de estado, em que uma relação de junção (disjunção ou conjunção) é estabelecida entre um sujeito e um objeto. Assim, considere-se que, com frequência, a publicidade tenta estabelecer uma relação de disjunção entre o potencial consumidor e o objeto que ele deseja. Esse é um pressuposto fundamental, já que, do contrário, se esse consumidor estivesse em uma relação de conjunção com o objeto, não teria interesse em adquiri-lo.

Fiorin comenta, ainda, que há quatro fases em uma narrativa complexa: a *manipulação*, a *competência*, a *performance* e a *sanção*. Para nosso estudo, o foco recairá sobre a manipulação, que mais nos interessa em se tratando de analisar as estratégias do discurso publicitário. Levando em conta que o receptor está em disjunção com o objeto veiculado pela peça publicitária, será preciso manipulá-lo para que, ao menos, tenha o desejo de possuí-lo. Dessa forma, segundo Fiorin, a manipulação pode ser empregada por meio de quatro formas distintas, a saber: a *tentação*, a *intimidação*, a *sedução* e a *provocação*. A tentação envolve uma recompensa; a intimidação, uma ameaça; na sedução, atribui-se um juízo positivo sobre a competência do manipulado; na provocação, um juízo negativo. Muitas dessas formas de manipulação são utilizadas no gênero publicitário, contudo, a depender do público-alvo e do objeto em questão, alguns tipos são mais explorados do que outros.

Cabe ressaltar, no entanto, que se deve ter cuidado ao utilizar o termo “manipulação”. É necessário percebê-lo como um mecanismo, uma estratégia concernente ao discurso propagandista – do qual faz parte o gênero publicitário – e ao contrato de comunicação de que participam os sujeitos. Nos termos de Charaudeau:

Assim definido, o discurso propagandista não pode ser taxado de manipulatório, já que, uma vez mais, as duas instâncias conhecem os termos do contrato. É preciso considerar também que a questão do *iludir* não deve ser levada em conta neste quadro, porque ela é variável de acordo com o uso que a instância de produção faz das condições de produção. Por essa razão, é preciso, sobretudo, examiná-la no quadro das estratégias de discursos que o sujeito locutor emprega [...]. (2010b, p. 63)

Para reconhecer, portanto, essas estratégias, a Teoria Semiolinguística do Discurso traz considerações cruciais que satisfazem ao objetivo desta pesquisa. Charaudeau afirma que em todo ato de linguagem há uma *intencionalidade* dos sujeitos falantes. Sobre esse conceito, acrescenta:

Em decorrência, esse ato depende da *identidade* dos parceiros, visa uma *influência* e é portador de uma *proposição sobre o mundo*. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de *situação*. (CHARAUDEAU, 2007b, p. 17)

¹ Segundo Fiorin, a narratividade “é componente de todos os textos” e “uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final.” (2011, p. 27-28)

Assim, um ato de fala, para que seja válido, deve pressupor o reconhecimento do direito à fala por parte dos parceiros envolvidos. Esse direito à fala depende da identidade dos parceiros na troca linguareira. Se pensarmos no discurso publicitário, a identidade do *sujeito comunicante*, isto é, da empresa/marca deve ser construída também considerando a identidade do *sujeito destinatário*, o receptor da propaganda.

Nesse sentido, um *contrato de comunicação* é firmado entre os sujeitos e nele ambos reconhecem que estão unidos pela intencionalidade comunicativa e pelo princípio da regulação, que compreende um *espaço de restrições* – “condições mínimas às quais é necessário atender para que o ato de linguagem seja válido”, e um *espaço de estratégias* – “que corresponde às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos na *mise-en-scène* do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2007b, p. 17-18)

É importante ressaltar que, em se tratando do gênero publicitário, o sujeito interpretante sabe que está envolvido em um contrato de comunicação em que uma intencionalidade consumista está em evidência. Mais que isso, está em um contrato no qual “não há nada a provar: o modelo proposto é o do desejo” (CHARAUDEAU, 2009a, p. 61). Assim, são as estratégias de influência que tratarão de afetá-lo emocionalmente a fim de que deseje ter/ser conforme a intenção do sujeito comunicante na propaganda.

Sob essa lógica, é preciso considerar que não há um “eu” sem um “tu”. Esse princípio de alteridade, pressuposto em qualquer ato de linguagem, projeta-se, mais detalhadamente na *mise-en-scène* discursiva, segundo Charaudeau (2009b), da seguinte maneira: um EU-comunicante (EUc) dirige-se a um TU-destinatário (TUD), interlocutor idealizado por esse EU. Considerando o desejo de influência, EUc mostra-se no discurso, criando uma imagem para si de acordo com o que espera de TUD. Assim, um novo sujeito é projetado – EU-enunciador (EUe), que surge apenas dentro do ato de linguagem. Nesse processo, um TU-interpretante (TUi), fora do ato de enunciação de EU, interpretará a comunicação. Dizemos, portanto, que EUc e TUi são seres sociais, sujeitos que realizam uma encenação, enquanto EUe e TUD são projetados pela enunciação, são seres de fala.

No contrato de comunicação, o sujeito falante precisa, de alguma maneira, seduzir o interlocutor ou o público e algumas estratégias são necessárias para que isso ocorra. Charaudeau (2010b, p. 59) enumera essas estratégias discursivas:

- 1) o modo de *estabelecimento de contato* com o outro e o modo de *relação* que se instaura entre eles; 2) a construção da imagem do sujeito falante (seu *ethos*); 3) a maneira de tocar o afeto do outro para seduzi-lo ou persuadi-lo (o *pathos*) e 4) os modos de organização do discurso que permitem descrever o mundo e explicá-lo segundo os princípios da veracidade (o *logos*).

O *estabelecimento de contato* prevê a legitimidade e o direito à fala que um sujeito precisa ter para ser ouvido e para que o que diz seja crível por parte do ouvinte; o *ethos* diz respeito à imagem projetada pelo sujeito falante com a finalidade de gerar identificação com o destinatário ou mesmo um certo domínio ou influência sobre ele; o *pathos* corresponde aos efeitos emocionais que o *ethos* provoca no interlocutor por meio de uma *dramatização* a fim

de manipular seus desejos, pensamentos ou atitudes; o *logos* trata da concretização racional desse processo em algum modo de organização do discurso. Ao tratarmos do gênero publicitário, buscaremos um enfoque direcionado especificamente ao estudo do *ethos* e do *pathos*.

2.1 *Ethos*: uma imagem criada

O conceito de *ethos* remonta à Retórica de Aristóteles, primeiro autor a realizar uma elaboração dessa noção, que hoje está no centro dos estudos da Análise do Discurso. Entretanto, o enfoque dado, em virtude das necessidades atuais, é outro. O termo ganhou maior abrangência, tornou-se multifacetado, não estando mais restrito ao estudo retórico.

Segundo Maingueneau (2011a, p. 13):

A prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança. O destinatário deve, então, atribuir certas propriedades à instância que é posta como fonte do acontecimento enunciativo.

O *ethos* é criado na própria enunciação. Além disso, o orador apresenta determinados traços ao seu auditório, a fim de gerar a sua imagem, sem explicitamente dizer o que é ou o que não é. Assim, “o *ethos* se mostra no ato de enunciação, ele não é dito no enunciado” (MAINGUENEAU, 2011a, p. 13).

Apesar de o *ethos* ser criado dentro da enunciação, é inegável que há uma ligação com o locutor de “carne e osso”, responsável pela enunciação, e que pode ser, como nos casos ora analisados, uma empresa. As recorrentes propagandas de empresas dos mais variados ramos buscam cristalizar uma imagem junto ao público consumidor que vá ao encontro de seus interesses comerciais. Assim, o destinatário dessas publicidades passa a associar uma determinada marca a valores, como ética, transparência, empatia. Em virtude disso, a cada enunciação, os locutores têm a oportunidade de confirmar, reelaborar ou transformar sua imagem para o auditório.

Sobre esse aspecto, Charaudeau (2011) afirma que, para se observar a questão do *ethos*, é necessário olhar tanto para o ser social empírico quanto para o ser discursivo.

De fato, o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. (2011, p. 115)

Essa visão do autor é corroborada pela sua teoria do sujeito falante desdobrada (EU-comunicante e EU-enunciador), já apresentada neste artigo. Porém, cabe ressaltar que a identidade social do locutor é que lhe dá direito à fala, em função do seu papel social e da situação de comunicação. Portanto, o ser social também tem importância na construção do *ethos*, que é resultado da dupla identidade do “EU”.

Amossy, em consonância com o estudioso, afirma:

Parece, portanto, que a eficácia da palavra não é nem puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguagreira). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis. Não se pode separar o *ethos* discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica (no sentido de Bourdieu). (2011, p. 136)

É importante ressaltar que, na construção do *ethos*, apesar de as dimensões social e moral do locutor estarem envolvidas, não será, necessariamente, a real honestidade do locutor que lhe garantirá um sucesso no seu projeto de fala. No momento da enunciação, a imagem que se tem do ser empírico pode ser totalmente recriada através do ser linguageiro e de suas estratégias discursivas.

Charaudeau salienta ainda a importância das representações sociais pelas quais passa a identidade dos sujeitos. As representações de um dado grupo social são configuradas como *imaginários sociodiscursivos*, e o sujeito falante não se comunica fora dessa realidade. Chega-se, assim, ao conceito de *ethos* coletivo. Se o conceito de *ethos* está arraigado a representações sociais, ele pode ser representado tanto por um indivíduo quanto por uma coletividade. Como resume Charaudeau,

O *ethos* coletivo corresponde a uma visão global, mas à diferença do *ethos* singular, ele é construído apenas pela atribuição apriorística de uma identidade que emana de uma opinião coletiva em relação a um grupo. (2011, p. 117)

Amossy mostra ainda que o orador se apropria dessas representações trazidas pelo público na elaboração do *ethos* como uma estratégia de aproximação, a fim de criar identificação no discurso.

O orador apoia seus argumentos sobre a doxa que toma emprestada de seu público do mesmo modo que modela seu *ethos* com as representações coletivas que assumem, aos olhos dos interlocutores, um valor positivo e são suscetíveis de produzir neles a impressão apropriada às circunstâncias. (2011, p. 124)

Na visão de Maingueneau, *ethos* está relacionado à enunciação apenas, e não a um saber extradiscursivo sobre o enunciador. Além disso, o autor instaura uma concepção de que, mesmo nos textos escritos, há uma instância subjetiva que se manifesta por meio de uma voz e de um corpo. Assim, qualquer texto possui um tom, que, associado a um caráter e a uma corporalidade, dá corpo a um enunciador. O tom, portanto, implica o corpo do enunciador que aparece no discurso como “uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador” (MAINGUENEAU, 2011b, p. 72).

A legitimidade do discurso aparece através desse corpo, que é formado de caráter e corporalidade. Tais características, por sua vez, apoiam-se sobre um conjunto de representações sociais (estereótipos), valorizados ou desvalorizados pelos grupos sociais, nas quais, por exemplo, a publicidade busca apoio para construir sua imagem e gerar as emoções pretendidas em seu público.

Independentemente do viés de análise, o consensual entre os autores é que o *ethos* é a imagem criada pelo enunciador, em seu discurso, a fim de afetar um auditório. Em virtude de essa relação com o público ser estreita, a relação entre *ethos* e *pathos* por vezes se mescla. Com o intuito de dirimir possíveis confusões analíticas, passar-se-á, então, ao segundo conceito.

2.2 *Pathos*: uma emoção visada

A noção de *pathos* também tem como origem a Retórica. Entretanto, enquanto o conceito de *ethos* está centrado no enunciador, o de *pathos* está centrado no auditório, nas emoções a que este parece suscetível. Em verdade, definir exatamente o termo *pathos* é tarefa árdua, mas isso não será objeto de estudo deste artigo. Aqui, portanto, os termos sentimentos e emoções serão empregados, a exemplo de Charaudeau (2007a), sem distinção.

No âmbito da Análise do Discurso de base Semiolinguística, estudar o *pathos* de um discurso é estudar as emoções a partir de efeitos pretendidos. Desse modo, Charaudeau filia-se a uma perspectiva retórica da visada de efeitos, mas a complementa com a teoria dos sujeitos e a situação de comunicação (CHARAUDEAU, 2010a, p. 26). O autor fixa-se sobre três pilares para realizar seus estudos sobre “efeitos patêmicos do discurso”:

- as emoções são de ordem intencional;
- estão ligadas a saberes de crença;
- se inscrevem em uma problemática da representação psicossocial.

Charaudeau afirma que as emoções são de ordem intencional pelo fato de serem “orientadas em direção a um objeto ‘imaginado’ já que este objeto é extirpado da realidade para se tornar um ‘real’ significante.” (CHARAUDEAU 2007a, p. 241). Afirma ainda que

A emoção pode ser percebida na representação de um objeto em direção ao qual o sujeito se dirige ou busca combater. E como estes conhecimentos são relativos ao sujeito, às informações que ele recebeu, às experiências que ele teve e aos valores que lhe são atribuídos, pode-se dizer que as emoções, ou os sentimentos, estão ligados às crenças. [...] É nesse sentido que se pode dizer que uma morte não vale uma morte do ponto de vista de seu efeito patêmico. De acordo com quem a vivencia – médico, soldado, amigo, parente ou telespectador – a mediação representacional varia fazendo também com que se varie o efeito emocional. (CHARAUDEAU 2007a, p. 241).

Outra questão importante no estudo do *pathos* é perceber que o discurso é um desencadeador de efeitos patêmicos, mas que não há como se encontrar nele nenhuma garantia do que é sentido. Por isso mesmo, os sentimentos não podem ser tomados por efeitos já experimentados, apenas como efeitos visados pelo discurso. Como afirma Charaudeau,

A análise do discurso não pode se interessar pela emoção como realidade manifestada, vivenciada por um sujeito. Ela não possui os meios metodológicos. Em

contrapartida, ela pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um efeito visado (ou suposto), sem nunca ter a garantia sobre o efeito produzido (2010a, p. 34).

Assim como a análise deve se debruçar sobre a emoção que é construída pelo discurso, deve também não se ater apenas ao que é dito literalmente. Por vezes, há expressões lexicais que expressam estados emocionais, porém não necessariamente os provocam, tais como “cólera”, “angústia”, “horror” etc. Ainda assim, outras palavras, como “massacre”, “chacina”, “genocídio” etc., podem incitar sentimentos. Por fim, para que um discurso promova um determinado efeito patêmico, não é necessário que essa intenção esteja traduzida em palavras.

Em resumo, o *pathos* é um efeito visado com a intenção de convencer o auditório por meio da emoção e, assim como o *ethos*, está apoiado em crenças e valores coletivos. Esses dois conceitos estão intrinsecamente ligados, pois um projeta no outro a imagem que pretende atingir ou reconhecer. Por esse motivo, a concepção das duas entidades como indissociáveis faz-se relevante, como será mostrado a seguir.

2.3 *Ethos e Pathos*: uma relação especular

Se o *ethos* pode ser considerado como a corporalidade do enunciador na realização do discurso, o *pathos*, por sua vez, estaria relacionado à emoção e é produzido a partir da interação entre os sujeitos na enunciação. Aristóteles, a esse respeito, afirma:

Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio [...]. As paixões são todos aqueles sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos. (*apud* PIRIS, 2012, p. 57)

Com efeito, o gênero publicitário tem por objetivo fazer emergir no seu destinatário determinados sentimentos que possibilitem a persuasão. Entretanto, para atingir esse ideal, *ethos* e *pathos* precisam ser avaliados de forma conjunta. Isso porque, para que o receptor seja orientado conforme deseja o emissor, é preciso que o *ethos* seja construído de maneira a transmitir certos valores essenciais a esse destinatário.

Assim, a influência do *pathos* sobre o *ethos* é tamanha que faz com que a construção da identidade do sujeito comunicante ajuste-se à identidade virtual pressuposta por ele do sujeito destinatário. No texto publicitário, é com frequência que o receptor se identifica com a marca do produto, pois a intenção é exatamente esta: demonstrar um *ethos* que se aproxime dos interesses e valores apreciados pelo receptor em detrimento de evidenciar, do ponto de vista financeiro e comercial, os objetivos voltados para o consumo e a lucratividade da empresa.

Todos os tópicos até aqui abordados e a relação entre *ethos* e *pathos* ficarão mais claras com as análises de textos que serão feitas a seguir.

3 Procedimentos metodológicos

A seleção do *corpus* deste trabalho atendeu a um anseio antigo das pesquisadoras por compreender os mecanismos de persuasão empregados na publicidade infantil, tendo em vista que poderiam ser aplicadas estratégias específicas a esse público. A partir de uma triagem básica dos produtos comumente direcionados às crianças, observou-se que alguns deles, na verdade, dirigiam-se diretamente aos seus pais, o que possibilitou o surgimento de dois grupos de propagandas. As pesquisadoras selecionaram, então, aquele em que, apesar de se tratar de produtos infantis, o público-alvo não era uma criança, mas sua mãe ou pai. Diante desse recorte, notaram também que os produtos com publicidade voltada para os pais concentravam-se, primordialmente, na faixa que compreende a primeira infância das crianças.

Todas as propagandas analisadas neste trabalho foram escolhidas independentemente do período de sua veiculação na mídia, mas de acordo com a popularidade das marcas ou empresas envolvidas. Sendo assim, empreendeu-se uma pesquisa livre, em bancos de dados da internet, em busca de propagandas de marcas fortemente conhecidas que anunciassem produtos, em geral, de higiene e nutrição, voltados para crianças na faixa de 0 a 2 anos. A ideia era investigar as estratégias empregadas por grandes nomes do mercado publicitário infantil em textos publicitários voltados não para o usuário do produto, mas sim para seu consumidor potencial.

Diante, enfim, da seleção final do *corpus*, totalizando 07 textos, os procedimentos de análise obedeceram ao critério qualitativo de observância de fenômenos seguindo a linha teórica da Análise do Discurso e o resultado que se obteve está detalhado na próxima seção deste trabalho.

4 Publicidade infantil: o alvo é você, mamãe!

As propagandas que a seguir serão analisadas têm em comum o fato de serem voltadas para atender a necessidades, em geral, de nutrição e higiene da primeira infância – crianças de 0 a 2 anos. No entanto, se os beneficiários dos produtos ainda não têm as habilidades necessárias para serem atingidos por textos publicitários, a quem esses textos se dirigem? Como mobilizam suas vontades?

De acordo com os estudos de Maingueneau (2004), é fundamental contextualizar antecipadamente a cena englobante que, sendo neste caso o gênero publicitário, não apresenta situação de interação entre os interlocutores uma vez que todas as propagandas deste *corpus* foram veiculadas em meio digital (televisão e internet). Além disso, reconhecer a cena englobante permite afirmar, como se verá, que os enunciados ora analisados buscam

seduzir, de forma geral, seu público para que se identifique com a construção do *ethos* das marcas / empresas anunciantes ao mesmo tempo em que buscam gerar efeitos patêmicos específicos diretamente relacionados aos propósitos da persuasão.

Vejamos algumas estratégias empregadas para conquistar a adesão do público.

Figura 1 – Pomada Hipoglós Mãe



Disponível em: <http://www.janela.com.br/imagens/pecas/hipoglos_bebe.jpg> Acesso em: 13 de out. de 2020

Figura 2 – Pomada Hipoglós Pai



Disponível em: <<http://www.putasacada.com.br/wp-content/uploads/2012/03/cribmanport.jpg>> Acesso em: 13 de out. de 2020

A conhecida pomada Hipoglós busca, nessas propagandas, dirigir-se aos pais de bebês que ainda usam fraldas e podem, eventualmente, sofrer com assaduras. Em duas versões, a empresa voltou-se para mães e pais, diferente do que normalmente ocorre em outras propagandas, que direcionam suas estratégias de marketing à mulher, como se a função de zelar pelo filho fosse somente dela.

O *ethos* construído nessas propagandas remete à ideia de que Hipoglós conhece exatamente a rotina de pais e mães que se preocupam com seus filhos e com o sono deles. Por isso, Hipoglós seria um aliado para o conforto do bebê e para a tranquilidade dos pais. Espera-se ainda que o público-alvo sinta confiança na empresa, já que, conforme as imagens,

Hipoglós mostrou ter conhecimento de que pais e mães, com frequência, perdem noites de sono devido ao sofrimento de seus filhos, neste caso, por conta de assaduras. O desconforto dos pais no berço, presente na linguagem não-verbal, cria uma relação com o sofrimento dos filhos por uma noite mal dormida. Esse efeito de confiança e reconhecimento, pretendido pela marca de pomadas, corresponde ao *pathos* da propaganda em questão.

É importante destacar que, como afirma Charaudeau (2010a), não se trata aqui de analisar o *pathos* como uma realidade manifestada, mas sim de ater-se ao que emana por meio do discurso e da construção do *ethos*, ou seja, a visada pretendida e explorada no ato de linguagem.

No texto verbal, essa construção é reforçada, criando-se um paralelo entre o sono dos pais e o do bebê (“Quando seu bebê não dorme bem, você também não”). Por meio de uma conjunção tipicamente temporal “quando”, gera-se uma construção condicional e, assim, mostra-se para o público-alvo, os pais, que a condição para que eles tenham uma boa noite de sono é que o bebê durma bem, do contrário ambos sofrerão as consequências de uma noite desconfortável. Naturalmente, o que se quer mostrar, de maneira indireta, é que isso só será alcançado com o uso da pomada.

Figura 3 – Fraldas Pampers



Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_H305IYDCGA/TDu0A7b7f9I/AAAAAAAAAADU/E9B7cTnmUm8/s1600/Pampers.jpg> Acesso em: 14 de out. de 2020

A empresa Pampers, que atua no mercado de fraldas descartáveis, optou pelo conhecimento compartilhado com o público ao fazer referência aos famosos versos de uma canção de Peninha: “Quando a gente gosta, é claro que a gente cuida”. Na propaganda em questão, alterou-se o verbo “gostar” por “amar”, intensificando o sentimento e relacionando-o ao que uma mãe sente, ou espera-se que sinta, por seu filho.

À luz de Fiorin (2011), o que ocorre na propaganda de Pampers é a utilização de intimidação para persuadir o destinatário. Implícito à frase “Quando a gente ama, é claro que a gente cuida” está o *topos* de que “se você ama seu bebê, deve usar Pampers”, numa espécie de ameaça, sob a pena de a mãe ser considerada como aquela que não ama e não cuida do seu bebê, a ponto de usar outras marcas de fraldas que podem não oferecer a proteção adequada ao bebê na hora de dormir e brincar, conforme o texto que se segue na propaganda.

O *ethos* construído por Pampers é o de uma empresa que se preocupa com o bem-estar do bebê durante o dia e a noite, já que elaborou um produto que inspira confiança na mãe e que trata o seu filho com carinho, como se pode notar no uso diminutivo da palavra “corpinho”, em referência afetiva ao corpo do bebê. O *pathos* visado é o de confiança e tranquilidade na aquisição da fralda Pampers, ação que representa a demonstração de amor das mães para com os seus filhos,

Figura 4 – Fraldas Pampers 2



Disponível em: <<http://www.cidademarketing.com.br/2009/sysfotos/imagensexibicao/noticias/2012/agosto2012/pampers.jpg>> Acesso em: 07 de out. de 2020

Nessa propaganda de Pampers, o público-alvo parece ser outro: quaisquer pessoas que se utilizam de transportes públicos. A ideia transmitida é de que essas pessoas respeitem o direito das grávidas ou das mães com seus bebês de colo e não ocupem o assento que lhes é garantido por lei. Logo abaixo do texto principal, há, no entanto, outro texto em que o verdadeiro público-alvo fica evidente. Ao passar essa mensagem, Pampers direciona sua publicidade às mães, as maiores interessadas em observar a propaganda de uma empresa de fraldas.

Com isso, revela um *ethos* de empresa não só preocupada em assegurar os direitos sociais de mães e gestantes, mas também preocupada com o protagonista de toda essa narrativa: o bebê. Acima de tudo, cria a imagem de uma companhia que não se interessa apenas em lucrar. Em contrapartida, o *pathos* gerado no destinatário é o sentimento de representação, acolhimento e empatia que a empresa lhe proporciona, porque dá voz a tantas mães e gestantes que, muitas vezes, viajam em pé, pois seus lugares são ocupados por pessoas que não teriam o direito de estar ali. A frase final “Mamães e bebês agradecem.” demonstra essa representação.

Figura 5 – Mingau Mucilon



Disponível em: <http://www.propagandaemrevista.com.br/fotos/19970701_308_claudia_mucilon_h360.jpg> Acesso em: 13 de out. de 2020

A empresa Nestlé, com seu produto Mucilon, explora a ambiguidade do termo “subir” na frase: “Mucilon ajuda seu filho a subir na vida”. O texto consegue realizar esse jogo de palavras, pois a expressão “subir na vida” é um termo cristalizado na língua e relaciona-se à ideia de ascensão social. Porém, em virtude de o produto que está sendo vendido ser um item alimentício, o termo ganha também a conotação de crescimento e faz referência à imagem da criança tentando alcançar o botão do elevador.

Em mais uma propaganda voltada aos pais e não aos filhos, percebe-se o objetivo de aliar crescimento físico a social, que também é uma das preocupações dos pais. Assim, oferecendo Mucilon a seu filho, os pais saberão que o estão ajudando a crescer de maneira saudável e, conseqüentemente, auxiliando-o a ter condições favoráveis para a aprendizagem e para o sucesso na vida.

Ocorre ainda o emprego da estratégia de sedução, em consonância com os apontamentos de Fiorin (2011), já que se atribui um juízo positivo ao reconhecimento dos pais em preocupar-se com o desenvolvimento de seus filhos, atitude já cristalizada na sociedade como inerente à paternidade/maternidade.

Mucilon, portanto, apresenta um *ethos* de aliado dos pais na alimentação e no cuidado com o futuro dos filhos. Esse aliado propõe-se a estar presente na vida da criança por muito tempo, como se demonstra na frase seguinte: “Mucilon, o mingau que acompanha seu filho.”. No público-alvo, a propaganda objetiva, mais uma vez, despertar sentimentos relacionados à confiança no produto, visto que o TU-destinatário tem interesses que coincidem com os do EU-enunciador: a preocupação com a nutrição e com a capacidade intelectual de seu filho.

Figura 6 – Fraldas Pampers 3



Disponível em: <<http://www.infohoje.com.br/wp-content/uploads/2012/10/prote%C3%A7%C3%A3o-5-estrelas1-300x204.jpg>> Acesso em: 14 de out. de 2020

Na propaganda em questão, Pampers define-se como “Proteção 5 estrelas para a pele mais delicada.” Aqui a empresa conta, novamente, com um conhecimento partilhado – o de que ser 5 estrelas é a classificação máxima em qualidade para um serviço ou, neste caso, para um produto.

O *ethos* da empresa passa, neste caso, pelo ideal de excelência na qualidade de fraldas, ao passo que o *pathos* pode proporcionar no público-alvo o sentimento de responsabilidade, de que deve escolher o melhor produto para seu filho, considerando que Pampers foi criada especialmente para as peles mais delicadas. Difícilmente pais e mães considerarão que a pele de seu filho não necessita de cuidados especiais. Logo, Pampers é o produto perfeito para seu filho.

Figura 7 - Leite Ninho Soleil



Disponível em: <http://4.bp.blogspot.com/_fshG04BViCU/TPWYqrXmPXI/AAAAAAAAABM/ikjCYt1YcEA/s1600/Ninho+com+adultos.jpg> Acesso em: 07 de out. de 2020

A Nestlé, desta vez com o produto Ninho Soleil, tenta criar um *ethos* de transparência e responsabilidade com o seu público, representado na imagem por uma mãe em um momento de alegria e carinho com seu filho. A propaganda aposta no que chama de “Compromisso de Confiança”, referindo-se ao compromisso da empresa de passar todas as informações nutricionais do produto aos consumidores, neste caso, aos responsáveis pelas

crianças que o consumirão. O slogan do “Compromisso de Confiança” aponta ainda, por meio de uma seta, para uma frase no alto da publicidade: “Informação faz bem”. Dessa forma, corrobora ainda mais a imagem criada de si como uma empresa que preza pela transparência em suas fabricações.

O *pathos* enfocado recebe um direcionamento maior na frase à esquerda da propaganda: “Você que é mãe vai lembrar do Compromisso de Confiança”. Por meio dessa frase, a empresa cria um elo de parceria com as mães, em uma relação bilateral na qual a destinatária sente credibilidade na empresa e, em troca, recebe um produto confiável, feito com a preocupação de quem se interessa pela saúde de seu filho.

Além disso, o pronome de tratamento “você” cria uma interlocução direta com o público-alvo, que é restringindo pela oração adjetiva “que é mãe”, mostrando que a empresa está se dirigindo direta e especificamente às mães. Por fim, cabe ressaltar que a estrutura “Você que é”, comumente, é utilizada em contextos de evocação de responsabilidade ou de orientação. Assim, implicitamente nessa frase, o que a empresa visa ativar no público-alvo é a responsabilidade de se lembrar de cuidar da nutrição de seu filho, sob pena de não ser considerada “mãe”.

5 Considerações finais

Finda-se esta análise em que se buscou investigar como as propagandas infantis selecionadas para este trabalho constroem seus *ethé* visando a identificação com mães e pais, que são os responsáveis imediatos pela compra de produtos para os filhos. Demonstrou-se, ainda, que efeitos patêmicos são gerados a serviço da persuasão, em busca de criar a adesão necessária do consumidor por meio de emoções visadas. Desta forma, ficou claro que os *ethé* construídos pelas empresas em suas propagandas são reforçados pelas estratégias patêmicas utilizadas, fazendo com que o auditório seja não só convencido, mas também persuadido a confiar nos produtos anunciados. Ou seja, *ethos* e *pathos* estabelecem uma relação intrínseca especular e se reforçam mutuamente na construção do projeto de influência.

É importante ressaltar a observação de que o estudo dos conceitos de *ethos* e *pathos* não se esgota com os elementos aqui apresentados. Cabe enfatizar também que a Semiolinguística do Discurso é uma teoria que oferece outras possibilidades de investigação do texto/discurso, além das citadas e/ou trabalhadas de algum modo nos textos aqui analisados – teoria dos sujeitos; contrato de comunicação. Acredita-se, porém, que a exposição teórica e a análise dos textos publicitários aqui propostas permitam ao leitor deste artigo ter uma visão geral acerca das noções de *ethos* e *pathos* dentro da Análise do Discurso, especificamente dentro da teoria de Patrick Charaudeau, e de sua importância nas atividades de leitura e interpretação de textos.

Referências

- AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. *In*: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 119-144.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. 2. ed. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2011.
- CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MENDES, Emília (orgs.). **As emoções no discurso**. Vol. II. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010a. p. 23-56.
- CHARAUDEAU, Patrick. O discurso propagandista: uma tipologia. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato (orgs.). **Análises do Discurso Hoje**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010b. p.57-78.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2009a.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização do discurso**. São Paulo: Contexto, 2009b.
- CHARAUDEAU, Patrick. Pathos e Discurso Político. *In*: MACHADO, Ida Lucia; MENEZES, William; MENDES, Emília (orgs.). **As emoções no discurso**. Vol. I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a. p. 240-251.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 11- 30.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. Contexto: São Paulo, 2011.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011a. p. 11-32.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, Cenografia, Incorporação. *In*: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011b. p. 69-92.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Análises de Textos de Comunicação**. 3. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIRIS, Eduardo Lopes. A dimensão subjetiva da argumentação e do discurso: focalizando as noções de ethos e de pathos. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.2, p. 52-62, mai. 2012.

Clube de leitura: uma possibilidade de formação de leitores literários

Mariana Fernandes Vasconcellos

Discente do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Docente da Rede Municipal de Uruguaiana/RS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1974-9604>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5502069863101796>

E-mail: marianavasconcellos.aluno@unipampa.edu.br

Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo

Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2792-0785>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9502583808865478>

E-mail: zila.rego@unipampa.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de relatar a experiência com o desenvolvimento de um projeto de leitura literária, estruturado através de um Clube de Leitura, implementado em uma escola da zona rural do município de Uruguaiana/RS, tendo como público-alvo os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia contemplou três encontros do Clube de Leitura com aproximadamente quarenta minutos cada um, totalizando duas horas. Cada encontro teve objetivos e metodologia específicos, de acordo com as especificidades dos textos literários lidos. Para tanto, realizamos um estudo teórico acerca da leitura literária na escola e dos clubes de leitura, baseado em autores como Colomer (2007), Cosson (2008), Maria (2016) e Yunes (2009). Os resultados obtidos após a aplicação do projeto apontam o silenciamento de práticas de leitura literária na escola, indicam que os projetos de leitura podem ser um dos caminhos para a formação de leitores e evidenciam que os clubes de leitura são uma opção para a qualificação do trabalho com a literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura Literária. Formação de leitores. Clubes de leitura.

Data de submissão: 30/10/2020 | Data de aprovação: 31/05/2021

1 Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de relatar nossa experiência em um projeto de leitura de contos de suspense, estruturado através de um Clube de Leitura, implementado no 1º semestre de 2019 em uma escola da zona rural do município de Uruguaiana/RS, tendo como público-alvo os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A proposição foi aplicada no mês de maio, em turno extraclasse, no período após o término das aulas regulares, no espaço de tempo em que os estudantes aguardavam pelo transporte escolar para retornarem às suas residências, sendo que a participação se deu de forma voluntária. Executamos um planejamento que envolveu três encontros para verificar a aplicabilidade do Projeto do Clube de Leitura em termos de adesão, frequência, interesse dos estudantes e condições de leitura dos alunos.

Do ponto de vista metodológico, foram propostos três encontros do Clube de Leitura com duração de aproximadamente quarenta minutos cada um, totalizando duas horas. Cada

encontro contemplou objetivos e metodologia específicos, considerando os textos literários lidos e suas especificidades. Os contos lidos foram “Frio como barro”, “A Casa Mal-assombrada” e “Vamos esperar até Martin Chegar”, de Alvin Schwartz (2016). A seleção do acervo deu-se após diálogo com os estudantes para sondagem de seus interesses de leitura, em que predominaram os temas terror e assombração.

Os dados gerados a partir da ação foram coletados através da gravação em áudio/vídeo de cada encontro e, na sequência, transcritos para um diário de bordo da professora-pesquisadora para posterior análise.

Tal iniciativa deu-se devido à constatação em nossa trajetória profissional da ausência de práticas pedagógicas de incentivo à leitura e formação de leitores literários na escola, bem como a falta um trabalho efetivo e específico com a literatura. Com base em nossas percepções, nos questionávamos: como vinha sendo trabalhada a leitura do texto literário em nossa escola? A partir do nosso contexto, notávamos que a leitura de textos literários era pouco fomentada por vários motivos. Dentre eles, destacamos a falta de estratégias diferenciadas para a inserção dessa prática no cotidiano dos estudantes. Tal silenciamento justificou a proposição do projeto do Clube de Leitura.

Desse modo, este relato de experiência se divide em cinco seções: na primeira, apresentamos a introdução, na qual expomos a justificativa para o desenvolvimento da proposta; na segunda, discorremos acerca do embasamento teórico que sustentou o projeto; na terceira, descrevemos o desenvolvimento das atividades; na sequência, apresentamos os resultados da ação empreendida; e, na última parte, expomos as considerações finais.

2 Referencial teórico

A fundamentação teórica utilizada para estruturar o planejamento da proposta foi baseada em conceitos e reflexões propostos por Colomer (2007) para tratar da leitura literária na escola; Cosson (2018), Maria (2016) e Yunes (2009) para abordar os círculos e clubes de leitura.

Sabemos que, ao longo dos tempos, a literatura e a educação estão relacionadas, sendo inicialmente os textos literários utilizados como a base para o ensino dos conhecimentos linguísticos. Todavia, esse procedimento metodológico não garante que os estudantes realizem a leitura de obras completas, nem tenham recebido a oferta de leituras que desperte seu gosto pela literatura, tampouco auxiliado esses sujeitos a desenvolverem o hábito de ler textos literários. Grande parte dos alunos, segundo Colomer (2007), têm uma má impressão em relação à literatura.

O avanço da sociedade e, por conseguinte, da escola, fez com que o ensino da literatura passasse por reformulações. Esta passou a ser considerada nos documentos norteadores da educação como um bem cultural a que todos têm direito. Toda essa evolução gerou a necessidade de se direcionar um novo olhar para a literatura na escola. Segundo Colomer (2007), a literatura é uma grande aliada da educação, pois, através dela, é

possível formar estudantes mais humanos, autônomos, conhecedores de si e das pessoas que os cercam. Para a autora:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que parece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação de textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31)

Compactuamos com Colomer (2007), por isso propusemos um projeto de leitura literária, por acreditarmos na potência da literatura na formação humana dos estudantes. Em nossa prática pedagógica, sentimos a carência de projetos de leitura literária. Parece-nos que os educadores se dedicam aos conteúdos curriculares e negligenciam a literatura, ou, quando é proposta a leitura literária, na maioria das vezes, esta é desassociada do planejamento docente, posta como totalmente à parte, ou seja, propõe-se a leitura da literatura sem objetivos claros e desvinculados de propostas de trabalhos sequenciais. De acordo com Colomer (2007), esse uso da literatura a reduz a praticamente uma única finalidade, a de obter uma fruição mais qualificada do tempo livre nas sociedades de consumo.

Entretanto, o mundo globalizado requer seres humanos com uma visão ampla, abertos ao diálogo, empáticos e altruístas. Para tanto, temos o texto literário, que pode ser um instrumento fundamental na formação dos indivíduos, ele é um suporte rico, que pode auxiliar na construção desse cidadão reflexivo, posicionado, protagonista da sua história, como nos indica Maria (2018).

Nesse sentido, a formação de leitores literários é um dos grandes desafios da escola, formar leitores competentes, críticos e capazes de ler o mundo. Acreditamos que, através das obras literárias, a escola pode desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias para além do período de escolarização. Um Clube de Leitura é uma possibilidade de fomentar a leitura na escola, sendo capaz de atingir toda uma comunidade. O projeto, desenvolvido através de encontros que têm como base o texto literário, no qual os estudantes são convidados a participar, pode resultar em uma boa estratégia de formação de leitores.

Uma autora que propõe a leitura em círculos é Eliana Yunes (2009). Segundo ela, essa é uma prática que permite ao estudante o contato com a literatura como arte da palavra, o qual pode despertar a sua sensibilidade, mobilizar a sua imaginação, fazendo-o ir além. De acordo com Yunes (2009), o contato do leitor com o texto gera muitas possibilidades, pois “[...] trata-se, no primeiro, de uma espécie de suspensão ou *insight*, em que o leitor descobre algo no texto e, ao mesmo tempo, descobre algo em si. Por isso, a leitura das artes mexe com a vida das pessoas” (YUNES, 2009, p. 40).

Outro autor que apresenta os “círculos de leitura” é Cosson (2018), que compreende a leitura em comunidade como valiosa, uma vez que é através da participação nos grupos que se constituem os leitores. Para esse estudioso, se a literatura é ignorada pela escola, se o texto literário não tem espaço em sala de aula, a literatura perde o seu lugar de

fonte do conhecimento. Ao adotar essa postura, a escola está negando ao estudante o direito de aprendizagem por meio da literatura, “quando a escola falha nesse compartilhamento, no processo da leitura, na função de nos tornar leitores, falha em tudo o mais, pois não há conhecimento sem leitura, sem a mediação da palavra e da sua interpretação, da leitura, enfim” (COSSON, 2018, p. 36).

Os círculos facilitam momentos de leitura silenciosa solitária, do mesmo modo que a leitura em voz alta no grupo. Ademais, o tempo atribuído a cada leitura varia de acordo com o texto/obra e eles envolvem as características da comunidade de leitores. Mesmo que o processamento das leituras seja individual, a coletividade propicia uma ampliação dos horizontes interpretativos através das trocas vivenciadas.

Cosson (2018) desenvolve um passo a passo a ser seguido para a sistematização dessa metodologia proposta: a) preparação - determinação dos participantes e do local das reuniões; b) seleção das obras - adequação dos textos à comunidade de leitores, que, no caso da escola, são considerados os objetivos formativos; c) sistematização das atividades - calendário, local dos encontros, papel de cada membro, regras de convivência; d) execução - o ato de ler, o compartilhamento e o registro; e, e) avaliação - balanço geral e autoavaliação. Tudo isso foi considerado para a sistematização da proposta aqui apresentada.

Ainda sobre os clubes de leitura, temos a autora Luzia de Maria, que publicou a obra *O Clube do Livro* (2016), na qual defende que a leitura aproxima as pessoas, promove o diálogo e a interação, sendo uma fonte de alimentação do imaginário. De acordo com Maria (2016), a leitura do texto literário oportuniza a apuração da sensibilidade, a edificação de valores e o desenvolvimento da empatia, dentre outros benefícios para o leitor, por isso ela precisa ser uma prioridade no século XXI.

Ademais, consoante Maria (2016), a principal função da escola é formar leitores através de experiências prazerosas e democráticas. A escola precisa dialogar com as leituras que os estudantes trazem consigo, mas, ao mesmo tempo, oferecer novas possibilidades a fim de ampliar o repertório de leituras dos alunos. Por outro lado, ressalta a necessidade de o professor também ser leitor e sustenta que a escola deve fomentar a leitura na sua comunidade, com estratégias capazes de atingir o maior número possível de leitores, pois acredita que a leitura forma para além da escola e, no atual processo de globalização, os leitores competentes podem ser protagonistas.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o projeto de leitura literária do Clube de Leitura, visando à formação de leitores literários nos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o qual discorreremos detalhadamente na próxima seção.

3 Desenvolvimento do projeto Clube de Leitura

O primeiro encontro do Clube de Leitura teve a presença de treze estudantes na faixa etária dos onze aos quinze anos, sendo sete meninas e seis meninos. A participação deu-se de forma voluntária, por adesão, sendo que foram convidados estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Foram ofertadas doze vagas, devido ao espaço físico da

biblioteca escolar, local sede dos encontros, mas abriu-se mais uma vaga em função do número de jovens interessados. A reunião trouxe como objetivos: promover a leitura de um conto de assombração; verificar a adesão dos estudantes à proposta do Clube de Leitura; conhecer os interesses (temas) de leitura dos alunos; e averiguar as condições de leitura coletiva dos jovens. O conteúdo proposto foi a leitura de um conto e a expressão oral. O desenvolvimento deu-se da seguinte forma: acolhida e boas-vindas aos estudantes; na sequência, foram realizados questionamentos orais acerca das experiências de leitura dos participantes; depois, foi proposta a leitura coletiva do conto *Frio como barro*, de Alvin Schwartz e a socialização das opiniões sobre a história; para encerrar, foi solicitado um relato oral da impressão de cada um sobre o primeiro encontro do Clube de Leitura.

Ao analisar os dados gerados no encontro (obtidos através de gravações de áudio), observamos que dez dos treze jovens tinha memórias de leituras anteriores à escola, isto é, a maior parte dos estudantes. Onze dos treze estudantes relataram ter incentivo à leitura em casa e a maior parte deles inspirados pela figura da mãe leitora. Quanto ao incentivo na escola, a maioria dos alunos, isto é, nove dos treze participantes, relatou que não eram solicitadas leituras pelos professores regentes e que os poucos alunos que realizavam leituras (quatro jovens) buscavam os livros por conta própria. Em relação à frequência de visitas à biblioteca escolar, ela foi pouco mencionada e, quando ocorria, era acompanhada pelos professores. Apenas um aluno informou ler sistematicamente os livros do acervo da biblioteca, do que se concluiu que os alunos praticamente não costumavam ir ao local por conta própria. Esse fato pode estar relacionado à inexistência de projetos de incentivo à leitura na escola. Por outro lado, a maioria dos estudantes, oito dos treze participantes, relatou ter o hábito de leitura em casa (livros do seu acervo pessoal) e disse que lia sozinha. As temáticas de maior interesse apontadas foram terror (cinco alunos), comédia (dois estudantes), quadrinhos (dois jovens), aventura (dois participantes), poemas e poesias (um aluno), romance (um estudante). A ordem está de acordo com a preferência dos alunos.

A segunda reunião do Clube de Leitura teve a presença de treze alunos e foi permeada pelos seguintes objetivos: promover a leitura silenciosa do conto de assombração “A Casa Mal-assombrada”, de Alvin Schwartz (2016); apurar as condições de leitura individual (fluência) dos participantes; e promover momento de reflexão acerca da interpretação individual e coletiva dos alunos. Os conteúdos foram a leitura, a expressão oral e a produção escrita. O encontro iniciou pela acolhida aos estudantes, depois realizamos entrega do conto impresso e abrimos espaço para leitura silenciosa. Na sequência, foi proposta uma atividade escrita composta por questões relativas à estrutura narrativa e aos sentidos projetados pelo conto. Para finalizar, solicitamos aos estudantes a opinião individual sobre as atividades realizadas e expectativas para o próximo encontro.

Como dados gerados dessa atividade, obtivemos as respostas dos questionários que indicaram certa dificuldade de compreensão e interpretação dos participantes, sendo necessária a intervenção da professora-pesquisadora, retomando mais de uma vez cada questão. Mesmo assim, nove dos treze participantes apresentaram respostas incompletas ou fora do contexto da leitura. A proposta era de que os alunos respondessem

individualmente, mas acabaram realizando a leitura em grupos, ajudando-se mutuamente. Nos relatos orais, foi possível constatar que a maior parte dos alunos (doze) estava apreciando os encontros, gostando da sistemática desenvolvida e esperando com muita expectativa o próximo encontro.

O último encontro contou com a participação de doze estudantes e contemplou os seguintes objetivos: sondar interesses e novos temas sugeridos pelo grupo a fim de subsidiar a organização de um projeto pedagógico; ponderar sobre a aplicabilidade do Clube de Leitura; e averiguar a frequência dos estudantes nos encontros. Os conteúdos indicados foram a leitura, a expressão oral e a produção artística ou escrita. Ao início do encontro, os estudantes foram acolhidos; no segundo momento, realizamos a entrega do título do conto que seria lido (“Vamos esperar até Martin Chegar”, de Alvin Schwartz); depois, entregamos a imagem que acompanhava a história. Na sequência, os alunos receberam o conto incompleto para a leitura em grupos e solicitamos que os estudantes realizassem uma produção artística ou escrita para ilustrar um final para a história lida. Como encerramento da atividade, realizamos a leitura do conto completo. A conclusão desse encontro contemplou uma atividade avaliativa, por escrito, sobre as três reuniões do Clube de Leitura.

Este último encontro do Clube de Leitura gerou como dados para análise e reflexão as produções artísticas e escritas dos participantes, a gravação em vídeo das apresentações dos grupos para ilustração do final do conto e o questionário avaliativo escrito. Foi possível constatar que todos os estudantes utilizaram a expressão escrita para criação do final da história, acompanhada de um desenho. No momento da apresentação oral, um dos membros do grupo realizou a leitura da produção textual e outro explicou o desenho. Ao realizar a leitura dos questionários avaliativos, constatamos que todos os estudantes acharam válido ler e ouvir textos literários no período em que ficavam na escola esperando pelo transporte escolar. Os sentimentos despertados pelas leituras foram de alegria, tranquilidade, medo, prazer, surpresa e vontade de ler. Todos relataram não encontrar dificuldades para ler os textos propostos e sentiram vontade de ler outros tipos de textos, dentre eles, quadrinhos, comédias, aventuras, poesias e romances.

Os alunos revelaram que imaginavam como seria um Clube de Leitura, porém a proposta superou as expectativas de todos. Também relataram que foram surpreendidos pelas histórias e pela decoração do ambiente. Cabe explicar que desde o primeiro encontro ambientamos a biblioteca escolar, local sede dos encontros, com elementos relacionados aos textos lidos, o que causou um impacto positivo, sendo que na primeira reunião os participantes se surpreenderam ao chegar ao local; com o passar dos encontros, percebemos que os estudantes esperavam encontrar algo diferente na ambientação. Sobre a dinâmica dos encontros, todos gostaram e, quanto ao interesse em continuar participando do Clube de Leitura, todos se manifestaram positivamente.

4 Resultados

Após finalizar a proposta e ponderar sobre os três encontros do Clube de Leitura, chegamos a algumas conclusões: houve um número significativo de estudantes interessados em participar, ou seja, treze jovens, comprovando que há interesse entre eles por propostas de leitura diferenciadas. Os alunos foram frequentes e apreciaram as leituras; além disso, todos tinham interesse em continuar participando, o que demonstra que os projetos de leitura literária são mecanismos relevantes na formação de leitores.

Também concluímos que a maioria dos alunos tinha incentivo à leitura em casa, pois além de mencionarem as mães leitoras, os estudantes relataram o fato de os pais adquirirem livros e gibis para eles lerem em casa, o que evidencia a importância do incentivo à leitura em casa. Por outro lado, a partir das respostas nos questionários, foi possível perceber que os estudantes não tinham nenhum incentivo de leitura na escola; assim como o fato de mencionarem não buscar o espaço da biblioteca escolar para consulta e retirada de obras para leitura, confirmando nossas percepções acerca do silenciamento de práticas de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental.

Outra questão observada está relacionada ao tempo de aplicação das atividades. Percebemos que não é possível desenvolver planejamentos longos quando se tem pouco tempo, como no nosso caso, quando tínhamos aproximadamente quarenta minutos para cada reunião, demonstrando o quanto é importante um planejamento com objetivos e metodologia claros.

5 Considerações finais

Faz-se necessário, nesta seção, retomar os objetivos deste artigo: discutir aspectos da implementação de um projeto de leitura literária na escola, estruturado através de um Clube de Leitura, desenvolvido em uma escola rural de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Uruguaiana-RS. Diante disso, além de refletir sobre as motivações da proposta e do desejo em dar continuidade ao projeto, consideramos que foi uma experiência rica e significativa para os participantes, portanto cremos que o Clube de Leitura deva se tornar um projeto da escola.

Além disso, pensamos que esse relato de experiência poderá servir de reflexão para outros profissionais da educação que tenham interesse em fomentar práticas pedagógicas de incentivo à leitura, assim como incentivar equipes gestoras da Educação Básica para a criação e implementação de projetos de leitura literária em suas instituições.

Sendo assim, reforçamos que a leitura literária precisa estar presente nas escolas brasileiras, como afirma Colomer (2007) e cremos que uma boa opção sejam projetos que incentivem o gosto e o hábito pela leitura. O texto literário pode ser um aliado do educador no desenvolvimento de habilidades, mas, muito mais que competências técnicas, a literatura auxilia na formação humana.

Isto posto, torna-se fundamental a presença do texto literário dentro das escolas e direcionado a todos os níveis de ensino, visto que estas ainda são o lugar privilegiado para a formação de leitores. Portanto, é papel dessas instituições proporcionar experiências literárias significativas aos estudantes, uma vez que a leitura literária também deve ser um direito, pois a literatura auxilia na formação humana.

Finalmente, cabe destacar a relevância do educador no fomento à leitura literária, assim como no planejamento de propostas que envolvam os estudantes e os aproximem da literatura, sendo que os projetos de leitura são uma opção valiosa nesse sentido.

Referências

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SCHWARTZ, Alvin. **Histórias assustadoras para contar no escuro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. 1. ed. Curitiba: Aymará, 2009.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

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

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

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros acadêmicos:

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

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

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

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

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da

pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas como documento suplementar durante a submissão.

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

2 Formatação do manuscrito

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

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

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

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

3 Ordem e formatação dos elementos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4 Registro das referências

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

Livro

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

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

Capítulo de livro

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

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

Artigo de revista

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

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

Dissertação ou tese

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

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