

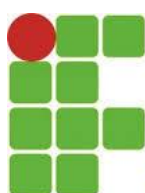
ISSN 2675-8555

Danielle Novais Uchôa
Dennis Castanheira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Morgana de Abreu Leal
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Textos apresentados no
III Congresso de Ensino de Linguagens (CEL)

Volume 5 | Número 10 | jul/dez 2024



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Danielle Novais Uchôa
Dennis Castanheira
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Morgana de Abreu Leal
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Textos dos trabalhos apresentados no
III Congresso de Ensino de Linguagens (CEL)

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/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. 5, n. 10, jul./dez. 2024. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

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

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

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Danielle Novais Uchôa

Dennis Castanheira

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Morgana de Abreu Leal

Comissão Editorial

Aline Fernandes Menezes (CP II)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis Castanheira (UFF)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Dilma Alexandre Figueiredo (IFRJ)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Cristina Bispo (IFRJ)

Érica Nascimento Silva (IFF)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Gabriela Rocha Rodrigues (IFRR)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Moraes (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Meire Celedonio da Silva (IFCE)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

Wallace Dantas (UFCG)

Wasley de Jesus Santos (IF Baiano)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Adriana Mesquita Rigueira

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<https://lattes.cnpq.br/9177130653592080>

Antônia Amélia Barbosa

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG)
<http://lattes.cnpq.br/0641753761128988>

Cristiane Barbalho da Silva Gaio de Sá

Colégio Pedro II (CP II)
<http://lattes.cnpq.br/9343025881404414>

Danielle Novais Uchôa

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG)
<http://lattes.cnpq.br/9459659406379880>

Dennis Castanheira

Universidade Federal Fluminense (UFF)
<http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>

Érika Cristine Ilogti de Sá

Universidade Federal Fluminense (UFF)
<http://lattes.cnpq.br/7588587841421147>

Fabiana da Conceição dos Santos de Brito

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF SUDESTE MG)
<http://lattes.cnpq.br/9482603362848247>

Gabriela Rocha Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)
<http://lattes.cnpq.br/0251889928934565>

Lindinei Rocha Silva

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/5439061117975202>

Luciene Novais Mazza

Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec SP)
<http://lattes.cnpq.br/9252119426910269>

Maiara Alvim de Almeida

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/5107488379786393>

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/1133131774031120>

Meire Celedonio da Silva

Instituto Federal do Ceará (IFCE)
<http://lattes.cnpq.br/9374703523442818>

Michel Ferreira dos Reis

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
<http://lattes.cnpq.br/1008053640738092>

Morgana de Abreu Leal

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/0304697860953985>

Raimundo José Ferreira Neto

Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-CE (SME Caucaia)
<http://lattes.cnpq.br/1444305413248528>

Renata Fernandes

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS)
<http://lattes.cnpq.br/3229749591877403>

Suzana Ferreira Paulino Domingos

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
<http://lattes.cnpq.br/2393224245460974>

Wallace Dantas

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
<http://lattes.cnpq.br/1459889103116363>

Wasley de Jesus Santos

Instituto Federal Baiano (IF Baiano)
<http://lattes.cnpq.br/9690093276405136>

Sumário

Editorial

Danielle Novais Uchôa; Dennis Castanheira; Marcus Vinicius Brotto de Almeida; Morgana de Abreu Leal

Ensaio

Mediação de leitura como instrumento do letramento literário em sala de aula 83
Carlos Eduardo Ferreira da Cruz; Meire Celedonio da Silva

Artigos

Deusa, louca ou feiticeira?: uma análise de caso da estereotipagem da mulher na publicidade brasileira do século XXI 95
Alessandro Alves dos Santos

Literatura de autoria indígena brasileira: escritores, escritoras e principais temáticas 119
Letícia Santana Stacciarini

A contribuição do uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado para alunos surdos 127
Lucelia Lima; Emylli Araujo Carreiro; Everson Manjinski

Formação de leitores em contexto escolar: reflexões sobre práticas de ensino a partir do letramento literário 143
Rômulo Silvestre Quaresma Mendes

Diferentes faces da gestão de sala de aula: uma abordagem teórico-prática 155
Jancileidi Hübner; Elizabeth Reichert Serraglio

O uso de adaptações literárias na sala de aula de Língua Inglesa: uma necessidade contemporânea 173
Sara Gonçalves Rabelo

Relatos de experiência

***What's in your playlist?* Ensino e aprendizado de inglês no Ensino Médio Integrado** 183
Clauber Ribeiro Cruz; Milene Francisco de Almeida

A construção de um <i>workshop</i> para atualização de professores de português visando uma abordagem científica do ensino de gramática	207
<i>Ana Luiza de Oliveira Melo; Mayara Nicolau de Paula</i>	
Normas para apresentação de originais	217

Editorial

Os textos reunidos neste número representam a multiplicidade de temas abordados no Congresso de Ensino de Linguagens, que alcançou a sua terceira edição em 2024, com trabalhos oriundos de diferentes regiões do país. Com isso, esperamos que este número seja uma efetiva contribuição para a área de Letras e Linguística e que possa trazer encaminhamentos teóricos e práticos em prol de um olhar mais amplo e integrado no ensino de línguas e literatura.

Contribuindo com a discussão sobre a formação literária na educação básica, o ensaio “Mediação de leitura como instrumento do letramento literário em sala de aula”, de Carlos Eduardo Ferreira da Cruz e Meire Celedonio da Silva, aborda os desafios enfrentados pelos professores no trabalho com o texto literário em sala de aula. Os autores discutem de que modo os processos de mediação literária e letramento literário podem contribuir para uma efetiva construção de alunos-leitores, a partir dos estudos de Rildo Cosson e Fábio Durão.

No artigo “*Deusa, louca ou feiticeira?*: uma análise de caso da estereotipagem da mulher na publicidade brasileira do século XXI”, Alessandro Alves dos Santos discute como três publicidades de distintos segmentos comerciais constroem imagens estereotipadas da mulher. O autor seleciona textos que foram veiculados nas mídias brasileiras e obtiveram grande destaque para, à luz da Semiologia, de Charaudeau, e de diferentes interfaces teóricas, testar a hipótese de que a publicidade, por ser de forte circulação e representação cultural e ideológica, atua na construção do imaginário coletivo.

No artigo “Literatura de autoria indígena brasileira: escritores, escritoras e principais temáticas”, Letícia Stacciarini destaca a importância de vozes indígenas na literatura contemporânea para a divulgação e a reflexão acerca de crenças, costumes, tradições e desafios relacionados à cultura indígena, a fim de dar visibilidade e romper com preconceitos disseminados contra esses povos. A autora apresenta nomes importantes na literatura indígena atual, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Márcia Kamebeba, entre outros.

Lucelia Lima, Emylli Araujo Carreiro e Everson Manjinski, no artigo “A contribuição do uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado para alunos surdos”, abordam como as Tecnologias Assistivas servem de apoio no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inicialmente, o artigo traz um levantamento de alguns recursos tecnológicos existentes que contribuem para o aprendizado do surdo. Em seguida, relata a pesquisa de campo realizada em uma escola municipal de Floriano-PI. Com a pesquisa, concluiu-se que as tecnologias assistivas contribuem positivamente para o ensino do português para pessoas surdas, pois auxiliam na motivação e tornam o aprendizado mais prazeroso.

Em “Formação de leitores em contexto escolar: reflexões sobre práticas de ensino a partir do letramento literário”, Rômulo Silvestre Quaresma Mendes estabelece reflexões acerca da formação de leitores por meio do letramento literário. Para isso, utiliza como recorte metodológico turmas de 1ª série do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do

Piauí – Campus Picos, na cidade de Picos – Piauí e segue os estudos de Antonio Candido e de Rildo Cosson. Após oito aulas, foram produzidos curtas-metragens baseados nas obras literárias do período romântico brasileiro.

No texto “Diferentes faces da gestão de sala de aula: uma abordagem teórico-prática”, Jancileidi Hübner e Elizabeth Reichert Serraglio oferecem reflexões teóricas acerca de três componentes da gestão da sala de aula: a gestão da aprendizagem, a gestão da coletividade e a gestão dos relacionamentos interpessoais. Em seguida, o artigo traz várias estratégias para gerir a sala de aula de forma criativa, coletiva e colaborativa, incluindo os estudantes nesse processo. Em seus apontamentos, o texto indica, além de estratégias fundamentadas em teóricos importantes da área de conhecimento, a possibilidade de melhorar a satisfação profissional dos docentes, tão sobrecarregados nos últimos tempos.

No artigo “O uso de adaptações literárias na sala de aula de Língua Inglesa: uma necessidade contemporânea”, Sara Gonçalves Rabelo destaca a importância do letramento literário para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, para a formação integral, cidadã e social, especialmente dentro do contexto da educação de nível médio integrada à educação profissional. O texto propõe o trabalho com a adaptação em quadrinhos de *The Hound of the Baskervilles*, de Sir Arthur Conan Doyle, de modo a contemplar diversos tópicos em sala de aula, que vão muito além da gramática, como a inferência de vocabulário desconhecido, aspectos históricos e culturais e a própria fruição da leitura literária.

No relato de experiência “*What’s in your playlist?* Ensino e aprendizado de inglês no Ensino Médio Integrado”, Cláuber Ribeiro Cruz e Milene Francisco de Almeida apresentam os resultados de uma intervenção didática, financiada pelo programa “Jovens Talentos” da FAPERJ, que abordou as necessidades e as lacunas linguísticas dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico no campus Resende do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Com base na análise do perfil das *playlists* dos aprendizes, uma sequência didática em inglês foi elaborada.

Por fim, em “A construção de um *workshop* para atualização de professores de português visando uma abordagem científica do ensino de gramática”, Ana Luiza de Oliveira Melo e Mayara Nicolau de Paula relatam a experiência de um *workshop*, cujo objetivo era auxiliar docentes da área a transformar o conhecimento teórico das pesquisas linguísticas em objetos reais de ensino para a educação básica. Baseando-se nas metodologias de construção de gramáticas, na aprendizagem ativa e na transposição didática, o minicurso proporcionou aos professores de português como língua materna não somente a atualização teórica, mas também a criação de atividades que puderam reconquistar a confiança do falante da língua, tanto para si quanto para os estudantes.

Desejamos uma boa leitura a todos!

Danielle Novais Uchôa

Dennis Castanheira

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Morgana de Abreu Leal

Mediação de leitura como instrumento do letramento literário em sala de aula

Carlos Eduardo Ferreira da Cruz

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Docente do Curso de Letras Português-Inglês do Instituto Federal do Ceará (IFCE)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1314-3169>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5563330565875768>
E-mail: carlos.cruz@ifce.edu.br

Meire Celedonio da Silva

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)
Docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Ceará (IFCE)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9374703523442818>
E-mail: meire.celedonio@ifce.edu.br

Resumo

O ensino de literatura nas escolas do ensino básico ainda é um desafio a ser enfrentado pelo professorado no Brasil. Mesmo com avanços no que diz respeito ao trabalho com o texto literário em sala de aula (Cosson, 2006, 2021; Macedo, 2021), o ensino tem se pautado ora no puro deleite, ora na explicação dos estilos de época. Na busca de pensar formas alternativas as quais primam pela abordagem literária em sala de aula, este ensaio tem como objetivo discutir como a mediação de leitura e o letramento literário são processos que se complementam na busca da construção de sentido do texto (Paulino; Cosson, 2009) e da sala de aula como acontecimento literário (Durão, 2022). Palavras-chave: Leitura. Mediação. Letramento literário.

Data de submissão: 28/06/2024 | Data de aprovação: 10/09/2024

1 Introdução

Os desafios do ensino da leitura, sobretudo literária, em nosso país são variados e complexos. A queixa bastante comum dos adolescentes que cursam o ensino médio de que o trabalho com a leitura na escola é ultrapassado e destituído de prazer tem preocupado não somente a comunidade escolar e a sociedade. Os resultados dos testes de larga escala como o do PISA, por exemplo, geralmente servem de munição para grandes corporações midiáticas, ONGs ligadas ao empresariado e governos fortemente influenciados pela lógica neoliberal enfatizarem o nada alentador quadro da leitura ainda no país.

No que diz respeito ao trabalho com literatura em sala de aula, a situação é ainda é grave. Zilberman (2009) destaca que a escola tem realizado um trabalho mecanizado, como acontece com outras práticas, a exemplo da escrita, do ato de ler, prejudicando, por conseguinte, a formação de leitores envolvidos no processo da constituição dos sentidos do texto literário. Na mesma esteira, Lajolo (2011) tem constatado que o docente, muitas vezes visto como o detentor do saber literário, vem construindo um trabalho mais alinhado à obrigação do que a descoberta que o texto proporciona aos estudantes.

Pesquisas têm mostrado o impacto positivo da mediação da leitura no trabalho com o texto literário em sala de aula. Silva e Arena (2012), além de debater o papel da formação de leitores desde os primeiros anos, destacam a relevância do mediador de leitura e da escola na construção de alunos-leitores. Araújo (2020), por sua vez, discute como o professor mediador é importante na efetiva escolarização da literatura, apontando alguns cuidados que a escola deve operar na execução de práticas pedagógicas com os textos literários. Já Fidelis e Barrios (2024) mostram como a prática interventiva da mediação de leitura enriquece a experiência leitora dos alunos do ensino fundamental, possibilitando a formação de leitores críticos e autônomos.

Considerando que a sala de aula é um dos espaços mais propícios ao exame do texto literário (Durão, 2022), como o docente pode mediar a leitura com vista à construção do letramento literário de seus alunos? Embora nos últimos anos tenha ganhado notoriedade nas pesquisas acadêmicas, a mediação de leitura carece de mais explicação, sobretudo para aqueles que agora estão adentrando no universo desse conhecimento. Como vimos, a mediação de leitura literária constitui-se como uma ferramenta essencial no processo de formação de alunos leitores; portanto, urge compreendê-la e realizá-la em sala de aula de modo a proporcionar prazer à leitura bem como a examinar, com profundidade, o texto.

O letramento literário não pode ser visto apenas como uma forma rígida e engessada de se trabalhar um texto literário obedecendo um passo a passo inflexível; a mediação de leitura realizada pelo professor entra em jogo justamente para mostrar como esse processo pode ser realizado de modo a promover a experiência da literatura (Paulino; Cosson, 2009). Nesse sentido, argumentamos que a mediação literária é um instrumento fundamental para o docente auxiliar os estudantes a lerem e interpretarem os textos literários com profundidade, indo além do mero consumo do enredo e a produção de um resumo da história.

É por meio dessa relação dialógica e complementar entre mediação de leitura e letramento literário que podemos encontrar uma das respostas para o enfrentamento das inúmeras dificuldades que os docentes encontram em sua prática pedagógica com os textos literários das mais diversas tradições, perspectivas e abordagens. Ensinar a ler e a interpretar é, pois, uma ação que se faz em conjunto, porque aprender é aprender "com". No que tange ao escopo da literatura, ler implica desacelerar, reler, repetir com o desejo de mergulhar na rede de significados suscitados pela (i)materialidade textual.

A fim de alcançarmos nosso propósito neste ensaio, organizamo-lo em quatro seções, a saber: a) introdução, na qual apresentamos nosso propósito argumentativo; b) fundamentação teórica, em que discutimos os conceitos de mediação de leitura e letramento literário; c) orientações ao trabalho de mediação de leitura em sala, nas quais indicamos possíveis caminhos de se realizar um trabalho de mediação em sala; por fim, d) conclusão, em que reforçamos nosso argumento de que a mediação de leitura literária é uma prática fundamental na sala de aula.

2 Fundamentação teórica

Compreender os fundamentos da mediação de leitura e do letramento faz-se necessário para quem deseja realizar um trabalho significativo com o texto literário em sala de aula. Desse modo, trilhar os passos dos conceitos possibilita enxergar de que modo trabalhar o texto de forma situada.

2.1 Mediação de leitura

Assumimos neste trabalho a concepção vigotskiana de mediação. Tal ideia valoriza o papel que a linguagem desempenha no desenvolvimento humano, na esteira do interacionismo social. Vigotski (1998) sublinha o valor da mediação e do signo como um instrumento fundador desse desenvolvimento, pois “é somente na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano.” (Sforni, 2008, p. 2).

Um conceito relevante, em se tratando de mediação, é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Acompanhando o raciocínio de Vigotski (1998), na ZDP, em um contexto escolar, o professor¹ assume um papel importante ao intervir para levar os estudantes a internalizar instrumentos (entre eles os languageiros) para ampliar as capacidades de linguagem para ler e escrever de maneira sistematizada, possibilitando o acesso dos estudantes a espectros mais amplos.

A mediação nos preceitos vigotiskianos dialoga com a perspectiva de educação dialógica como proposta por Paulo Freire (1983). Essa noção coloca em destaque o papel do docente-mediador situado no contexto da sala de aula, em que dialoga com os alunos para aprenderem de forma conjunta, ou seja, “sem saber, de antemão, o que resultaria disso, mas inventando o conhecimento durante a aula, junto com os estudantes.” (Freire, 1983, p. 105). Nessa medida, os modelos engessados e replicados não têm espaço na perspectiva de uma educação dialógica.

Nesse contexto, importa refletir sobre o texto literário e o manuseio dele pelo professor juntamente com os estudantes. Se pensarmos em uma analogia com o exemplo do uso da colher relatado por Leontiev, é “o guiar a mão” do estudante que o professor precisa realizar. Dessa forma, o contexto escolar pode propiciar, desde a educação infantil, as evidências de todas as questões relacionadas à leitura como um instrumento de ação social.

Sobre esta questão, Bronckart (2018, p. 99) destaca que o texto literário apresenta situações cujos “motivos das ações são esclarecidos ou, ao menos, discutidos, problematizados, e que é entrando dentro dessa produção literária que o ser humano desenvolve solidariamente, sua socialização e sua personalidade.” Na continuidade deste pensamento, o espaço escolar é

¹ É importante pontuar que, no contexto escolar, não apenas o professor exerce essa função de mediador. Esse papel pode ser tomado também pelos estudantes. Um trabalho interessante desenvolvido em contexto de educação formal foi com os estudantes de EMI do IFRN com cursistas do Programa Mulheres Mil (Silva, et al, 2020).

propício para o desenvolvimento de práticas de mediação de leitura, não apenas pela pessoa do professor, mas também pelos estudantes em um processo contínuo de mediação e transformação das práticas de leitura, assim como dos estudantes na formação de um pensamento crítico.

Esse pensamento remonta a Paulo Freire (1983) quando defende uma educação dialógica. Essa noção soma-se ao que atrás tem sido defendido a partir da noção de linguagem enquanto interação e que é nela e por ela que a socialização proposta é possível (Bronckart, 2018). A leitura literária, na perspectiva de mediação assumida por nós, deixa esse caráter romantizado que, muitas vezes, é imputado ao processo complexo que envolve a leitura. Nesse sentido

“[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor” (Freire, 1983, p.20). (grifo nosso)

Podemos pensar em uma mediação que valorize uma leitura situada no contexto da escola. Uma mediação situada tem uma relação intrínseca com aspectos da vivência dos estudantes e por fim na promoção de uma educação dialógica. É a convocação dos vários contextos, de produção e de recepção, - aqui com maior ênfase neste último, que coloca-se, em interface, as leituras que emergem nos processos de mediação.²

2.2 Letramento literário

A noção de letramento, no contexto brasileiro, surge na década de 80 do século passado, sobretudo nas investidas acadêmico-científicas na área da educação e da linguística, com nomes como Magda Soares e Mary Kato, respectivamente. Há uma gama de propostas que tratam dos adjetivos que têm acompanhado a palavra letramento em diferentes áreas do conhecimento, desde áreas disciplinares alinhadas à educação formal a áreas menos escolarizadas. Se pensarmos que toda e qualquer ação humana é, de alguma forma, mediada pela linguagem, não é difícil inferir a importância que a linguagem assume nas diferentes atividades sociais, pois esses conhecimentos disciplinares estarão de alguma maneira relacionados aos usos que se faz da língua.

Soares (2020) diferencia letramento e alfabetização³. Enquanto esta é o processo de aquisição da tecnologia da escrita; aquele é a capacidade de uso da escrita para inserir-se em práticas sociais. No contexto educacional brasileiro, ainda temos desafios que já deveriam ter sido resolvidos, pois a educação formal está ainda muito arraigada aos processos de

² Defendemos que no contexto da sala de aula a mediação não é um processo unívoco, mas um processo em redes, pois a participação e a interação dos estudantes também podem se constituir em diálogos e mediações.

³ No Brasil, pesquisas sociais, como as realizadas pelo IBGE no censo, ainda verificam o número de alfabetizados ou não, enquanto em outras nações, eles perscrutam o nível de letramento (Soares, 2003).

alfabetização - ou seja em fazer os estudantes dominarem a tecnologia - e pouca preocupada com os usos que fazemos da linguagem nas práticas sociais, o que implica uma noção de usos da leitura e da escrita de maneira engessada.

No que diz respeito ao letramento literário, Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos". Desse modo, os autores chamam a atenção, no caminho do que se entende por letramentos em outras esferas, para a relação que pode se estabelecer com a linguagem. Um aspecto central no conceito de letramento é a relação que se estabelece com o uso da linguagem em diferentes níveis e situações de interação, o que não cabe pensar em uso mais ou menos letrados (no sentido de mais ou menos alfabetizado), mas de manuseio, dentro de um espaço próprio de uma linguagem que significa para determinados objetivos.

De posse dessa perspectiva de letramento literário, convocamos ainda três aspectos que Cosson destaca desse conceito: o processo que, para nós, é intrínseco ao conceito de qualquer letramento. Visto desse modo, e numa perspectiva da aprendizagem em espiral (Vigotski, 1998), esse aspecto traz contribuições para refletir em torno de atividades pedagógicas que possam contemplar uma possibilidade para a leitura. Em relação ao termo apropriação, Cosson (2006, p. 25) afirma haver uma acepção de um movimento que possibilita a internalização da linguagem literária. Esta por sua vez implica "um modo muito singular de construir sentidos". Dessa forma, é um conceito que traz contribuições importantes para a formação de leitores literários em uma perspectiva mais crítica e que convoca um processo complexo em relação à leitura.

Para pensar esse processo complexo, é oportuno convocar a perspectiva de Jouve (2002), que, ancorando-se na abordagem de Gilles Thérien, entende a leitura como uma atividade complexa, plural e pode estar centrada em diferentes direções. Segundo o autor, a leitura comporta cinco processos: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico. Todos estes processos são importantes, mas os dois últimos apresentam pontos de interesse específico para este trabalho, pois o processo argumentativo aponta para a intenção ilocutória (fazer agir sobre o outro), e o simbólico para, no que diz respeito ao cronotopo dos textos literários (Bakhtin, 2018), uma leitura situada em uma dada cultura.

Diante desses dois aspectos, o letramento literário, de acordo com as formas de mediação que pode ser feito, é um processo que pode permitir o desenvolvimento de uma leitura crítica, sem deixar de contemplar os aspectos estéticos do texto literário. Ademais, alinhando-se ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para produção e recepção de textos próprios da esfera literária, promove espaços de leitura e mediação, o que pode possibilitar o letramento literário em uma perspectiva mais ampla, profunda e complexa.

Na esteira do conceito de letramento literário, Cosson (2019) chama atenção para o que está em volta dele no que diz respeito ao trabalho realizado em sala de aula. O autor defende um trabalho integrado entre as práticas de leitura e escrita que busquem valorizar a

especificidade da linguagem literária. É o discurso literário que o estudante precisa dominar no qual intervêm os fatores historiográficos, teóricos e críticos (Cosson, 2019, 2016).

Esse desafio intensifica-se pela ausência de um trabalho integrado de leitura e produção no que diz respeito ao letramento literário e o que, por conseguinte, Cosson chama de discurso literário. Esse ponto tem relação com a forma como os trabalhos de pesquisa em diferentes programas de pós-graduação estão voltados apenas para a leitura que, muitas vezes, não chegam a desenvolver essas questões de modo mais amplo com o texto literário. As práticas na sala de aula em geral estão ancoradas no que propõe os livros didáticos, trazendo uma perspectiva da literatura baseada em fatores historiográficos sobretudo.

Diante disso, é necessário pensar e refletir sobre como o professor pode desenvolver determinadas ações em busca de formar leitores no sentido daquele que manuseia a linguagem. Portanto, o texto literário não pode ser desvinculado da atividade de linguagem e com a linguagem. É dele que podemos partir para aprender a usar os recursos da língua em uma investida na internalização (Vigotski, 1998) dos recursos linguísticos que, ao ser apropriado pelas pessoas, desencadeia a constituição no aparelho psíquico, a língua interna (Bronckart, 2017).

Segundo Bronckart, o ensino de literatura proporciona "*uma formação linguística*, de uma demonstração das múltiplas possibilidades, de fato infinitas, de estruturação e de reestruturação dos recursos da língua a serviço da comunidade comunicativa" (Bronckart, 2017, pp 99-100) (grifo do autor). De "posse" desses recursos, há, pois, a formação de um pensamento voltado para usar a língua em diferentes contextos, fazendo avançar na formação de alunos-leitores.

Dada ainda o papel que a literatura desempenha no debate sobre diferentes temáticas, ainda encontramos - em um viés do aspecto argumentativo e simbólico, em um diálogo entre o saber praxiológico e o gnosiológico - um terreno fértil para um trabalho integrado de leitura. A presença do texto literário na escola, Bronckart (2017, p. 110) propõe um trabalho em uma área específica, a Didática da literatura, no qual o ensino tem por objeto "os critérios de literalidade; argumentos de ordem histórica, sociológica, psicológica, filosófica e linguística, que são, sem dúvida, todos contestáveis, mas que são, ao mesmo tempo, todos intrinsecamente legítimos."

3 Caminhos de mediação de leitura literária

A relação complementar entre mediação de leitura e letramento literário é peça chave para a formação de leitores dentro e fora da sala de aula. É comum lembrarmos - positiva ou negativamente - daquele professor que marcou nossa relação com os livros, as narrativas, as poesias etc. A forma como a mediação acontece não é apenas relevante, mas deve ser considerada crucial para a interpretação dos textos. Desse modo, a mediação de leitura tem a possibilidade de encantar, envolver e conquistar o leitor.

Pensando nesse aspecto, Cosson (2006) propõe maneiras de se trabalhar o texto literário em sala de aula a partir de sequências que oportunizem o contato efetivo com o texto literário. Ao analisarmos a sequência básica (Cosson, 2006), percebemos que inúmeras estratégias de leitura são exploradas de modo a introduzir o leitor no texto que será lido. Em outras palavras, podemos dizer que as estratégias de leitura se constituem em um dispositivo eficaz para ajudar os estudantes a não somente a entrarem no universo ficcional, mas também a explorá-lo de maneira a perscrutar os sentidos do texto literário.

Levando em conta que a mediação de leitura é resultado da triangulação entre livro, mediador e leitor, compreendemos que o mediador deve apresentar algumas características básicas para realizar essa atividade tão relevante no letramento literário. Como afirmam Paulino e Cosson (2009), os estudantes não devem ser preparados tão somente para o manejo com o texto na escola, mas também fora; ou seja, os alunos-leitores devem ser formados para uma vida em que a literatura é parte constitutiva dela, e não apenas um acessório na trajetória escolar.

Dito isso, pensamos em alguns aspectos que podem ajudar na mediação do texto literário em sala de aula. Nosso propósito não é construir uma gramática engessada da mediação leitora, mas, com base em nossa experiência e na de outros colegas e pesquisadores, auxiliar mediadoras e mediadores em processo de formação especialmente.

3.1 Sobre a mediação de leitura em sala de aula

Entendemos que o mediador de leitura deve ter duas características básicas: comunicar-se de forma afetiva e escutar atentamente. Tendo em vista que a palavra é a mediadora por excelência de diferentes mundos, a interlocução do mediador precisa ser pautada em uma comunicação afetiva de modo a construir pontes entre o texto e o leitor.

A comunicação afetiva é aquela em que o diálogo é acompanhado necessariamente pela escuta. Não há como uma existir sem a outra. Assim como a música não faz sentido sem o silêncio entre as notas, a palavra do mediador deve ser regada pela escuta concentrada e aberta para fazer a palavra circular entre os estudantes, motivando-os a mergulharem no texto e investigarem os sentidos a partir da interação mediador-texto-leitor.

A escuta, como destaca Dunker (2020, p. 123), exige esforço, pois ela é “uma forma de cultivo, quase uma arte. Mas uma arte que não deixa obras visíveis e monumentos, mas tão somente efeitos e palavras. Escutar é como polir palavras...”. Nesse sentido, saber escutar no processo de mediação não significa ficar calada, mas saber juntar as palavras e os silêncios construídas na interação que o texto literário proporciona.

Ao promover a mediação de leitura considerando esses dois elementos, o professor possibilita o encontro afetivo com a literatura, valorizando-a, ao lado do aluno, como eixo estruturante dessa tríade. Ao estabelecer a ponte entre texto e leitor, o professor que medeia

auxilia os estudantes a elaborarem os sentidos do texto, aponta possíveis leituras construídas em sala dentre outras ações.

Uma dúvida que acompanha com frequência quem faz mediação é sobre a diferença entre a contação de história e a mediação de leitura. Enquanto esta volta-se para estreitar e aprofundar a relação entre texto e leitor por meio do diálogo e da escuta atenta; aquela volta-se para a recriação da história por meio de recursos sonoros, visuais etc.

Para que a mediação aconteça de forma adequada, sugerimos ao professor que leia e releia de forma aprofundada, pois isso é crucial para o trabalho com o texto literário. A partir dessas (re)leituras, ele pode elaborar um roteiro para guiar a discussão da obra, deixando a mediação consistente. Importante lembrar que o roteiro não deve ser visto como uma camisa de força, mas apenas como uma bússola a orientar o exercício de leitura. Antes da mediação em si, é necessário a criação de um ambiente acolhedor que proporcione a liberdade e a segurança de livre expressão da palavra.

Dito isso, o roteiro pode ser construído da seguinte forma: passo 1: abertura, momento em que o mediador inicia lendo algum texto que tenha relação com a obra a ser discutida, pode ser um poema, uma imagem etc.; passo 2: nesse momento, o mediador abre espaço para os estudantes expressarem suas opiniões e impressões acerca do texto, alinhavando as falas de modo a permitir a circulação da palavra sem que nenhum dos estudantes monopolize-a; passo 3: durante as falas, ele pode elaborar perguntas, ler trechos da obra de modo a trazer temas, personagens, situações que ampliem o debate e avancem em outros aspectos do texto; passo 4: fechamento, o mediador pode sintetizar algumas das ideias discutidas, mas tendo a clareza de que a finalidade da discussão não era todos chegarem ao mesmo a um único sentido. Como argumentam Durand e Gerbovic⁴, a obra é o “centro radiador” do processo de mediação de leitura.

Essas práticas fortalecem o letramento literário dos estudantes e devem ser empregados pelos professores em sala. No entanto, é preciso destacar a diferença para perceber suas riquezas e potencialidades. Como o alvo de quem faz mediação é possibilitar a leitura e a escuta atenta, entendemos que um dos grandes benefícios da mediação é o fato da proximidade entre texto-mediador-leitor, favorecendo um mergulho nas teias de significação que emergem do texto literário a fim de interpretá-lo.

Como nos diz Durão (2022, p. 34), a partir do contato com o texto, é possível a construção do “gesto interpretativo”; portanto, não há como isso ocorrer sem antes os alunos terem lido o texto. Pode ser que uma mediação aconteça sem a leitura prévia, porém a mediação de leitura se aprofunda ainda mais à medida que todos os estudantes leem e se envolvem com a leitura.

Na escola, a mediação potencializa o trabalho analítico com o texto por realizar o mergulho no texto de modo lento, demorado, compassado. Se fora da escola a leitura ganha o

⁴ Disponível em: <https://escrevedeira.com.br/cursos/5-abordagens-para-fortalecer-clubes-de-leitura>

ritmo conforme a vida do leitor, na escola o professor guia a leitura, mas sem ter a absoluta certeza de antemão qual caminho percorrer, pois é na leitura do texto literário que acontece "a graça da aula é não ter certeza exatamente onde se vai chegar." (Durão, 2022, p. 33). É o que Durão (2022) argumenta ao sustentar o trabalho com o texto literário como um acontecimento em sala de aula.

Esse acontecimento surge toda vez que a mediação de leitura mergulha na travessia do ato de ler, gerando no leitor e no mediador não somente o encantamento, mas a reflexão crítica sobre a obra, pois ela é pensada para além do desfecho da narrativa. De acordo com Durão (2022, p. 16), a leitura crítica

funciona mesmo quando a obra já é conhecida, pois o que está em jogo não é um segredo ou mistério, mas a relação entre o todo e as partes, sentido e totalidade - de fato, trata-se do contrário do *spoiler*, como se o suspense fosse um entrave, pois só depois de saber o final é que podemos a ler.

Desse modo, realizando uma mediação de leitura pautada na sala de aula como acontecimento do texto literário, voltada para a educação dialógica e a partir da leitura situada, temos um impacto significativo na formação e ampliação do letramento literário dos estudantes, uma vez que a mediação de leitura torna-se uma prática fundamental na prática de leitura e interpretação nas aulas de língua portuguesa. Conjugando continuidade e frequência dessa ação em sala de aula, certamente o letramento literário é fortalecido e maximizado em práticas diversas.

4 Conclusão

Neste breve ensaio, propomo-nos a compreender e a mostrar como a mediação de leitura é uma prática fundamental para a promoção do letramento literário dos estudantes. Para isso, problematizamos o ensino de literatura na escola contemporânea, trouxemos estudos e pesquisas que indicam a relevância da mediação de leitura na escola e tivemos como objetivo relacionar mediação de leitura e letramento literário como pilares para a formação de alunos-leitores de literatura.

Argumentamos que a mediação de leitura em sala de aula favorece o trabalho com a leitura e a interpretação textual, visto que dois aspectos são acionados para essa atividade: o encantamento pela leitura literária e o ato interpretativo. Nada está dado ou previsto no texto, é a partir do processo de mediação de leitura, em que se usa o diálogo e a escuta atenta, que os sentidos dos textos são ativados.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a mediação do professor em sala de aula é essencial para que os estudantes aprendam a entrar nos textos, a dialogar com diversas referências, a pensar para além do enredo, mas, sobretudo, a desenvolver nos estudantes uma

postura interpretativa do texto. Essas práticas no cotidiano escolar visam, portanto, à formação e ao fortalecimento do letramento literário.

Referências

ARAÚJO, V. A. O professor mediador de leitura no ensino Fundamental e médio: uma influente atuação para promover o letramento literário na escola. **Mosaico**, SJ, Rio Preto, v. 19, n. 1, p. 141-157. Disponível em: <http://200.145.201.15/index.php/revistamosaico/article/view/776> Acesso em: 01 fev. 2024.

BRONCKART, J-P. Reflexões para um desdobramento da didática das línguas. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa; BUENO, Luiza; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos (org.). **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas SP: Mercado de Letras, 2017, p. 91-110.

COSSON, Rildo. Letramento literário. In: **Glossário Ceale**: termos de Letramento literário. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016, s/p. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/apresentacao>. Acesso em: 22 maio 2024.

COSSON, R. Método com teoria: proletras e o letramento literário. In: Leandra Inês Seganfredo Santos, Ruberval Franco Maciel. **Formação e prática docente**: em língua portuguesa e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

DA SILVA, G. F.; ARENA, D. B.. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe 6**. Disponível em: <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5219/105-674-3-PB.pdf?sequence=1> Acesso em: 23 mar. de 2024.

DUNKER, C. **Paixão da ignorância**: a escuta entre a psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DURÃO, F. A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

FIDELIS, T. M.; BARRIOS, M. E. M. A Transformação do Perfil Leitor no Ensino Fundamental: Efeitos da Mediação de Leitura Literária. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, vol. 48 – abril/jun. 2024. Disponível em: <file:///Users/cefcruz12/Downloads/5424-15999-1-PB.pdf> Acesso em: 10 abril de 2024.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNIESP, 2002.

SILVA, M. C. da; ALVES, M. V. dos S.; COSTA, D. P.; MARTINS, M. E. A.; COSTA, D. D. P. Mediação de leitura no curso mulheres mil: diálogos necessários. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2020. DOI: 10.21680/2178-6054.2020v11n1ID20411. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/20411>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru-UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Deusa, louca ou feiticeira?: uma análise de caso da estereotipagem da mulher na publicidade brasileira do século XXI

¿Diosa, loca o hechicera?: un análisis de caso sobre los estereotipos de la mujer en la publicidad brasileña en el siglo XXI

Alessandro Alves dos Santos

Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professor Substituto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal Fluminense (UFF)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5275-4691>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2772592350013693>

E-mail: alessandroalves@id.uff.br

Resumo

Embora muito se tenha avançado acerca das ideias sobre o real lugar da mulher na sociedade, percebemos, ainda hoje, atribuída a ela, a imposição de alguns discursos e atitudes conservadoras advindos de um senso comum estabelecido pela sociedade brasileira. Nota-se, assim, que esses discursos estão presentes, inclusive, nas publicidades que colocam a mulher como protagonista. Com isso, o objetivo principal deste trabalho será analisar um *corpus* de três publicidades de segmentos comerciais distintos – o da cerveja, o do produto de limpeza e o do automóvel –, que têm a mulher como destaque, veiculadas nas mídias brasileiras, respectivamente, em 2011, 2013 e 2019, no sentido de entender como a língua e o discurso, por meio de marcas lexicais e icônicas de descrição, atuam em conjunto para a manifestação de tais estereótipos relacionados a ela. O aporte teórico principal para a análise se baseará na Teoria Semiolinguística (Charaudeau, 1983, 2005, 2016, 2019) e no conceito de publicidade como gênero discursivo (Bakhtin, 2000; Monnerat, 2003). Contextualmente, apoiar-nos-emos no conceito sobre a representação do feminino na linguagem publicitária (Carvalho, 1996), no estudo dos imaginários sociodiscursivos e dos estereótipos (Amossy e Pierrot, 2004; Charaudeau, 2015, 2017), e da imagem como signo (Barthes, 1984, 1990). Com isso, pretendemos comprovar a hipótese de que a publicidade, por ser um texto de grande circulação e de grande representação cultural e ideológica, expressa e reforça, no imaginário coletivo, via discurso, com mais facilidade, estereótipos historicamente direcionados a elas.

Palavras-chave: Semiolinguística. Publicidade. Mulher brasileira. Estereótipo. Implícito.

Resumen

Aunque se haya avanzado mucho en las ideas sobre el lugar real de la mujer en la sociedad, todavía vemos, aún hoy, atribuidas a las mujeres, la imposición de algunos discursos y actitudes conservadoras derivadas de un sentido común establecido por la sociedad brasileña. Cabe señalar también que estos discursos están presentes incluso en anuncios que colocan a las mujeres como protagonistas. El principal objetivo de este trabajo será analizar un corpus de tres anuncios de diferentes segmentos comerciales – cerveza, productos de limpieza y automóviles –, que destacan a las mujeres, publicados en medios brasileños, respectivamente, en 2011, 2013 y 2019, comprensión del lenguaje y del discurso, a través de marcas descriptivas léxicas e icónicas, junto con la manifestación de estos estereotipos relacionados con ellas mismas. El principal aporte teórico al análisis se sustentará en la Teoría Semiolingüística (Charaudeau, 1983, 2005, 2016, 2019) y el concepto de publicidad como género discursivo (Bakhtin, 2000; Monnerat, 2003). Contextualmente, nos apoyaremos en el valor de la representación de la mujer en los lenguajes publicitarios (Carvalho, 1996), en el estudio de los imaginarios sociodiscursivos y de los estereotipos (Amossy y Pierrot, 2004; Charaudeau, 2015, 2017), y en la imagen como signo (Barthes, 1984, 1990). Con esto pretendemos verificar la hipótesis de que la publicidad, al ser un texto de gran circulación y representación cultural e ideológica, expresa y refuerza, en el imaginario colectivo, a través del discurso más fácilmente, estereotipos dirigidos a ellas.

Palabras-clave: Semiolingüística. Publicidad. Mujer brasileña. Estereotipo. Implícito.

Data de submissão: 31/05/2024 | Data de aprovação: 09/09/2024

1 Considerações iniciais

A mulher, na sociedade ocidental, vem ocupando cada vez mais espaço em todas as esferas sociais. Tal feito é, notoriamente, resultante dos movimentos feministas insurgentes a partir da década de 1960 do século passado, que tomou ainda mais fôlego no início do presente século XXI, quando se nota, de fato, que as mulheres, cada vez mais conscientes de seus direitos, de seus corpos e de seus papéis na sociedade, passaram a voltar-se veementemente contra o *establisment* patriarcal, o qual reivindica, diuturnamente, o lugar de poder e de controle como o seu por direito.

Ainda que tenha havido progresso no olhar da sociedade ocidental perante a mulher – na qual se inclui a brasileira –, há ainda nos dias atuais a manifestação de alguns estereótipos patriarcais direcionados historicamente a ela, como os da submissão, do cuidado, da loucura, da vaidade, da sedução etc. Tais estereótipos foram construídos por intermédio de interpretações da realidade de uma dada coletividade a partir de certas representações sobre o feminino, e reforçados pela interação em diversos contratos comunicativos ao longo do tempo. Nesse ambiente, a mulher que não se adequaria aos padrões impostos a elas pela ideologia patriarcal é vista como desviante. Em consonância com tal reflexão e com a linha de pensamento que norteia a nossa pesquisa a respeito desse assunto, cabe-nos, aqui, trazer a contribuição de Feres *et al.*, ao comentarem que

Em uma sociedade patriarcal, em que o homem, muitas vezes, ainda tem o domínio sobre a mulher, “ser bela, recatada e do lar” são atributos bem vistos por parte de uma sociedade que ainda considera a figura feminina submissa ao gênero masculino. **Essa ideia é fruto de uma ideologia que cria determinadas representações do social** (Feres *et al.*, 2020, p. 319, grifo nosso).

Uma prova desse fato está presente no famoso refrão “Uma deusa, uma louca, uma feiticeira / Ela é demais / Quando beija minha boca e se entrega inteira / Meu Deus, ela é demais”, da canção **Ela é demais**, cantada pela dupla sertaneja Rick e Renner e lançada com grande sucesso em 1998. Nela, nota-se, em apenas um verso seu, a expressão de três conhecidos estereótipos consagrados ao feminino ao longo do tempo, no âmbito da sociedade patriarcal: o da **deusa** (mulher que teria uma beleza única e idealizada com base em certos padrões, sobretudo, eurocêtricos, de cor, de raça, de vaidade e de sensualidade), o da **louca** (estereótipo de uma mulher que agiria passional e irracionalmente), e o da **feiticeira** (estereótipo de uma mulher que expressaria um encanto instintivo e misterioso, com base também na sensualidade), que são percebidos em discursos, inclusive, de gêneros textuais diversos, incluindo a **publicidade**.

Desse modo, este artigo tem como proposta analisar, especificamente, nas **publicidades brasileiras**, marcas lexicais ou icônicas **descritivas** – baseadas, portanto, no processo semiolinguístico do **nomear-qualificar** (Charaudeau, 2016) –, em três peças publicitárias de três segmentos específicos de venda, isto é, o de **carro**, o de **limpeza** e o de **cerveja**, que, individualmente, expressariam, de modo implícito, em comum, como discurso, os estereótipos femininos mencionados na famosa canção. Escolhemos estrategicamente o

gênero textual **publicidade** para esta breve pesquisa pelo fato de ser, caracteristicamente, um dos que refletem discursivamente a cultura de um país, sob diversos eixos temáticos de venda, a partir de certos parâmetros míticos e ideológicos (Monnerat, 2003) arraigados na sociedade ocidental.

Ao se explorarem tais estereótipos a partir desses procedimentos discursivos, entendemos, como hipótese a comprovar, que os referidos rótulos consagrados ao feminino possivelmente reafirmariam, no inconsciente coletivo, as concepções tradicionais sobre a mulher em geral a partir de uma lógica patriarcal, por conta de seu imenso e rápido poder de circulação como comunicação, com a publicidade, assim, servindo como uma eficaz ferramenta nesse empreendimento discursivo de manutenção do *status quo*¹ do poder patriarcal.

Para tanto, adotaremos, como aporte teórico basilar, a Teoria Semioliúística de Análise do Discurso, criada pelo professor e pesquisador francês Patrick Charaudeau (1983, 2005, 2008, 2016, 2018, 2019), com enfoque, sobretudo, no **ato de linguagem**, no **processo de semiotização do mundo** e na sua relação **do sentido de língua com o sentido de discurso**, a fim de explicar como o **discurso estereotipado** se constrói por meio das **escolhas linguísticas** pensadas estrategicamente pelo corpo publicitário, na qualidade de sujeito comunicante compósito (Charaudeau, 2019).

De modo a teorizar os elementos contextuais de produção do ato de linguagem em relação à expressão do estereótipos, recorreremos aos clássicos estudos sobre a imagem como signo, postulados por Barthes (1984, 1990); às pesquisas sobre o gênero textual **publicidade** tendo a mulher como protagonista, encaminhadas por Carvalho (1996), abarcando, também, nessa seção, os pressupostos teóricos sobre a ideologia publicitária baseados nos estudos de Monnerat (2003); e, por fim, aos estudos sobre os estereótipos realizados por Amossy e Pierrot (2004) e pelo próprio Charaudeau (2015, 2017).

De modo a delimitar contextos específicos de expressão do discurso estereotipado sobre a mulher, relativos à expressão particular de cada peça, convocaremos, também, vez ou outra, outros teóricos pontualmente de modo a alicerçar e a comprovar, teórica e detalhadamente, cada estereótipo analisado. Ao final da pesquisa, promoveremos a aplicação da proposta aqui sugerida em uma atividade pedagógica proposta para o 8º ano do Ensino Fundamental II.

2 A construção do discurso sob a ótica semioliúística: uma breve exposição

A **Análise Semioliúística do Discurso**, criada por Patrick Charaudeau (2005, p. 13), sugere uma produção de discurso, em caráter sociointeracional, que associa elementos contextuais, externos, a elementos estruturais, internos, de sua expressão. Tal conexão é

¹ *Status quo* é uma expressão latina que significa "o estado das coisas". Ela também pode ser escrita sem o "s" (*statu quo*), apenas o começo da frase: "no estado das coisas". Tal expressão, por extensão, significa a manutenção de um determinado estado, evitando-se, assim, mudanças.

viabilizada por mecanismos formais de organização fornecidos por diversas semioses, isto é, tanto pelas línguas naturais quanto pela distribuição estratégica dos signos visuais no texto, as quais se materializam em uma relação indissociável de forma e de sentido.

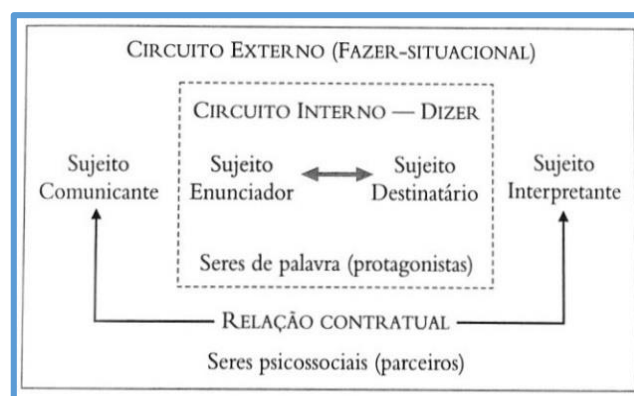
Assim, o ato de linguagem, segundo o teórico francês (2008, p. 11-30), é colocado em ação por “sujeitos duplos”, tanto na posição de emissor quanto na de receptor do discurso. Na qualidade de produtor de sentido intencional, o emissor, chamado de **eu-comunicante** (EUc), volta-se, sempre, a influenciar um dado receptor, chamado de **tu-interpretante** (TUi).

Considerando, especificamente, o **contrato comunicativo publicitário**, pertencente ao **discurso das mídias**, alvo de nossa pesquisa, Charaudeau (2019, p. 73) avanta a existência de um **sujeito comunicante compósito** (EUcc)², que consiste um grupo de pessoas reais que, no caso da comunicação em questão, reúne publicitários, fotógrafos, editores, designers atuando estrategicamente, em conjunto, para a construção do discurso publicitário desejado. Sobre esse fato, Charaudeau comenta que

Se falamos de instância é porque o que preside a produção da comunicação midiática é uma identidade compósita que compreende vários tipos de atores: os da direção do organismo de informação que cuidam da saúde econômica da empresa e de sua organização competitiva; os da programação, ligados aos precedentes de maneira a fazer com que as informações escolhidas tenham um certo sucesso junto ao público; os da redação de notícias e os operadores técnicos que escolhem tratar a informação conforme a sua linha editorial (Charaudeau, 2019, p. 73).

Na sequência da produção comunicativa, o EUc, em caráter de “encenação”, a partir de um projeto de influência determinado por um dado contrato comunicativo acordado entre os sujeitos do ato de linguagem, projeta, no circuito interno, certas imagens discursivas, representadas pelo **eu-enunciador** (EUe), que condigam com um interpretante previamente idealizado, chamado de **tu-destinatário** (TUi). Vejamos, de modo ilustrativo, como tal processo se forja no quadro a seguir:

Figura 1 - composição da *mise-en-scène* comunicativa, com a articulação de seus circuitos e de seus respectivos sujeitos, proposta por Charaudeau



Fonte: Charaudeau (2008, p. 21).

² Sigla proposta pelo autor deste artigo, para diferenciar o **eu-comunicante compósito** do **eu-comunicante** individual (EUc).

Nesse cenário, os sujeitos compõem, conjuntamente, a *mise-en-scène* do ato de linguagem e, a fim de que ele dê certo em seu empreendimento de influência, o destinatário construído como perfil tem de coincidir com o do interpretante real, assim como o perfil de enunciador tem de ser percebido pelo interpretante como um representante fiel do que o comunicante que o projeta deseja realmente expressar.

Assim sendo, o processo de produção de sentido que, para a Semiologia, é representado pelo *sentido de discurso*, seria construído pelo chamado *processo de semiotização do mundo* (Charaudeau, 2005, p. 13-17), que, por um duplo e articulado processo de simbolização da realidade, chamado de *processo de transformação* e de *processo de transação*, organizaria pela linguagem a leitura das coisas e dos fatos que nos rodeiam, conduzido, externamente ao ato linguageiro, pela interpretação da realidade de determinados grupos sociais, que transforma, por sua vez, um “mundo a significar” em “um mundo significado”.

No *processo de transformação*, o mundo, ao redor do falante, passa, paulatinamente, de um mundo a transformar a um mundo transformado em quatro etapas: **(I) de identificação**, na qual se constroem identidades sógnicas nominais; **(II) de qualificação**, na qual, em seguida, engendram-se identidades sógnicas descritivas; **(III) de ação**, na qual, pelas ações e pelos processos dinâmicos de mundo, forjam-se identidades narrativas; **(IV) de causação**, em que, as ações, praticadas ou sofridas pelos sujeitos, estruturam-se mais amplamente em relações lógicas de causalidade entre os acontecimentos do mundo.

Por sua vez, o *processo de transação* possibilita ao comunicante colocar em interação o mundo transformado, realizando-se em conjunto, conforme Charaudeau, por quatro princípios indissociáveis: **(I) de alteridade**, que consiste em fazer o sujeito reconhecer o seu papel no quadro de ação interativo tanto pela semelhança quanto pela dissemelhança quando confrontados com o outro; **(II) de pertinência**, que prima pelo reconhecimento, por parte dos sujeitos da interação, das representações de mundo dadas pelos signos que compõem o processo transacional de linguagem e da sua relevância de uso a cada contrato comunicativo estabelecido; **(III) de influência**, que está relacionado aos processos discursivos de influência do interlocutor; **(IV) de regulação**, que, ligado ao princípio da influência e ao campo das estratégias discursivas, controlaria, em caráter coercitivo, as regras de comunicação e as estratégias de ação dos sujeitos nos seus contextos comunicativos, caras a cada contrato comunicativo estabelecido.

Vale salientar que o *processo de transformação* é guiado pelo *processo de transação*, a que o pesquisador francês (2005, p. 16-17) chama de “liberdade vigiada”. Agora, passemos aos elementos contextuais que nortearão a análise de nosso *corpus*, relativo, inicialmente, às características enunciativas e de organização linguístico-icônica do gênero textual **publicidade**, relacionadas, de modo específico, aos casos em que o gênero feminino é alçado ao *status* de protagonista dessa especial comunicação.

3 O gênero textual *publicidade* no âmbito da sociedade ocidental

A **publicidade**, como **gênero textual**, pensada, em sua organização sógnica, sob uma perspectiva sócio-histórica e interacionista de comunicação (Bakhtin, 2000, p. 279-280), faz com que essa comunicação seja considerada uma linguagem à parte, consistindo em uma expressão discursiva bastante influente no modo de vida, sobretudo, das sociedades ocidentalizadas, motivadas pela ideologia do consumo. Tal influência é direcionada, sobremaneira, pelo ideário capitalista, comprometido com a intenção principal de fazer o leitor-consumidor comprar o produto nela exposto.

Seu discurso, por meio de sua capacidade potencial de seduzir grandes massas populares em um curto período de tempo, faz com que a sua **enunciação alocutiva** (Charaudeau, 2016) por parte do comunicante compósito publicitário – ou seja, aquela que, como **ato discursivo**, volta-se para a influência de um interpretante (TUi) –, seja absorvida com mais facilidade pelas pessoas.

Assim sendo, o ato alocutivo em questão pode orientar organizações de texto ora descritivas ou narrativas, ora argumentativas ou híbridas. Esta última, particularmente, é manifesta pela estruturação conjunta dos modos de organização do texto, a depender da estratégia discursiva publicitária em jogo. Salientamos que o modo discursivo a ser destacado em nossa análise será o **descritivo**, estruturado e expresso pela relação sintática [substantivo (nomear) + adjetivo ou palavras de função adjetiva, como alguns pronomes e numerais (qualificar)].

Isso posto, conforme Monnerat (2003, p. 54-56), o processo de construção do texto publicitário, de acordo com uma determinada estratégia discursiva de venda, **é vário e diverso**, dentro da sua linha de expressão comunicativa verbo-visual, explorando-se imagens, cores, fotografias etc. de forma conjunta e complementar ao sentido da palavra. Tal organização de ícones dar-se-á, segundo a autora, por meio de três noções sógnicas que atuam em conjunto na qualidade de estratégia comunicativa, isto é, “com a eficácia, com o rendimento semântico e com a rapidez de transmissão” (2003, p. 54).

Dessa forma, a **construção do sentido de imagem**, segundo Barthes (1990, p. 31-34), com base na **denotação** (a representação literal da realidade), direciona o sentido dos ícones em geral pelo processo de **conotação** (a resignificação dada ao signo, em caráter simbólico, conforme o contexto de comunicação e cultural em que está inserido), por um fluxo metafórico-metonímico.

Tal concepção confirma a ideia do semiólogo francês de que a imagem não pode ser concebida como a realidade em si, mas, sim, **como a sua representação**. Para o autor em questão, o processo de analogia traçado pelo diálogo entre os sentidos literal e figurado, que propicia a significação individual e situacional de certa imagem, realiza-se em significação completa atuando de forma conexa aos enunciados verbais, complementando-os ou amplificando-os.

No tocante à particular expressão de **sentido da fotografia**, muito presente na publicidade, Barthes pondera que, a princípio, a foto não diz nada, apenas “aponta com o

dedo um certo *vis-à-vis* e não pode sair dessa pura linguagem dêitica” (1984, p. 13-14), isto é, que, por ela mesma, a fotografia não significaria algo, tão-somente indicaria, direcionaria os sentidos nela presentes a partir de uma lógica individual ou coletiva que a fotografia possa transmitir.

Em seguida, em uma leitura mais aprofundada, ela assumiria um **duplo testemunho**, revelando tanto o momento congelado do passado sedimentado pela imagem, quanto os discursos, as representações e as ideologias do momento em que se captou a imagem, desvelando, assim, formas de se comportar, de agir e de pensar de um certo momento da história. Tal conclusão leva o autor a se questionar sobre as motivações da criação de uma fotoimagem, perguntando “...por que escolher [fotografar] tal objeto, tal instante, em vez de outro?” (1984, p. 16).

A partir desses processos de construção de sentido verbo-visual, presente na linguagem publicitária, expressam-se e exploram-se mecanismos discursivos na qualidade de **descrições**, de comparações, de neologismos, de intensificações, de sentidos polissêmicos e ambíguos, etc. O uso de verbos no modo imperativo, bem assim como o uso de *slogans* e de *jingles*, como uma indução de ação de compra, bem assim como a atribuição de novos sentidos a palavras e a imagens já existentes, pelos mecanismos conotativos de expressão, é algo comum, também, nesse ambiente comunicativo, visando à captação do leitor-consumidor pela cumplicidade e pela afetividade. (Monnerat, 2003, p. 55).

Nesse sentido, a publicidade, por si só, consoante a autora (2003), explorará, como estratégia, os sonhos mais íntimos do consumidor, por meio da construção de um mundo ideal, “cor de rosa”, por meio do que Charaudeau (1983, p. 126-127) chama “contrato do sério”, de **viés mais racionalista**, e “contrato do maravilhoso” de **verve mais passional**. Para tanto, o sujeito compósito publicitário emitirá, em ambos os casos, mensagens positivas de bem-estar, de leveza, de utilidade prática, de autoaceitação e de renovação à sociedade de consumo, tendendo-se, desse modo, a apresentar o modelo de um mundo perfeito, belo e ideal a esses potenciais consumidores. Segundo Monnerat,

No primeiro caso [**contrato do sério**], supõe-se que se está diante de um público racionalista, por isso será preciso desenvolver uma certa argumentação para convencê-lo de que o produto é um auxiliar eficaz. É o caso dos anúncios em revistas especializadas. No *contrato do maravilhoso*, parte-se da premissa de que o público é menos racionalista, mais inclinado ao sonho. Será preciso, nesse caso, desenvolver o aspecto narrativo do texto, fazendo com que esse produto assuma um papel quase mágico. (Monnerat, 2003, p. 39, **acréscimo nosso**).

No exemplo do capitalismo, ao incentivar o consumo deliberado, principalmente no Ocidente, a publicidade põe-se como intermediadora entre a elite dominante (que quer lucrar) e os consumidores (que querem comprar), em uma linguagem persuasiva que, ao se impor pela escolha estratégica dos signos, referenciando ideologias individuais e coletivas de fácil identificação por parte do leitor, alcança, pela sugestão, um raio coletivo maior de aceitação, enquanto faz todo o grupo social sentir-se único, exclusivo e especial. Sobre isso, Carvalho apregoa que o discurso publicitário em questão escamoteia, por vezes, a realidade

em prol de um projeto político, econômico e social do empresariado, sendo usada, portanto, como “um dos instrumentos de controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove as estruturas de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela **linguagem da sedução**.” (1996, p. 17, grifo nosso).

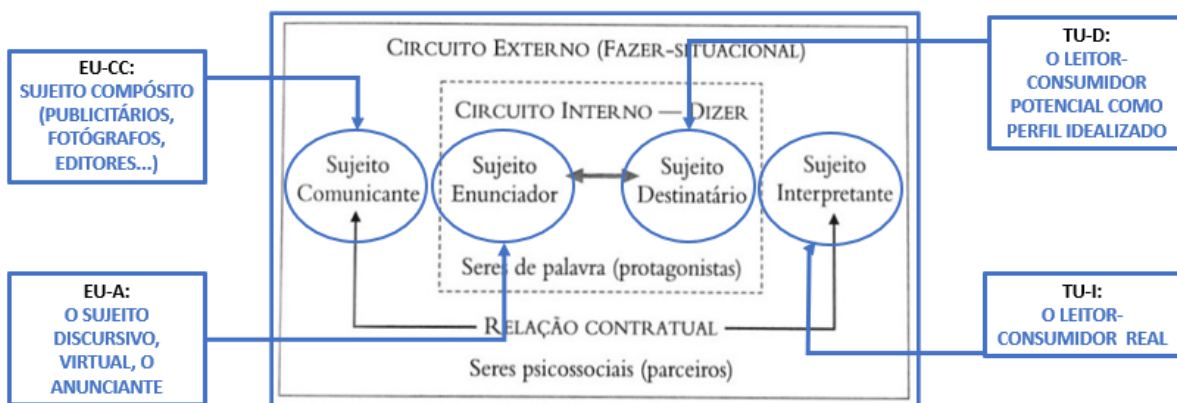
Ao entendermos o conceito de **ideologia** como um ponto de vista ilusório (Chauí, 1993) construído a partir de certos discursos com traços em comum, que orientam as compreensões dos fenômenos de nossa realidade, percebemos que, no discurso publicitário, as ideologias são responsáveis, conforme Monnerat, pela

criação de universos abstratos, ou seja, a transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos da sociedade. No discurso da propaganda, encontramos o imaginário coletivo do público a que se destina, isto é, a linguagem da publicidade manifesta a maneira como a sociedade vê o mundo, sendo o reflexo da expressão da ideologia dominante. (Monnerat, 2003, p. 45).

Para esse empreendimento lograr êxito, o publicista, ao ter em mente os valores socioideológicos e culturais pregados por uma determinada fatia de consumidores em potencial, intenta promover nesse leitor-consumidor potencial (TUd) uma fácil identificação com o que se vende, a partir de seus ideais, de seus anseios de consumo determinados por suas necessidades socioculturais e de subsistência, sobredeterminadas, no Ocidente, pelos valores ideológicos capitalistas.

Salientamos que, de acordo com os preceitos semiolinguísticos (Charaudeau, 2005), para que o publicitário ou publicista (EUcc), por meio da projeção de um sujeito discursivo anunciante no espaço do dizer (EUa), alcance o seu intento de venda, o sujeito consumidor destinatário (TUd) tem de coincidir com os valores culturais, ideológicos e de consumo do sujeito interpretante real (TUi). Veja, de modo ilustrativo, a *mise-en-scène* construída para a expressão do ato de linguagem publicitário, sob a ótica semiolinguística, em um quadro adaptado por nós:

Figura 2 - esquema da *mise-en-scène* comunicativa, proposta por Charaudeau, adaptado à produção do discurso publicitário por nós.



Fonte: Charaudeau (2008, p. 21).

Carvalho (1996, p. 107) comenta que, especificamente, na Europa e na América, a partir de seus costumes culturais e ideológicos, cinco seriam os temas que mais propulsionariam vendas no âmbito publicitário: **família, criança, status** que proporcione – ao menos ilusoriamente – **a sensação de certo requinte e poder aquisitivo** ao leitor da publicidade, **sexualidade e mulher**.

Dentre essas cinco temáticas supracitadas, a **construção discursiva da mulher** é, até hoje, uma das polêmicas mais debatidas nesse cenário comunicativo. No próximo tópico, entenderemos como os valores patriarcais ajudam a construir e a reforçar os estereótipos sobre o feminino nas publicidades em comum, a partir de ideologias e de mitos que governam o inconsciente coletivo das sociedades ocidentais.

4 A construção de estereótipos sobre a mulher na publicidade

Comum a todas as coletividades, as palavras – e, por extensão, aos signos visuais –, em seus sentidos individuais (Charaudeau, 2018; Barthes, 1984, 1990), a partir de uma escolha estratégica, ao se relacionarem coerentemente com outros signos em um determinado texto na interação social, ajudam a construir, no campo da coerência, discursos que emitem posicionamentos por parte de um sujeito comunicante, compósito ou não, demonstrando, assim, a estreita ligação existente entre o discurso publicitário e a forma de pensar e de ver o mundo por parte das sociedades em geral. Determina-se, assim, o **valor ideológico do signo**. Como destacam Bakhtin e Volóchinov (1986),

“O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados”. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (Bakhtin; Volóchinov, 1986, p. 9).

Tanto os **saberes de conhecimento**, provados por fatos ou por experiência quanto os saberes de crença, calcados em interpretações subjetivas da realidade, sem prova científica ou experiencial, é a base da construção dos **imaginários sociodiscursivos**, termo criado por Charaudeau (2017). Estes, ligados à cultura e aos ritos sociais de um grupo, são sistemas mentais de interpretação dos fatos e das coisas que nos cercam, sedimentados pelo discurso, na troca interativa, ao longo do tempo, representando a forma de ver o mundo de uma dada coletividade, sendo, inclusive, concebidos como a gênese dos estereótipos e dos julgamentos sociais, tendo uma tênue ligação com a expressão das ideologias. Segundo Charaudeau, os imaginários seriam

uma forma de apreensão do mundo que nasce na mecânica das representações sociais, a qual, conforme dito, constrói a significação sobre os objetos do mundo, os fenômenos que se produzem, os seres humanos e seus comportamentos,

transformando a realidade em real significante. Ele resulta de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva. Assim, o imaginário possui uma dupla função de criação de valores e de justificação da ação. (Charaudeau, 2017, p. 578).

Um elemento discursivo importante que faz parte dos saberes comuns de um determinado grupo e que, por sua vez, é formado, a partir de certos imaginários sociodiscursivos, são os **estereótipos**. A noção de “estereótipo”, conforme Amossy e Pierrot (2004, p. 31-34) provém da palavra francesa “*stereotype*”, tendo esta última vindo do grego *stereo*, que significa “sólido”. O termo, cunhado na França do século XVIII, significava a chapa que era forjada em processo de estereotipia por prensa tipográfica e usada como uma espécie de carimbo para impressões de textos e de imagens em larga escala.

Isso posto, dada a sua alusão de marca fixa, tão cara ao processo de estereotipia, com o tempo, conforme atestam as pesquisadoras (*id.*, p. 34), o sentido linguístico de “estereótipo”, advindo do contexto literário francês (*poncifs*, lugares comuns, *idées reçues*, preconceitos), passou a designar, por analogia e extensão, discursos cristalizados compostos por frases feitas, por palavras ou por imagens.

Portanto, o **estereótipo**, embasado em opiniões compartilhadas em grupo, mostra-se, geralmente, em sentido pejorativo, como a cristalização, via discurso, das representações sociais e das ideologias, percebidas, portanto, em sistemas enunciativos mais complexos reforçados na interação ao longo do tempo, não sendo associados, em geral, com a realidade. Tais ideias sedimentadas fundamentam-se, via de regra, em crenças e em saberes ingênuos (saberes de crença) – alijados, portanto, de qualquer fundamentação lógica ou científica –, armazenados mentalmente e reforçados na troca interativa.

Charaudeau (2015) pontua que os *estereótipos*, na seara social, são o resultado de julgamentos preconcebidos feitos por um dado grupo em caráter de proteção contra o outro, sendo entendido como um mecanismo de defesa contra a diversidade e de reforço de suas identidades, tanto individuais quanto coletivas, já que, segundo o linguista, a construção identitária dos sujeitos se dão pelos mecanismos de **atração** e de **rejeição**. Sobre essa afirmação, o linguista francês aprofunda a questão, dizendo-nos que

Convém não desprezarmos os estereótipos: eles são uma necessidade. Eles constituem, em primeiro lugar, uma proteção, uma arma de defesa contra a ameaça representada pelo outro na sua diferença [...]. Evidentemente, esses julgamentos negativos apresentam um inconveniente: ao julgar o outro negativamente, protegemos nossa identidade, mas também caricaturamos a do outro e, por conseguinte, a nossa própria, persuadindo-nos de que temos razão em face do outro (Charaudeau, 2015, p. 19).

Trazendo tal conceito para o âmbito do discurso publicitário, uma das estratégias às quais a publicidade recorre para alcançar êxito em sua intencionalidade comunicativa é usar os discursos pré-construídos na mobilização de seus consumidores ideais (TUd) para provocar uma fácil identificação por parte do leitor, pois, à medida que esse consumidor reconhece a

sua cultura, as suas crenças e os seus valores, mais sedutora se lhe mostra a mensagem, impelindo-o, provavelmente, a comprar.

Segundo Carvalho (1996, p. 26), os imaginários e as ideologias, que, conforme mencionado, “dão corpo” aos estereótipos, manifestam-se, em contexto global, na publicidade, por três relações: **na relação do emissor da mensagem**, isto é, do anunciante com o público, **na construção icônico-linguística da marca/produto** e, por último, **na construção de um perfil de público-alvo ideal** como consumidor – o nosso **tu-destinatário** semiolinguístico –, baseando-se em sua construção identitária coletiva.

No tocante ao protagonismo feminino, exploram-se, ainda, à exaustão, estereótipos pejorativos consagrados historicamente à mulher, com esses discursos compondo e reforçando, portanto, um dos pilares ideológicos do patriarcado. Segundo Feres *et al* (2020),

é a perspectiva ideológica que designa à mulher o papel de mãe, de esposa, do lar; que vê a figura feminina como recatada, meiga e sensível, de forma “natural”, criando ou reforçando determinadas representações sociais. A ideia que se tem do que é ser feminina é propagada socialmente por meio da mídia, da família, da igreja, da escola, o que faz com que a mulher, desde criança, assimile tais representações e construa sua vida em torno de determinados conceitos e, quando não se encaixa nos padrões preestabelecidos, seja “violada” em seus direitos [...] (Feres *et al*, 2020, p. 319).

A citação em foco reflete, de modo implícito, sobre a construção dos **arquétipos femininos**, isto é, termo da psicanálise que versa sobre interpretações inconscientes, e coletivas sobre as funções de gênero (não excluindo outros campos), relativas às características e às atribuições do que seja da ordem do masculino e do feminino desde que o mundo é mundo. Os arquétipos, segundo essa lógica, construíram, ao longo de séculos e milênios, certos **mitos** sobre o homem e a mulher. Sobre a exploração dos mitos por parte da publicidade, Monnerat afirma que

O mito é uma representação coletiva. Pode ser lido nos enunciados anônimos de imprensa, da publicidade, do objeto de grande consumo. É um determinado social, um reflexo. Esse reflexo é, no entanto, invertido: o mito consiste em transformar a cultura em natureza, ou, pelo menos, o cultural, o social e o ideológico, o histórico em “natural”. Os fundamentos contingentes do enunciado tornam-se, sob o efeito da inversão mítica, o “bom senso”, o direito, a norma, a opinião corrente. (Monnerat, 2003, p. 42).

É percebido, por conseguinte, que o gênero textual em questão ainda expressa, em alguns casos, a identidade feminina sob parâmetros tradicionais, ainda que, por vezes, a envolva em uma aura escamoteada de empoderamento. No entanto, tais construções do feminino serão feitas de acordo com os perfis de TUD pensados pelo EUC publicitário, principalmente, quando masculinos e femininos que se identifiquem com esse perfil estereotipado de mulher.

Nesse sentido, a partir de construções míticas e arquetípicas que habitam o inconsciente coletivo sobre esse fato, a identidade discursiva do feminino, geralmente, nas publicidades ocidentais em geral, sob a venda de produtos diversos, será forjada por signos

verbo-visuais que representem um perfil cristalizado, existente e facilmente identificável, de mulher cuidadora, vaidosa e sedutora – em certos contextos, erotizada –, cujo ambiente, em grande parte, mostra-se envolvente e conveniente para o homem ou para a mulher, incentivando-os a comprar pela identificação com esse perfil feminino construído.

Percebe-se, portanto, a construção ainda recorrente, por parte do corpo publicitário, considerando, no tocante ao feminino, de um tu-destinatário doméstico e passivo de interpretante feminino, que, por sua vez, não compra apenas objetos e serviços para seu uso pessoal, mas sim para toda a sua família, além priorizar a sua vaidade e a sua beleza. Sobre isso, Carvalho, apoiando-se em Vestergard & Schroder, nos diz que

Por isso, a maior parte das mensagens publicitárias dirige-se à mulher-consumidora, que não se limita a consumir os produtos ditos femininos, como os de moda, perfumaria cosméticos etc., mas é responsável pelo consumo da família: alimentos [...], produtos de limpeza e de higiene, produtos destinados às crianças, como roupas, brinquedos e guloseimas, e aos homens, principalmente roupas [...] (Carvalho, 1996, p. 24).

No tópico a seguir, seguir-se-á a análise de **três peças publicitárias** que, ao destacarem, respectivamente, como produto de venda o **carro**, o **produto de limpeza** e a **cerveja**, respectivamente, colocam estrategicamente a mulher como protagonista. Para tanto, são explorados, por parte dos respectivos corpos publicitários, três reconhecidos estereótipos femininos que foram construídos e sedimentados, por seu turno, ao longo do tempo, na sociedade brasileira, com inspiração nos expressos pela canção *Ela é demais*, de Rick e Renner: o da **deusa**, na publicidade do carro *Renault Sandero Stepway* (2019); o da **louca**, na publicidade do produto de limpeza *Ariel* (2013); e, por fim, o da **feiticeira**, na publicidade da *Cerveja Devassa* (2011). Vamos a elas.

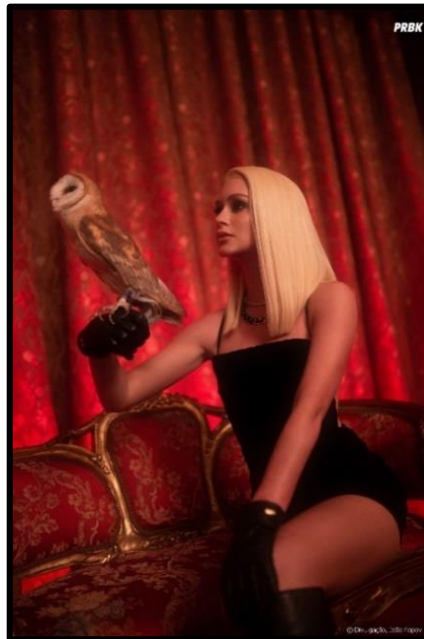
5 Análise

DEUSA

A publicidade em questão, produzida em formato de minifilme³, fez parte do lançamento do carro *Sandero Stepway*, cuja campanha foi criada pela empresa publicitária *DPZ&T* para a montadora de automóveis *Renault*, no ano de 2019, que teve, como protagonista, a atriz Marina Ruy Barbosa interpretando uma espiã que investiga e que enfrenta um grupo de mafiosos os quais, ao mesmo tempo, a perseguem e sentem-se seduzidos por ela.

³ Minifilme disponível no site *YouTube*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-x0id9AL-hI&t=1s>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Figura 3 - a atriz Marina Ruy Barbosa posando para uma das fotografias para a campanha publicitária da *Renault*, em 2019.



Fonte: <<https://www.purebreak.com.br/midia/vem-ver-o-novo-comercial-em-que-marina-r-335593.html>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Bem ao estilo *femme fatale*⁴ dos filmes *noir*⁵, que tiveram o seu auge nas narrativas de filmes de Hollywood das décadas de 1940 e de 1950, cuja linguagem cinematográfica, calcada na intriga e no suspense, influencia a proposta e a produção desta publicidade, fazendo com que a personagem feminina, durante a pequena estória, passe por diversos apuros em sua fuga da máfia. Para tanto, de acordo com a breve narrativa, a ferramenta que servirá como uma valiosa ajuda nessa aventura para a moça será o próprio produto vendido, isto é, o “potente” e o “poderoso” *Sandero Stepway*.

Para a composição desse personagem feminino, a *DPZ&T*, na qualidade de EUC publicista compósito, ao projetar, como TUD, o público masculino que gosta de aventura, de suspense, de carros potentes e de uma bela mulher, lança mão, como estratégia de captação do TUI consumidor, de um famoso estereótipo direcionado às mulheres: o da **deusa**, ou seja, a mulher tida como o protótipo da **beleza perfeita, da vaidade e da sensualidade**.

Forjado milenarmente no Ocidente por intermédio dos mitos e das representações, tal estereótipo nada mais é do que a cristalização de um modelo ideal de mulher concebido pela arte e pela literatura clássica europeia, calcada nas descrições existentes sobre a **deusa da beleza e do amor**, que na Grécia, chama-se **Afrodite**, e, em Roma, **Vênus**, tida, portanto, como metonímia histórica e ideológica do erotismo e da sedução.

⁴ Em tradução livre, significa **mulher fatal**. Tal expressão francesa significa mulheres misteriosas e conquistadoras que seduz o homem em troca de algo, inserida, geralmente, em uma trama de mistério, de suspense e de crime.

⁵ Segundo o site *Superinteressante*, sobre o gênero de filme *noir*, “A classificação foi cunhada em 1946 pelo crítico francês Nino Frank para se referir a um tipo de longa-metragem de suspense que estava em voga nos anos 1940, com ambientação urbana, temática criminal e anti-heróis”. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-um-filme-noir/>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Tal representação, possivelmente, fez com que o EUC compósito se inspirasse nela (ainda que de forma inconsciente, dado o extenso raio temporal de disseminação dessa representação bem assim como o de impregnação no inconsciente coletivo das massas), o que fez eles notarem na atriz semelhante modelo ideal de mulher, que, por sua vez, atrairia, por fácil identificação e adesão, o olhar dos homens.

A referida construção do imaginário mítico de sedução e de beleza perfeita femininas, calcadas em Afrodite/Vênus, ao longo do tempo, teve (e tem), como parâmetro, o perfil eurocêntrico de mulher loura, branca, magra e de olhos claros, com tais características tendo sido concretizadas, com mais frequência, nas letras, nas telas e nas esculturas dos artistas gregos e romanos da Antiguidade Clássica e, mais tardiamente, nos séculos XV e XVI. Este último período simbolizou uma retomada de tais conceitos clássicos em suas artes pelos renascentistas, como, por exemplo, por Francesco Petrarca, por Leonardo Da Vinci, por Sandro Boticelli e por Paolo Veronese. Vejamos a pintura a seguir, do próprio Veronese, *Marte e Vênus unidos pelo amor*, criada em 1576:

Figura 4 - A tela renascentista *Marte e Vênus unidos pelo amor*, pintada por Paolo Veronese, em 1576



Fonte: < https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Mars_and_Venus_United_by_Love.PNG>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Tendo, como base, a descrição do romance de Vênus e de Marte feita nas *Metamorfoses*, obra do poeta romano Ovídio, escrita por volta de 17 d. C., Veronese a descreve, conforme nos fala Cortez (2010), de acordo com o modelo renascentista petrarquiano. Sobre a personificação de Vênus na tela, ela nos diz que

Centralizando-se as figuras, encontram-se Vênus e Marte (bem delineadas), e o destaque à beleza de Vênus, nua e adornada de joias. Sua pele branca e os cabelos loiros (presos excepcionalmente) foram fonte de inspiração para Petrarca e os poetas renascentistas, criando-se o "modelo petrarquista de beleza feminina" (Cortez, 2010, p. 14).

Isso posto, tal modelo, conforme mencionado, ainda serve de referência para o padrão eurocêntrico de beleza feminina até os dias atuais, como se nota na publicidade aqui analisada. As marcas nominais e descritivas (Charaudeau, 2005) do estereótipo da deusa na publicidade de *Sandero*, que evocam, portanto, as características “petrarquianas” de mulher, não envolveriam, aqui, as **palavras**, mas sim, a **imagem** e a **plasticidade** na construção do significado (Barthes, 1984, 1990), pelo processo de **nomear-qualificar** (Charaudeau, 2016): **cabelos louros** (o que, parece ter sido uma exigência da montadora, dado que a atriz é conhecida por seus **cabelos ruivos**), e o forte uso, em contraste, das cores **branca** (a cor de pele de Marina Ruy Barbosa, que atende ao perfil caucasiano dos deuses clássicos), em contraponto à fotografia da filmagem, ambientada em fortes tonalidades **vermelha e preta**, que sugere, como sentido de discurso, ao mesmo tempo, **sensualidade** e **mistério**, tanto nas curtas e coladas vestimentas, nas ações dos personagens e na aura de suspense que rodeia a publicidade.

Podemos entender, a partir dos estudos de Roland Barthes sobre a imagem e a fotografia, em conjunto com a análise semiolinguística, que os signos icônicos, assim como as palavras, são avaliados por parte de quem lê, primeiramente, em âmbito superficial, passando a tecer, de acordo com o gênero textual e com o contexto sócio-histórico e cultural em que circula, possíveis inferências a partir das experiências leitoras vividas, construindo, assim, o sentido de discurso desejado, que, no caso analisado, possibilita a expressão e o reconhecimento do estereótipo mostrado pela personagem de Marina Ruy Barbosa na publicidade de *Renault* por parte desse leitor-consumidor potencial.

LOUCA

“Eu torço sim”

Figura 5 - Publicidade de Ariel. Fonte: Facebook, jun. 2013



Fonte: < <https://administradores.com.br/noticias/post-da-marca-de-sabao-em-po-ariel-e-acusado-de-machista-e-causa-polemica> >. Acesso em: 03 mai. 2024.

A peça publicitária mostrada consiste em uma publicidade da *Ariel*, marca de amaciante e de sabão para lavar roupas, lançada em 2013 pelo *Facebook* em ocasião da Copa das Confederações, um evento futebolístico de proporções mundiais, que foi sediado aqui no Brasil. Para se criar um efeito de captação diferente e inesperado no leitor, o EUC publicista subverteu, primeiramente, a estrutura prototípica do gênero **publicidade** ao organizar os seus elementos sógnicos verbo-visuais, de acordo com o gênero textual **tira**, em uma construção textual-discursiva que Marcuschi (2008) chama de **intergeneracidade**⁶.

Na breve narrativa guiada por lacônicas quadrinhas, evidencia-se, a princípio, uma ação de representatividade feminina por parte da publicidade, ao mostrar a mulher-torcedora no dia de jogo da seleção brasileira de futebol. Tal representatividade feminina justifica-se pelo fato de o homem brasileiro, em sua representação social, deter, historicamente, o protagonismo de gostar de torcer para um determinado time.

No primeiro quadrinho, nota-se, pela significação das imagens, a partir de nosso repertório sociocultural (Barthes, 1990, p. 31-34), a noção estereotipada de **vaidade** e de **sedução – nomes qualificativos**, representados por **substantivos abstratos** (Carvalho, 1996) – femininas, ao vermos a mulher, imagetivamente, em um ambiente verde-amarelo (em clara referência às cores de nossa bandeira), de costas, de *short* curto, de pernas levantadas e à mostra, ajeitando-se no espelho, arrumando-se desse modo para o evento de assistir, em casa, a um jogo de futebol, na qualidade de uma “torcedora que ama as cores do Brasil e a seleção”.

Em seguida, no segundo e no terceiro quadrinhos, ela aparece ativamente na torcida pelo time brasileiro, de punhos cerrados para o alto em uma mão (demonstrando **apreensão** e **descontrole** de emoções – cujas palavras sublinhadas representadas, novamente, pelos **substantivos abstratos**) e com a bandeira na outra, como uma mulher, respectivamente, “**que grita e esperneia pela seleção**” e “**que se descabela e sua a camisa pela seleção**”.

Dessa forma, pode-se ativar, por intermédio das **orações subordinadas adjetivas restritivas** destacadas e pela imagem da **mulher descabelada**, dadas pelo **sentido de língua** (Charaudeau, 2018), a construção, pelo **sentido de discurso** (*id.*), tanto pelo verbal quanto pelo visual, de um outro estereótipo destinado historicamente à mulher, ao qual colocamos enfoque nesta análise: o da **louca**, fundamentado pelo mito de que se tem da mulher como um ser frágil e de emoções, que se abalam ou se descontrolam facilmente por qualquer coisa. Tal fato ainda é corroborado pela polissemia da palavra “torcer”, no último quadrinho, reafirmando a tese, de forma implícita, de que o único “torcer” que a mulher entenderia e praticaria seria, de fato, o de **torcer** a roupa ao lavá-las.

⁶ A **intergeneracidade** é o ato de um determinado gênero textual se sobrepor a um outro no mesmo texto, geralmente, visando a uma construção textual-discursiva que cause impacto ou, no mínimo, curiosidade no leitor. A publicidade utiliza muito esse recurso. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 163-4) nos explica, baseado na noção de gênero do discurso consagrada nos estudos de Bakhtin (2000), que “[...] os gêneros se imbricam e se interpenetram para constituir novos gêneros. [...] não é uma boa atitude imaginar que os gêneros têm uma relação biunívoca com formas textuais. E isso fica comprovado no caso de um gênero que tem a função do outro, como é o caso das publicidades”.

Sobre a concepção da loucura no feminino, Foucault (1978) nos diz que tal conceito se deu de acordo com a visão patriarcal do feminino, em que se estabeleceu, historicamente, a razão como algo do domínio do masculino; a mulher, nesse entendimento, deste lugar foi excluída, passando a não ter nenhum lugar de expressão autorizada, tendo restado a elas, portanto, **o campo das emoções**. A loucura que habitaria o corpo das mulheres, cujo cérebro norteador seria dominado pelo **útero**, exprimiria, desse modo, a sua “natural desordem interior”, ou seja, a sua irracionalidade instintiva, que a levaria, logo, à sua ausência de razão.

Nesse entendimento, portanto, o seu destino biológico estaria traçado: o de ser atrelado a um corpo desconhecido que as comanda e as ultraja, tornando-se apenas matrizes para a reprodução e o comando do masculino, marcando o seu fardo de assujeitamento social. Sobre esse fato, o filósofo francês ainda comenta que

Este corpo interior [...] não é o corpo objetivo que se oferece ao olhar macilento de uma observação neutralizada; é o local onde vem se encontrar uma certa maneira de imaginar os corpos, de decifrar seus movimentos internos, e uma certa maneira de nele investir valores morais. O devir se realiza, o trabalho se faz em nível desta percepção ética (Foucault, 1978, p. 320).

A publicidade de *Ariel*, ao ter a mulher como protagonista, reforça, ainda, no ano de 2013, em pleno século XXI, o estereótipo historicamente consagrado a ela, sendo, ainda, colocada como a louca e a desvairada, pressupondo que o homem torceria de uma forma mais “racional”, porque, afinal, de futebol e de relação coletiva, o homem entenderia, evocando, portanto, uma falsa e superficial avaliação da personalidade feminina.

FEITICEIRA

“É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra.”

Figura 6 - Publicidade da Cervejaria Devassa, que circulou nas revistas brasileiras em 2011



Fonte: <<https://www.geledes.org.br/anuncio-da-devassa-e-considerado-racista-e-sexista-pelo-conar/>>. Acesso em: 12 mai. 2024.

A publicidade, criada pela *Cervejaria Devassa*, que circulou no Brasil em 2011, suscitando grande polêmica em sociedade, põe, como protagonista, **a mulher preta**, ao ter, como intenção direta, a venda de um específico produto seu: **a cerveja preta**. Nesse sentido, o EUC publicitário organiza estrategicamente o seu discurso pela **ambiguidade semântica ou lexical**, projetando, possivelmente, como TUD, o público masculino conservador detentor de certo poder aquisitivo, mostrado, inicialmente, em linguagem verbal, pelo seguinte *slogan*: “*É pelo corpo que se reconhece a verdadeira negra*”.

A estereotipação da mulher negra na publicidade analisada é marcada, no processo de **identificação ou de nomear** (Charaudeau, 2005), lexicalmente pelo substantivo concreto “corpo” e pela palavra “devassa”, com esta passando a substantivo próprio para significar a marca da cerveja. Tal estratégia linguística, pelo seu sentido de língua inicial, visa encaminhar um sentido de discurso no intuito de significar uma associação da marca com as características femininas adjetivas de transgressão – geralmente sexual – a padrões convencionalmente estabelecidos na sociedade brasileira.

Desse modo, pode-se entender que a construção da singularidade da referida cerveja no mercado, inclusive da própria marca, apoia-se nos imaginários sociodiscursivos (Charaudeau, 2017), sobretudo conservador, de fácil identificação por parte da sociedade brasileira.

Em seguida, outra escolha lexical feita pelo publicista, que chama a atenção de quem lê a publicidade, é a substantivação da palavra “negra”, que se mostra, também, como um elemento estratégico na construção do discurso aqui analisado. Na linguagem visual, a imagem da mulher negra é identificada por sua visão hiperssexualizada, que, ao ocupar um grande espaço do texto e ao amplificar, iconicamente, o plano de expressão verbal (Barthes, 1990), expressa um secular estereótipo da mulher negra, que se combina, portanto, com a mostrada anteriormente: o da **feiticeira**, que seduz os homens de modo instantâneo (e instintivo).

Os vocábulos supracitados constroem, no sentido de discurso, o estratégico duplo sentido, por meio de dois campos semânticos direcionados pelo sentido de língua (o sentido provável): o da **mulher**, que, pela imagem vista no texto publicitário é a de uma **preta** que possui um **corpo** com formas, mostrando-se praticamente seminua, com pouca vestimenta e em posição provocativa, o que lhe valeria a alcunha de devassa e/ou de prostituta por um público conservador; e o da **cerveja** vendida em questão, que tem o líquido de cor **preta**, o **corpo**, sendo significado tanto pelo **alto teor de cevada** (daí a conhecida qualificação “cerveja encorpada”) quanto pela **forma sinuosa de sua garrafa**, e o nome *Devassa* como marca.

O processo de **qualificação** (Charaudeau, 2005) da peça publicitária também reforça a dupla interpretação pelo sentido de discurso, determinado pelo processo de identificação por uma estratégica escolha lexical dos adjetivos no âmbito do sentido de língua. Ainda no título, ao optar pelo uso do adjetivo anteposto “verdadeira”, determina, nesses casos, segundo Lapa (1970), a concepção genuína e subjetiva do adjetivo substantivado “negra”. Em seguida, tal noção é reforçada pelo subtítulo “Devassa negra, encorpada, estilo *dark ale* de alta fermentação, cremosa e com aroma de malte torrado”.

Nota-se, especificamente, pelas escolhas lexicais feitas para a **construção desse subtítulo, como as palavras adjetivas “encorpada” e “cremosa”, e as locuções adjetivas “de alta fermentação” e “com aroma de malte torrado”**, em caráter descritivo qualificativo, o caráter ambíguo e implícito desse discurso. As adjetivações, ao significarem, em caráter literal, as qualidades diferenciadas do produto oferecido, evocam, inferencialmente, estereotipadas e preconceituosas características dadas à mulher negra ao longo do tempo, como o seu cheiro inebriante, que, por sua vez, associado preconceituosamente (e inferencialmente) a religiões de matrizes africanas, “enfeitiçaria” os homens.

Tal interpretação evoca, portanto, a **estereotipação da mulher negra disposta**, que, à época da escravidão, tendo sido percebida como um objeto, não como um ser humano (assim como a cerveja), era interpretada como uma mulher hiperssexualizada que, na qualidade de “produto”, servia de objeto sexual para os seus senhores, atraindo-os pelo seu cheiro e pelo seu corpo, como uma “feiticeira” que, ao encantar o homem pelo diferente, pelo “proibido”, o seduz e o “enfeitiça” tacitamente, em uma clara e preconcebida concepção naturalista.

O sentido de discurso construído por essa dupla significação torna-se possível dadas as representações sociais e os imaginários sociodiscursivos racistas e escravagistas circulantes sobre a mulher preta, que a sociedade brasileira, secularmente, transmite de geração para geração. O estereótipo da “feiticeira”, portanto, seria a cristalização, ou seja, o produto final de todos esses imaginários, interpretações e representações.

Sobre esse fato, Van Dijk (2015), em seus estudos sobre o racismo em sociedade, entende que o **racismo estrutural** é um dos mecanismos discursivos de manutenção de privilégios econômicos de uma certa elite dominante e de sua forma de ver o mundo, e que o reforço dessa nefasta ideologia, via discurso, faz com que essa chaga social continue em evidência:

O racismo das elites é essencialmente discursivo. Por meio da fala e da escrita, políticos, jornalistas, estudiosos, juízes e empresários expressam e reproduzem suas crenças, ideologias, planos e diretrizes. O discurso de um eminente político, o artigo de opinião de um repórter famoso ou o livro de um renomado estudioso podem ter mais efeitos negativos do que milhares de conversas na rua, no ônibus, no bar (Van Dijk, 2015, p. 32).

Isso posto, chega-se à conclusão de que tal estereótipo da **feiticeira**, que, na qualidade de ser uma mulher “diferente”, “misteriosa” e “fora do comum”, “inebria” os homens – em claro teor discursivo pejorativo –, expressado, implicitamente, pela linguagem verbal, por meio da oportuna escolha de palavras polissêmicas, e pela linguagem visual, ao associar a imagem da mulher negra à garrafa e ao líquido preto da cerveja na mesma trama textual.

Nota-se, assim, que tal composição textual é usada equivocadamente como estratégia discursiva nessa publicidade, uma vez que, ao servir de comparação para as qualidades que a cerveja demonstra ter, a mulher preta é concebida nesta peça publicitária como um produto, ecoando o caráter estrutural do racismo na sociedade brasileira, configurando um discurso racista (Van Dijk, 2015, p. 33) no exemplo aqui analisado, o qual, presente nesse discurso

publicitário, faz com que, por sua grande circulação social, reforce, ainda que indiretamente, tal chaga social perante o seu leitor-consumidor.

6 Aplicação pedagógica

Trazemos uma possível sugestão de aplicação pedagógica deste artigo como atividade a ser aplicada na Educação Básica, em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental II, envolvendo o gênero publicidade e o protagonismo feminino, voltada para a compreensão crítica da construção do sentido de discurso estereotipado sobre a mulher ali propostos. Intentamos que o aluno chegue a essa compreensão a partir dos mecanismos semânticos de nomeação, de qualificação, de ambiguidade polissêmica, por meio da linguagem multimodal, esperando-se que os alunos já tenham tais conhecimentos linguísticos e semânticos e de interpretação de imagem prévios.

ESCOLA: _____

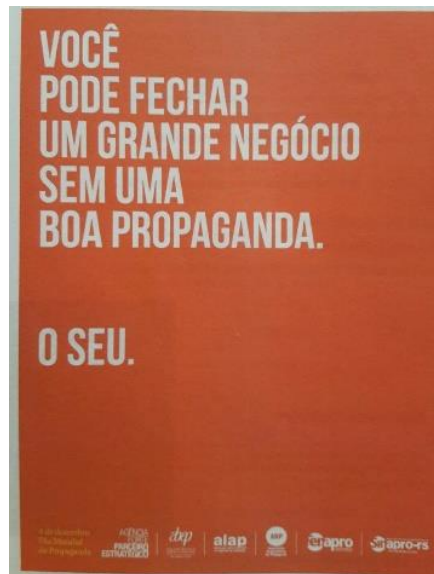
ALUNO: _____ SÉRIE: _____

TURMA: _____

O USO DOS EFEITOS SEMÂNTICO-ESTILÍSTICOS NA CONSTRUÇÃO VERBO-VISUAL DO TEXTO

ATIVIDADE (01)

1. Faça uma breve pesquisa na internet, por meio de textos de diversos gêneros, sobre as possíveis qualificações dadas à mulher, tanto positivas quanto negativas, pela sociedade brasileira, ao longo do tempo.
2. Em seguida, elenque, em uma lista, seja por uma pesquisa, seja pelo que você conhece por sua vivência, **elementos visuais**, dentro da cultura ocidental, que se associem, imediatamente, à imagem feminina.
3. Conforme você pôde verificar nos seus estudos de Semântica, o conceito de **polissemia** consiste na possibilidade de uma mesma palavra, pertencente a uma mesma classe gramatical, disseminar mais de um sentido, a depender do contexto extralinguístico em que ela está inserida. Na publicidade, a seguir, se você a lesse até a palavra “propaganda”, quais são os sentidos possíveis que a palavra “fechar” e “negócio” poderiam construir na publicidade?



4. Analise, com atenção as duas publicidades a seguir e responda ao que se pede:



Publicidade 1: Propaganda da cerveja **Devassa**, com a atriz Alinne Moraes, fev. 2013.



Publicidade 2: Publicidade dos eletrodomésticos **Arno**, 1959. Reprodução do texto:

Quem dá Arno acerta sempre!

“Para um lar que está se formando agora... ou para a dona de um lar que já se formou há muito tempo... não há outro presente tão desejado, útil e oportuno como estes belíssimos aparelhos ARNO”. (Revista **O Cruzeiro**, set. 1959.)

a) As imagens femininas mostradas nas duas publicidades são iguais ou diferentes?

b) Se sim ou se não, comente o porquê, ancorando-se em pistas no texto, sejam verbais, sejam visuais, que comprovem os seus argumentos.

c) A **publicidade 1**, em sua elaboração verbo-visual, no intuito da venda de sua cerveja, mirou o público masculino tradicional. Para isso, o publicitário usou de polêmicas estratégias. Explique, levando em consideração a imagem da atriz, o texto verbal e os seus estudos de polissemia, o duplo efeito de sentido proposto no texto publicitário em questão.

d) Ao ler com atenção a **publicidade 2**, explique, apoiado no que você pesquisou sobre a imagem feminina e o contexto histórico dessa publicidade, quais as leituras implícitas, relacionadas à mulher, que podem ser feitas?

e) Comprove a sua explicação por meio de pistas textuais, expressas pelos elementos verbo-visuais presentes no texto.

7 Considerações finais

Ao longo deste trabalho, pudemos notar o poder que a publicidade detém no sentido de influenciar as sociedades ocidentais, sobretudo, a brasileira. Com o objetivo de fazer comprar, o corpo publicitário lança mão de certas estratégias discursivas para conquistar o seu consumidor-leitor, e uma delas é a de explorar as culturas e as ideologias presentes em uma certa sociedade, visando a uma adesão imediata por parte do comprador potencial ao produto ofertado.

Devido a isso, a publicidade mostra-se, como expressão, um campo fértil de análise sociodiscursiva para se entender as manifestações culturais de uma sociedade, e, neste artigo, por meio das publicidades analisadas, notamos ainda a construção (e a exploração) de uma imagem feminina sob um olhar estereotipado, construído pela ideologia patriarcal ao longo do tempo, voltado para se interpretá-la como objeto de sedução e de submissão. Essa atitude, portanto, desvela as estruturas de um machismo que ainda insiste em povoar as interpretações da realidade por parte de alguns brasileiros, ainda que de forma inconsciente em alguns casos.

E a identificação cultural expressa pelo discurso não se restringe tão-somente à publicidade. Ao lembrarmos a canção *Ela é demais*, de Rick e Renner, lembramos, automaticamente, de seu famoso refrão “(...) uma deusa, uma louca, uma feiticeira, ela é demais (...)”. Podemos pressupor que o compositor da canção, na qualidade de EUC, visando à sua identificação e à sua adesão popular, utiliza, pela projeção de seu sujeito poético enunciator, uma forma de compor o seu discurso de sorte que o público venha a se identificar tanto com o ritmo quanto com o que ali é expresso, como cultura, pelo próprio eu-lírico da canção.

Portanto, conclui-se que, nessa canção, as nomeações/qualificações de **deusa**, de **louca** e de **feiticeira**, dadas à amada na música, foram escolhidas estrategicamente pelo compositor da música pelo fato de se identificar, facilmente, na interação coletiva, de forma

recorrente e em discursos de diversos gêneros, tais estereótipos sobre a mulher, como, por exemplo, na **publicidade**.

Acreditamos que se comprovou, como **hipótese**, ao escolher a publicidade como enfoque de análise neste trabalho, que, assim como a música, na qualidade de um proficiente meio discursivo em representar a cultura e o pensamento ideológico de uma determinada sociedade, assim como a publicidade, não só ajuda a inculcar, como também a reforçar e a arraigar, no inconsciente coletivo, estereótipos consagrados historicamente à mulher.

Referências

- AMOSSY, R; PIERROT, A. H. **Estereotipos y clichés**. Trad. Lelia Gándava. Buenos Aires: Eudeba, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BARTHES, R. **A Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CARVALHO, N. **Publicidade**: A linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2019.
- CHARAUDEAU, P. **Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes d’appréhension du sens dans les sciences du langage**. In: ACHARD-BAYLE *et al* (Orgs.). Les sciences du langage et la question de l’interprétation (aujourd’hui). Limoges, Les Éditions Lambert-Lucas: 2018, p. 21-55.
- CHARAUDEAU, P. **Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor**. Trad. André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, P. **Identidade linguística, identidade cultural**: uma relação paradoxal. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Orgs.). Discurso e desigualdade social. São Paulo: Contexto, 2015.
- CHARAUDEAU, P. **Uma teoria dos sujeitos da linguagem**. In: LARA, G. M. P.; MACHADO, I. L.; EMEDIATO, W. (Orgs.). Análises do discurso hoje, v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Uma análise semiolinguística do texto e do discurso**. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27.

CHARAUDEAU, P. **Langage et discours** – Eléments des sémiolinguistique (théorie et pratique). Paris: Hachette, 1983.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros passos).

CORTEZ, C. Z. **A narrativa e as ilustrações nas *Metamorfoses*, de Ovídio**: Leitura do texto e da imagem. Revista JIOP, n. 1, Departamento de Letras Editora, Universidade Estadual de Maringá, 2010, p. 41-59.

FERES, B. *et al.* **Mimimi de mulher em memes**: referenciação, estereotipagem e reenunciação. Gragoatá, Niterói, v. 25, n. comemorativo, p. 310-333, jul. 2020.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAPA, M. R. **Estilística da língua portuguesa**. 6 ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MONNERAT, R. S. M. **A publicidade pelo avesso**: propaganda e publicidade, ideologias e mitos e a expressão da ideia – o processo de criação publicitária. Niterói: EdUFF, 2003.

RICK E RENNER. **Ela é demais**. In: Rick e Renner mil vezes cantarei. Rio de Janeiro: Warner Music, 1998. 1 CD (3:28min).

VAN DIJK, T. **Discurso das elites e racismo institucional**. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.

Literatura de autoria indígena brasileira: escritores, escritoras e principais temáticas

Literatura de autoría indígena brasileña: escritores, escritoras y principales temáticas

Letícia Santana Stacciarini

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Pós-doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Professora de Letras do Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Catalão (IF Goiano)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0038-8645>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9256864613711100>

E-mail: leticia.stacciarini@ifgoiano.edu.br

Resumo

A literatura de autoria indígena brasileira, por volta da década de 1990, aflora em observância a questões estéticas, culturais, sociais e consiste em um importante instrumento para a difusão de vozes indígenas. Visando também desconstruir preconceitos disseminados ao longo de séculos, Ailton Krenak, Aline Pachamama, Álvaro Tukano, André Baniwa, Ariabo Kezo, Auritha Tabajara, Bino Pankararu, Creomar Tahuare, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Darlene Taukane, Davi Kopenawa, Denizia Fulkaxó, Edson Kayapó, Edson Krenak, Eliane Potiguara, Elias Yaguakãg, Ely Macuxi, Geni Núñez, Estevão Taukane, Giselda Jera, Graça Graúna, Jaime Diakara, Jera G. Guarani, Jerá P. Mirim, Joênia Wapichana, Julie Dorrico, Juvenal Payayá, Kaká W. Jecupé, Kamuu D. Wapichana, Kerexu Mirim, Kezo Ariabo, Leandro Kuaray, Lia Minápoty, Luiz C. Karai, Márcia W. Kambeba, Maria Kerexu, Nankupé Fulkaxó, Naÿ-Niná, Olívio Jekupé, Renê Kithãulu, Roni W. Guara, Rosi Waikhon, Shirley Krenak, Sônia Guajajara, Sulami Katy, Tiago Hakiy, Uziel Guaynê, Vãngri Kaingáng, Wasiry Guará, Wera J. Mirim, Yaguarê Yamã, Ytanajé C. Cardoso, dentre outros, destacam-se como nomes de peso. Por tudo isso, selecionar-se-á parte desses escritores e escritoras, bem como de suas principais temáticas - costumes, conquistas, direitos, memórias, tradições, crenças, espaços, desafios - para que aspectos pertinentes à literatura indígena brasileira contemporânea possam ser pensados e divulgados.

Palavras-chave: Literatura de autoria indígena brasileira; Autores; Temáticas.

Resumen

La literatura de autoría indígena brasileña, hacia la década de los noventa, surge en atención a cuestiones estéticas, culturales y sociales, constituyéndose en un importante instrumento para la difusión de voces indígenas. Con el objetivo de desmontar también prejuicios arraigados a lo largo de siglos, destacan nombres como Ailton Krenak, Aline Pachamama, Álvaro Tukano, André Baniwa, Ariabo Kezo, Auritha Tabajara, Bino Pankararu, Creomar Tahuare, Cristino Wapichana, Daniel Munduruku, Darlene Taukane, Davi Kopenawa, Denizia Fulkaxó, Edson Kayapó, Edson Krenak, Eliane Potiguara, Elias Yaguakãg, Ely Macuxi, Geni Núñez, Estevão Taukane, Giselda Jera, Graça Graúna, Jaime Diakara, Jera G. Guarani, Jerá P. Mirim, Joênia Wapichana, Julie Dorrico, Juvenal Payayá, Kaká W. Jecupé, Kamuu D. Wapichana, Kerexu Mirim, Kezo Ariabo, Leandro Kuaray, Lia Minápoty, Luiz C. Karai, Márcia W. Kambeba, Maria Kerexu, Nankupé Fulkaxó, Naÿ-Niná, Olívio Jekupé, Renê Kithãulu, Roni W. Guara, Rosi Waikhon, Shirley Krenak, Sônia Guajajara, Sulami Katy, Tiago Hakiy, Uziel Guaynê, Vãngri Kaingáng, Wasiry Guará, Wera J. Mirim, Yaguarê Yamã, Ytanajé C. Cardoso, entre otros. Por todo ello, se seleccionarán parte de estos escritores y escritoras, así como sus principales temáticas -costumbres, conquistas, derechos, memorias, tradiciones, creencias, espacios, desafíos - para que aspectos pertinentes a la literatura indígena brasileña contemporánea puedan ser pensados y divulgados.

Palabras clave: Literatura de autoría indígena brasileña; Autores; Temáticas.

Data de submissão: 17/04/2024 | Data de aprovação: 30/09/2024

1 Introdução

Tanto o trabalho com a literatura quanto o engajamento pujante dão-se como cerne das movimentações de autores indígenas brasileiros. Seus escritos - os quais começam a ser enxergados há, aproximadamente, duas décadas - mostram a importância de investigar espaços longínquos, resgatados em prol da transformação da sociedade. Nesse sentido, coloca-se que “se inserem no movimento de uma *poética da alteridade*, característica das escritas migrantes, nas quais a experiência do espaço ocupa um lugar central” (Olivieri-Godet, 2017, p. 102, grifo da autora). Com o foco de dissertar sobre esses escritores, nomes e temáticas são selecionados como subsídios de estudo.

Em paralelo a uma apresentação de suas diligências mais significativas, serão explicitadas, por exemplo, narrativas que ampliem as perspectivas e mudem o tradicionalmente imposto, em especial, às crianças. Destaca-se que “a presença desses criadores no cenário literário nacional é um marco: dispensam os intermediários e se tornam porta-vozes de sua gente, assumindo, assim, posição de protagonistas de suas tradições e guardiães da memória ancestral” (Telles, 2011, p. 3). O indígena - “visto, desde a Carta de Caminha, como elemento exótico da terra, [...] indivíduo passivamente convertido ao pensamento religioso dos europeus” (Martha, s/d, p. 324) - agora,

tem publicado cada vez mais obras que refletem aspectos da cultura nacional, buscando, em fontes histórico-culturais diversas, motivos e temas para a renovação de sua produção. Não tem sido diferente o enfoque das questões relativas ao povo indígena do país. [...] Uma das explicações para o afastamento da cultura indígena da europeia e, por contiguidade, da brasileira branca, é a aquisição do código da linguagem escrita do conquistador (Martha, s/d, p. 324).

Diferenças suscitam curiosidades e, ao passo que pareça difícil “poetizar motivos temáticos em sintonia com o interesse e a sensibilidade de quem começa a explorar o mundo” (Cademartori, 2010, p. 38), os textos literários de indígenas brasileiros possibilitam essa identificação. Isso porque perpassam pelas mais plurais temáticas - valorização dos animais, dos mais velhos, das tradições, entre outras - contribuindo no desenvolvimento da individualidade e consciência, tal qual será mostrado.

2 Escritores indígenas e principais temáticas

O decorrer da história é marcado pelo enaltecimento das culturas europeias. Em conformidade com a antropóloga Almeida (2010, p. 18), “em um passado não muito distante, fomos informados” de saberes, culturas, povos, línguas, histórias, mas sem que se experienciasse a diferença. Nos dias de hoje, por outro lado, a comunicação imediata possibilita a promoção de visões e a preservação de lugares de fala antes desprezados, como os de povos originários. Com essa postura,

não estamos mais limitados às narrativas [...] sobre as diferentes sociedades [...] tantas vezes descritas como exóticas, primitivas e esquisitas. Hoje, multiplicam-se as autonarrativas de grupos culturais que se limitavam às traduções e interpretações de viajantes e pesquisadores (Almeida, 2010, p. 18).

Dando seguimento, Eliane Potiguara - ativista, contadora de histórias, docente e empreendedora social - integra o Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), o Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (NEArIn), o Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena (ITC) e a Ashoka Empreendedores Sociais. É fundadora da Rede Grumin de Mulheres Indígenas, graduada tanto em Letras quanto em Educação, e corresponde a uma das 52 brasileiras apontadas para o projeto internacional “Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz”. Seus livros denunciam a coibição, a violência, exaltam a ancestralidade e, ao mesmo tempo, são repletos de poética. Além de outros fatores, destacam-se também por suscitar um eminente espaço à voz da mulher autóctone, uma vez que

a violação aos seus direitos humanos as tem conduzido às mãos de homens corruptos que as seduzem por um prato de comida, por programas ou eventuais promessas, que confundem esse universo feminino, pois essas mulheres têm valores e tradições totalmente diferentes do mundo urbano, envolvente e masculino. Temos como exemplo o caso de algumas mulheres indígenas Yanomami (Roraima), que, há mais de uma década, são conduzidas à prostituição, ludibriadas por soldados ou comerciantes (Potiguara, 2018, p. 26).

Com ênfase à diversidade, obtém-se “uma literatura que expande o seu grito, dos mais excluídos, e tece a esperança de poder refletir os problemas dos povos indígenas e seus descendentes” (Graúna, 2018, p. 13). Então, a bravura desse povo, o qual resiste ao preconceito literário, é explicitada. Em sua obra **A Cura da Terra** (2015), a avó consiste na personagem responsável por viabilizar aprendizados, entretenimento, acalento.

Enquanto isso, Auritha Tabajara - escritora, cordelista, contadora de histórias, atriz, compositora - lança, em 2018, **Coração na aldeia, pés no mundo**. O livro reúne cordéis - “uma narrativa, narra sempre uma história, seja ela real ou não; apresenta em seu discurso uma linguagem coloquial, cotidiana; e [...], mesmo que tenha características da oralidade, ela é difundida a princípio pela forma impressa” (Silva, 2007, p. 14) - com nuances autobiográficas e que fraturam o costume de serem produzidos, em sua maioria, por homens.

Atua como terapeuta holística, e, desde criança, é apaixonada pela escrita. Tabajara também se destaca como a primeira cordelista indígena brasileira, luta contra os preconceitos impostos tanto pelo machismo - “Pois, para a sociedade,/ Fêmea tem nome de santa/ Padroeira da cidade” (2018, p. 9) - quanto pelo racismo, e fala sobre os enfrentamentos nas cidades. Seu livro **Magistério Indígena em versos e poesia**, adotado pela Secretaria de Educação do Ceará, concerne em leitura obrigatória às escolas indígenas do estado.

Escritora, professora, tradutora e pesquisadora, Graça Graúna emerge como outro nome de peso no que diz respeito às produções indígenas brasileiras. De sua autoria, **Flor da Mata** (2014) é um livro de haicais - poemas de origem japonesa com a forma fixa de três versos - sobre o qual explica

que a flor - entre os adereços agora presentes no toré - sugere ao mesmo tempo a leveza e a força que vem da Mãe-Terra; leveza e força que o 'haijin' (fazedor de haikai) também necessita para o haikai acontecer. Pensando assim, espero que este livro seja também veículo de comunicação entre os amantes da poesia, pois, enquanto houver poesia, existirá comunicação entre os 'encantados' e os participantes do Toré (Graúna, 2014, p. 8).

Nessa obra, a vida e os seus ciclos são enfatizados: "O tempo de chegada/ transborda o olhar/ no tempo de partida" (Graúna, 2014, p. 27). Frisa-se que a escrita de Graúna é "tomada como um espaço político de resistência e de autorreconstrução ontológica e antropológica" (Olivieri-Godet, 2017, p. 104). "Pícaros, ícaros:/ crias de um homem submerso/ Brasil, Brazil, brasis" (Graça, 2014, p. 40) exemplifica esse aspecto ao mostrar, principalmente, a pluralidade de brasileiros, como são julgados pela sociedade ("pícaros" pode referir-se a pessoas maliciosas, dissimuladas), além de o quanto sofrem por não se encaixarem em um "padrão" quanto a religiões, cores, idades.

Descendente do povo sateré-mawé, Tiago Hakiy é graduado em Biblioteconomia pela UFAM. Ocupa o cargo de assessor especial na prefeitura de Barreirinha, faz parte do Núcleo dos Escritores e Artistas Indígenas (NEArIn), e, em 2012, vence o Concurso Tamoios de Textos de Escritores Indígenas. Em **A Pescaria do curumim e outros poemas indígenas** (2015), ele mostra a cultura - "diversidade [...] que se desenvolve em processos históricos múltiplos" (Arantes, 1981, p. 26) - dos indígenas da Amazônia. São apresentadas cinco estrofes rimadas, as quais discorrem sobre as variedades da fauna - "O peixe pirarucu/ É bem maior que o baiacu/ Bem mais gordo que o aracu/ Mais comprido que o tucunaré-açu" (Hakiy, 2015, p. 22) - e dialogam com os elementos visuais.

Tanto no texto verbal quanto no não verbal de **A Pescaria do curumim e outros poemas indígenas**, o peixe se dá como protagonista, ou seja, procura-se "equilibrar, na adaptação, o caráter didático-científico das informações com a liberdade criativa do desenhista" (Cademartori, 2003, p. 58). Nos versos, prevalece a sonoridade que, assim como as informações expostas, apreende a atenção dos pequenos: "O pirarucu é mais bonito que o jaraqui/ Mais charmoso que o tambaqui/ Não tem dentes como os da piranha/ E nem pode ser comido pela ariranha" (Hakiy, 2015, p. 22). Quem nunca viu um pirarucu consegue inteirar-se do assunto.

A água doce, muito estimada pela cultura indígena, aparece - "É o maior peixe do meu rio" (Hakiy, 2015, p. 22) - e não só como habitat ou espaço "meramente factual [...] que não possibilita uma imbricação simbólica" (Borges Filho, 2007, p. 40). Tanto em outros poemas dessa obra - "Banho de Rio", "Cobra-Grande", "O Banquete dos Peixes", "Meu Xerimbabo", "A Pescaria do Curumim" - quanto em excertos de grande parte desses autores, a relação de estreita dependência com o rio está posta.

De forma reiterada, observa-se uma conexão hierática com a pesca (alimento básico dos povos). O curumim, em “Dia de Pescaria”, segue um ritual na busca pelo seu almoço: “Não quer peixe qualquer/ Ele está pescando desde o amanhecer/ [...] Remo no meio da canoa/ Paciência de ariramba/ Sua calma não é à toa/ [...] Desenhou o peixe em seus pensamentos” (Hakiy, 2015, p. 16). A ritualidade dessa prática traduz costumes desconhecidos pelos pequenos que estão fora das aldeias. O respeito ao tempo da natureza é outro ponto forte de diferenciação:

na aldeia, vivem momentos de abundância e podem viver momentos de falta, de ausência de alimento por causa do respeito aos caminhos da natureza que, às vezes, precisa descansar para recompor suas forças e produzir novos alimentos em outros tempos. [...] Desde pequeno se aprende também que há um tempo para que o animal cresça sem ser caçado, sem ser perseguido pelos caçadores e sem que se vá atrás dos peixes quando eles estão no tempo da desova e precisam de recolhimento para seu próprio desenvolvimento (Munduruku, 2015, p. 10).

Na sequência, Olívio Jekupé - morador da aldeia Krukutu, localizada às margens da represa Billings - atua na difusão da cultura indígena, chegando a estar na Europa e em muitos outros locais com esse propósito. Inicia o curso de Filosofia na PUCPR, é um dos fundadores e presidente da Associação Guarani Nhe’e Porã, além de membro do NEArIn. Possui experiências como artesão, músico, professor e tem uma série de obras publicadas. Algumas delas se dão em edições bilíngues, o que contribui também para a divulgação do guarani.

O escritor pontua a importância de respeitar o “lugar de fala”. Não é porque faz parte de um povo indígena que se sente autorizado a falar pelos demais: “não posso criar uma ficção, só imaginar os Xavantes porque eu vi na televisão, nas revistas e daí eu vou criar uma ficção. [...] cada povo, cada etnia, escreve seguindo o pensamento do seu povo” (A LITERATURA, 2020, p. 1). Tem quatro filhos com Maria Kerexu (Kerexu Mirim, Tupã Mirim, Jeguaká Mirim e Jekupé Mirim), e, na parceria deles, escreve **Literatura Nativa em Família**.

A obra, uma das primeiras publicadas por uma família indígena brasileira, apresenta a biografia de cada um dos integrantes, bem como as suas fotografias, histórias, glossários. Leda Cintra, no prefácio, fala sobre os caminhos que eles traçam, assim como a respeito da importância da memória e da escrita. Em algumas passagens, semelhanças com a trajetória do próprio Olívio Jekupé não deixam de ser notadas, e, assim como o protagonista de “O Sonho de Aguara’i” - um dos textos de **Literatura Nativa em Família** - ele “nunca mais ia deixar de escrever” (Jekupé, 2020, p. 47) e tentaria ajudar aos demais detentores da mesma habilidade.

Lia Minápoty, por sua vez, destaca-se como escritora, palestrante e, com ênfase em grafismos indígenas, artista plástica. Nasce, em 1989, na aldeia Yãbetue'y - situada às margens do rio Abacaxis - e pertence ao clã Cukuyegué (que significa “gente da cobra”). É casada com Yaguarê Yamã, com o qual possui seis filhos, e, no ano de 2009, lança seu primeiro livro: **A árvore de carne e outros contos**, em que o mundo natural amazônico se faz presente:

numa distante aldeia da floresta amazônica havia um *malyli* muito sábio. Os moradores das aldeias vizinhas vinham se consultar com ele, pois sua pajelança era fora do comum. [...] — Você é o mais sábio da aldeia, por isso tenho uma missão para você. Quero que vá agora mesmo ao lago Induá. [...] Também peço que leve seus instrumentos de pajelança (Minápoty; Yamã, 2012, p. 14).

Na referida obra, diversos termos desconhecidos apontam para o fato de que o aprendizado bilíngue, o qual inclui a língua indígena, é comum aos povos originários. Fora dessa realidade, em contrapartida, pouco se tem de contato com os inúmeros dialetos e línguas pertinentes a povos originários. Desse modo, em seu encerramento, **A árvore de carne e outros contos** apresenta um glossário para que o leitor tire suas dúvidas acerca de palavras apresentadas no maráguá, assim como aprenda sobre as culturas indígenas brasileiras.

3 Conclusão

Com regularidade, verifica-se a conexão “da assinatura [...] com o nome do grupo do escritor” (Britto *et al.*, 2018, p. 188). Para exemplificar, Ailton Krenak - uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro - pertence ao povo indígena Crenaque ou Krenak, ou seja, “os últimos Botocudos do Leste, vítimas de constantes massacres decretados como ‘guerras justas’ pelo governo colonial. Hoje, vivem numa área reduzida reconquistada com grandes dificuldades” (Krenak, 2014, p. 1). Protagonista de acontecimentos políticos transcendentais, em 1986, é eleito para o Congresso Nacional do Brasil. Não apenas isso, mas atua na elaboração da Constituição Brasileira de 1988.

Frente ao exposto, a partir desses nomes - e de diversos outros - fala-se “na existência de uma produção diferenciada [...], cuja voz autoral pretende assumir a construção da identidade indígena” (Martha, s/d, p. 329). Produção essa que vem recebendo premiações, indicações, além de compor trabalhos acadêmicos, bem como viajar o mundo. Em resumo, a literatura de autoria indígena brasileira se relaciona - conforme Candido (2017, p. 178) ainda pontua - à “complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório”. Muito mais do que instruir, como visto, ela possibilita que o mundo seja enxergado por amplas perspectivas.

Por fim, ressalta-se que as centenas de obras dos mais de setenta escritores indígenas brasileiros promovem ensinamentos plurais e enobrecedores. Isso também aponta para a importância de que essa literatura seja incorporada, também em atenção à Lei 11.645/2008, ao ambiente escolar, pois estimula o pensamento crítico, valoriza a cultura, atua na formação de identidade, suscita o desenvolvimento de empatia, fomenta a diversidade, dentre outras questões.

Referências

- A LITERATURA Indígena tem o Papel de Conscientizar a Sociedade** - Entrevista com Olívio Jekupé por Julie Dorrico (2020). Acesso em: 10 jan. 2020.
- ALMEIDA, Ceíça. Para começar a conversa: a prática do esquecimento. In: MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando**. São Paulo: E. do Autor, 2010.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BORGES FILHO, Ozíris. **Espaço e literatura**: introdução à toponímia. Ribeirão Gráfica e Editora: Franca, 2007.
- BRITTO, Tarsilla Couto de *et al.* O avesso do direito à literatura: por uma definição de literatura indígena. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 53, p. 177-197, 2018. Disponível em: <<https://l1nq.com/x6WDR>>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- CADEMARTORI, Ligia. Crianças e Quadrinhos. In: JACOBY, Sissa (Org.). **A Criança e a Produção Cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 6. ed. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2017.
- GRAÚNA, Graça. **Flor da mata**. Ilustrações de Carmen Barbi. Belo Horizonte: Peninha Edições, 2014.
- GRAÚNA, Graça. Identidade indígena: uma leitura das diferenças. In: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.
- HAKIY, Tiago. **A Pescaria do curumim e outros poemas indígenas**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Panda Books, 2015.
- JEKUPÉ, Olívio. O Sonho de Aguará'i. In: JEKUPÉ, Olívio et al. **Literatura Nativa em Família**. Ilustrações de Pedro Miri Delane. São Paulo: Cintra, 2020.
- KRENAK** (2014). Disponível em: <<https://shre.ink/8GeB>>. Acesso em: 15 abr. 2020
- MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Autoria Indígena na Produção Infantojuvenil Contemporânea**. Disponível em: <<https://encr.pw/iZHAY>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- MINÁPOTY, Lia; YAMÃ, Yaguarê. **A árvore de carne e outros contos**. Ilustrações de Mariana Newlands. São Paulo: Tordesilhinhas, 2012.
- OLIVIERI-GODET, Rita. Graça Graúna: a poesia como estratégia de sobrevivência. **Interfaces Brasil/Canadá**. v. 17, n. 3, p. 101-117, 2017. Disponível em: <<https://encr.pw/GrWq4>> . Acesso em: 15 maio 2018.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da terra**. Ilustrações de Rogério Soud. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 2. ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2018.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Xilografias de Regina Drozina. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2018.

TELLES, Tenório. Apresentação. In: GUARÁ, Roni Wasiry. **Çaíçú Indé**: o primeiro grande amor do mundo. Ilustrações de Humberto Rodrigues. Manaus: Editora Valer, 2011.

A contribuição do uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado para alunos surdos

The contribution of the use of assistant technologies in specialized educational service for deaf students

Lucelia Lima

Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Docente da rede pública de ensino do Estado do Piauí (SEDUC-PI)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0998-2560>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6098139511615407>

E-mail: profalucelialima@outlook.com

Emylli Araujo Carreiro

Graduada em Letras Libras (UFPI)

Docente Secretaria Municipal de Barão de Grajaú (SEMED)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7656-4050>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2841672561856759>

E-mail: emylli_a@hotmail.com

Everson Manjinski

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Professor de Pós-Graduação e Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8427-5129>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1080213560778828>

E-mail: emanjinski@uepg.br

Resumo

Este artigo busca discutir sobre o uso das Tecnologias Assistivas para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Teve como objetivo geral investigar as tecnologias existentes que contribuem para o aprendizado do surdo em Língua Portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e como objetivos específicos: identificar de que maneira o português é ensinado para o surdo na sala de AEE; descrever que tecnologias assistivas são utilizadas na sala, verificar se essas tecnologias funcionam de maneira satisfatória para o ensino de português. O estudo torna-se relevante por mostrar a importância do uso das tecnologias assistivas no processo de ensino aprendizagem como um recurso imprescindível na prática pedagógica. Para a realização desta pesquisa tivemos a contribuição de estudos realizados por Carvalho (2010), Damázio (2007), Góes (2012), Farias (2019), Severino (2007), Sousa (2015) entre outros aos quais tivemos acesso através de uma prévia revisão bibliográfica. A pesquisa foi de cunho bibliográfico e de campo, tendo uma natureza qualitativa. Como campo, escolhemos a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE na cidade de Floriano-PI. A metodologia de pesquisa utilizada consistiu em entrevistas e observações sistemáticas. Os dados foram sendo analisados com a técnica de Análise de Conteúdo. Nas observações identificamos a aplicação de tecnologias assistivas, apontadas como um excelente recurso para o ensino da Língua Portuguesa, porém ainda necessita-se de mais conhecimento sobre o uso de aplicativos de forma efetiva e objetiva, pois alguns aspectos básicos dificultam a acessibilidade aos recursos tecnológicos na prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de Língua portuguesa. Surdez. Acessibilidade

Abstract

This article seeks to discuss the use of Assistive Technologies for teaching Portuguese to deaf students in the Specialized Educational Service room - AEE. Its general objective was to investigate the existing technologies that exist for deaf people to learn Portuguese in Specialized Educational Service (AEE) rooms, and as specific objectives: to identify how Portuguese is taught to deaf people in the AEE room; Describe which assistive technologies are

used in the classroom, verify whether these technologies work satisfactorily for teaching Portuguese. The study becomes relevant to show the importance of using assistive technologies in the teaching-learning process as an indispensable resource in pedagogical practice. To carry out this research we had the contribution of studies carried out by Carvalho (2010), Damázio (2007), Góes (2012), Farias (2019), Severino (2007), Sousa (2015) among others to which reports of access through a prior bibliographic review. The research was of a bibliographic and field nature, having a qualitative nature. As a field, we chose the Specialized Educational Assistance room - AEE in the city of Floriano-PI. The research methodology used consists of interviews and systematic observations. The data was analyzed using the Content Analysis technique. In the observations we identified the application of assistive technologies, identified as an excellent resource for teaching the Portuguese language, but more knowledge is still needed about the use of applications in an effective and objective way, as some basic aspects make accessibility to resources difficult. technologies in pedagogical practice.

Keywords: Teaching Portuguese language. Deafness. Accessibility.

Data de submissão: 31/05/2024 | Data de aprovação: 09/09/2024

1 Introdução

Em meio a grandes debates sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, nos preocupa a efetivação das práticas pedagógicas para a inclusão do surdo e o seu processo de comunicação e desenvolvimento. Neste sentido buscamos investigar as tecnologias existentes que contribuem para o aprendizado do surdo em Língua Portuguesa nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A inclusão já não é um tema muito novo ao ser debatido, no entanto na realidade vivida ainda se faz muito recente, veem-se alunos com deficiência incluídos nas escolas do Brasil, mas ainda está um pouco distante de se alcançar a tão sonhada inclusão.

Em se tratando dos surdos, percebemos que uma minoria tem o conhecimento da sua língua materna que é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua esta que é regida por uma lei que a faz tão importante quanto a língua portuguesa, que é a Lei 10.436/2002. O que se vê também é que a maioria dos surdos não são conhecedores da língua portuguesa, sendo considerada sua segunda língua e que por lei tem a obrigação de aprenderem na modalidade escrita.

São muitas as dificuldades enfrentadas pelos alunos por não saberem a língua portuguesa, sendo a principal delas o fracasso escolar. No entanto, existem estratégias de ensino que devem ser utilizadas para que estes alunos não desistam dos estudos e venham aprender tanto a Libras quanto o português, dentre estas estratégias estão as tecnologias assistivas.

Assim, com o intuito de identificar quais são os benefícios dessas tecnologias nas salas de AEE, serviço especializado que todos os alunos com deficiência devem frequentar no contra turno das aulas para que o ensino venha a se tornar mais satisfatório, surgiu o seguinte questionamento: Quais contribuições das Tecnologias Assistivas no ensino de português para os alunos surdos nas salas de AEE?

A partir desta problemática, elaboramos o seguinte objetivo geral: Investigar as tecnologias que contribuem para o aprendizado do surdo em Língua Portuguesa.

Este objetivo foi delineado nos seguintes objetivos específicos: Identificar de que maneira a Língua Portuguesa é ensinada para o surdo na sala de AEE; Descrever as tecnologias assistivas utilizadas na sala de AEE; Verificar se essas tecnologias funcionam de maneira satisfatória para o ensino de Língua Portuguesa.

2 A Evolução da educação inclusiva na educação de alunos surdos

A educação inclusiva tem assumido grandes discussões a respeito da inclusão de deficientes na rede regular e muitas foram as conquistas ao longo dos anos. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) oficializada pela Lei 10.436/2002 passou a ser considerada como língua materna, graças às lutas realizadas por eles, sendo esta apenas uma das vitórias alcançadas.

Porém, para que a inclusão ocorra, ainda depende de muitas transformações no âmbito educacional, não apenas questões pedagógicas ou espaço físico, mas também éticas e culturais. Diversos estudos são aplicados para tentar entender mais profundamente sobre a inclusão, já que a preocupação não é apenas inserir esses alunos dentro das salas e sim verificar se existe alguma evolução de aprendizado deles, se a escola está preocupada com o seu aprendizado, significa dizer que o que interessa é a qualidade.

Muitos professores trabalham somente com o livro didático e quadro negro como principal recurso, porém é nítido que alunos com deficiência não possuem grande percepção como aqueles alunos ditos “normais”, e a precariedade no uso das tecnologias geram desmotivação (Ramos, 2011 apud Sousa, 2015, p.03).

Sob esta perspectiva acima citada, percebemos que a partir do momento que a escola recebe um aluno com deficiência, ela tem como obrigação encontrar métodos compatíveis de aprendizagem para juntamente com o preparo do professor que o irá receber, pois ele deverá trazer recursos tecnológicos para incluir nas suas aulas tornando-as mais atrativas e interativas.

Apenas a utilização do livro didático é um recurso que aliado a outros recursos pedagógicos oportunizará uma aprendizagem mais significativa para esses alunos com deficiência. Em se tratando do surdo, gerará desmotivação porque ele, por não ter sua audição, utiliza sua visão para entender o mundo ao seu redor e na maioria a escola comum não dispõe de recursos que viabiliza sua inclusão na rede de ensino. Acreditamos desta forma que o nome mais apropriado não seria inclusão e sim integração no meio escolar, pois entendemos como integração a inserção de indivíduos que se adequam à sociedade, sem que haja uma transformação por parte desta para acolhê-los. No âmbito educacional, o modelo de integração fundamenta-se na premissa de que o estudante precisa se adaptar ao ambiente escolar.

O direito dos surdos a uma educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

§ 1o São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2o Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (Brasil, 2005).

Direcionando para o inciso 2º fica evidente que o aluno tem direito a escolarização e no contra turno das aulas ser atendido em salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), para melhorar o seu desenvolvimento com a utilização de equipamento tecnológicos de informação, ou seja, o professor deverá utilizar de todo arsenal tecnológico necessário para facilitar o aprendizado desse aluno fazendo com que ele evolua no aprendizado.

Essas e outras vitórias foram alcançadas por essa comunidade para que eles possam ter direitos iguais presentes na sociedade. Assim, a educação inclusiva veio para romper paradigmas disseminados na sociedade, veio mostrar que eles podem viver como qualquer outro cidadão.

Carvalho (2010), completa dizendo:

Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (Carvalho, 2010, p.27).

Quando se utiliza a nomenclatura inclusão vem à cabeça que apenas o aluno com deficiência passa da educação especial para a rede regular, como se as pessoas ditas “normais” que nunca tiveram acesso à escola também não possam estar inseridas no processo de inclusão. A palavra inclusão já está estereotipada dentro da sociedade, como se fosse apenas para deficientes.

Dessa maneira, necessita-se tirar essa impressão de que inclusão está designada apenas para deficientes, a inclusão ocorre a qualquer pessoa que está fora do espaço educacional. E para que a inserção de todos seja de uma maneira satisfatória pode-se utilizar de metodologias para que as aulas se tornem mais interessantes e inclusivas.

Para se obter um melhor aproveitando dentro das salas de aulas, é muito importante que os professores utilizem de recursos tecnológicos para atrair a atenção de seus alunos. No entanto, a utilização dessas tecnologias tem que ser de maneira planejada para não se tornar um mero passatempo. Elas, então, também estão disponíveis para proporcionar um melhor aprendizado para alunos com surdez.

3 Tecnologias assistivas no ensino de língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado - AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que funciona em uma sala multifuncional com profissionais capacitados que irão mediar o conhecimento da LIBRAS e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita e a utilização de outros recursos para que o aluno se encontre dentro do ambiente escolar, devendo acontecer no contra turno das aulas.

A inclusão de pessoas com deficiência deve se fazer presente em todo o âmbito escolar, é necessário que a escola se adapte à deficiência do aluno e repense suas práticas pedagógicas, realizando um acompanhamento adequado, preparando o espaço físico e funcionários, percebendo que eles são capazes de aprender independentemente da sua deficiência, o importante é que o aluno se sinta bem no ambiente, facilitando sua aprendizagem.

Na maioria das escolas inclusivas o recurso utilizado para os surdos é o intérprete, sabemos que é essencial esse acompanhamento, no entanto, ainda não é suficiente para se tornar uma escola inclusiva onde seus alunos tenham um desenvolvimento pleno educacional.

Alguns professores fazem uso de materiais adaptados, que são confeccionados pelos próprios profissionais para tentar facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes.

Para os surdos também podem ser utilizadas algumas Tecnologias Assistivas (T.A.), que é um conjunto de recursos utilizados para contribuir, e proporcionar habilidades para pessoas com deficiência. No caso do surdo, estas ferramentas ajudam a melhorar a comunicação entre eles e com os demais.

Desta forma, o uso do computador, celulares e da internet abriu oportunidades de comunicação para os surdos, por se tratar de ferramentas visuais, o que é extremamente atraente para eles. Não podemos deixar de falar da língua materna do surdo, a Libras, que já é um recurso utilizado por eles no processo de comunicação, há ainda os aparelhos de amplificação sonora. Todos esses recursos podem ser considerados como Tecnologias Assistivas (T.A.). Por conta deste novo aparato comunicacional, a comunidade surda tem preferido atualmente serviços de mensagens como: Whatsap, Twitter, Facebook ou Skype.

Contudo, devemos ressaltar que para a utilização desses recursos é necessário que os surdos sejam alfabetizados, eles preferem as redes sociais em especial o Skype por ser vídeo chamada, onde eles podem utilizar a língua de sinais e expressões não manuais para interagir com os demais. As redes sociais apresentam muitas informações visuais, juntamente com a escrita facilitando o seu uso, apesar de o Facebook não possuir nenhum critério de acessibilidade, no entanto é muito aceitável pela comunidade surda, pois possibilita a interação com surdos de outros estados através de comunidades existentes na rede que viabiliza a troca de informações seja interação entre indivíduos ou mesmo de cunho informativo tem atraído a comunidade surda.

Para a criação de softwares para os surdos devem ser seguidos alguns requisitos, para que seja alcançado o objetivo de incluí-los no ambiente escolar ou até mesmo social. Os

principais recursos que devem ser privilegiados nos softwares é o uso da língua de sinais, a utilização de vídeos, frases curtas (os textos devem ter uma linguagem clara), animações, verbos devem ser usados sempre no infinitivo (fazer, falar, saber, etc.).

Todos os elementos citados a cima não podem faltar para que haja uma melhor compreensão através dos recursos tecnológicos. Com o intuito de trazer as pessoas com surdez para dentro da escola de forma satisfatória foram, então, criados estes softwares que buscam melhorar o aprendizado.

Segundo Henning (2009), podemos citar:

a) **SELOS:** um sistema para ensino da língua oral e de sinais para crianças surdas que se encontram no primeiro nível escolar;

b) **Treinamento computadorizado:** elocução de vogais para deficientes auditivos: este trabalho apresenta o algoritmo de extração das frequências formantes e sua utilização em uma representação gráfica para treinamento das vogais;

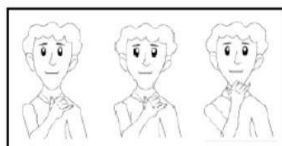
c) **Protótipo hipermídia:** ferramenta de auxílio à aquisição de vocabulário em portadores de deficiência auditiva. Tem por objetivo servir como ferramenta de apoio/estímulo ao processo de aquisição de vocabulário trabalhando com associação de figuras e seus respectivos nomes, sendo que as palavras são representadas através da sua escrita na língua portuguesa, do alfabeto manual e da Língua Brasileira de Sinais;

d) **FALIBRAS:** é um sistema que foi concebido para captar a fala no microfone e exibir no monitor de um computador a interpretação do que foi dito em LIBRAS na sua forma gestual, animada e em tempo real. O ambiente FALIBRAS possui recursos de autoria de tradutores e de tradução de textos na Língua Portuguesa para apresentações na forma gestual animada da Língua Brasileira de Sinais. O objetivo desse sistema é facilitar a comunicação entre ouvintes e surdos, além de facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa para portadores de deficiência auditiva, bem como o aperfeiçoamento dos conhecimentos de Libras do usuário surdo ou ouvinte (por exemplo: intérpretes).

Figura 1 - Sistema FALIBRAS

Falibras

Capta a fala em português (microfone) e exibe no monitor a interpretação em Libras na forma gestual e animada em tempo real (Projeto Falibras, 2006) <<http://www.falibras.tci.ufal.br/>>



Sequência de animação
Falibras

Fonte: Projeto Falibras (2006), Disponível: <http://slideplayer.com.br/slide/1749506/>

e) **Dicionário de LIBRAS:** o site Acessibilidade Brasil disponibiliza um dicionário online, feito em Flash, para divulgar, difundir e capacitar as pessoas para o uso da Língua Brasileira de Sinais, que é muito utilizada por grande parte dos deficientes auditivos, por suas famílias, amigos e profissionais de ensino e saúde. Este dicionário permite consultar palavras em

A contribuição do uso das tecnologias assistivas no atendimento educacional especializado para alunos surdos

português, na qual são apresentados: o significado da palavra, um exemplo em uma frase, um exemplo em LIBRAS, o vídeo em LIBRAS e a classe gramatical da palavra.

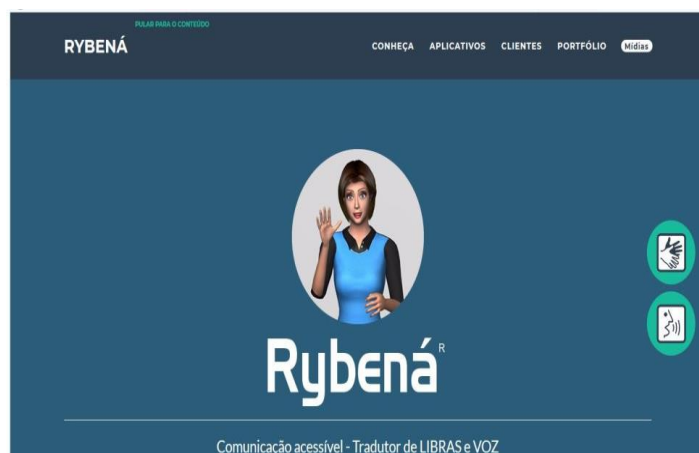
Figura 2 - Dicionário da Língua Brasileira de Sinais



Fonte: Acessibilidade Brasil: www.acessobrasil.org.br

f) Player Rybená: é uma ferramenta proprietária e funciona como um tradutor que auxilia na compreensão do conteúdo de textos em Português. Foi criada em 2003 pelo DFJUG - Grupo de Usuários Java do DF, em parceria com o Instituto CTS, que é uma empresa de Tecnologia que trabalha com outros serviços, desenvolveram o primeiro celular para surdo, o objetivo principal era fazer aplicativo em Libras Este sistema é capaz de converter qualquer página da Internet ou texto escrito em Português para a Língua Brasileira de Sinais e para a voz. Este programa pode ser útil para surdos, deficientes visuais, pessoas com deficiência intelectual, analfabetos funcionais, idosos, disléxicos e outras pessoas que têm dificuldade de leitura.

Figura 3 - Player Rybená



Fonte: Site RYBENÁ: rybena.com.br

g) SOTAC: é um ambiente desktop, que foi desenvolvido como uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Informática da UFES. O

ambiente apresenta uma proposta de tradução automática baseada em conhecimento, um sistema de autoria e uso de tradutores automatizados para apoio à tradução, tendo como estudo de caso a tradução de português para libras. Esse sistema possui um ambiente para manipulação dos elementos utilizados no processo de tradução automática e um para tradução automática de textos de uma língua-fonte, em forma de texto, para uma língua-alvo, em forma de texto, vídeo e/ou áudio.

h) SignWriting: sistema que expressa os movimentos e as forma das mãos, as marcas não-manuais, os pontos de articulação, expressões faciais e as nuances de postura do gestuante, ou seja, trata-se da própria produção escrita do surdo em relação à língua falada, uma versão simplificada do português, expressa em frases curtas para facilitar a compreensão dos estudantes.

Figura 4 - Exemplo de SingWriting



Fonte: VAZ, Vagner Machado; O Uso da Tecnologia na Educação do Surdo na Escola Regular, 2012, p.32.

i) Sign Talk: um bate-papo entre surdos e ouvintes. É uma ferramenta que possibilita a comunicação à distância entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, ouvintes e ouvintes. Tal comunicação é realizada através da língua portuguesa e da escrita da Língua Brasileira de Sinais. O sistema de escrita de língua de sinais utilizado é o SignWriting. Paralelo ao objetivo inicial de possibilitar uma comunicação à distância estão o aprendizado na língua de sinais e na língua escrita do português e da língua de sinais. Poucos são os softwares voltados especificamente para estes usuários uma vez que qualquer software que estimule a percepção auditiva e perceptiva, o desenvolvimento psicomotor, pode ser utilizado.

j) Hand Talk- é um aplicativo que pode ser baixado no celular onde há uma tradução do português para a língua de sinais, muito utilizado entre surdos ou até mesmo por ouvintes para conhecer alguns sinais que são desconhecidos, funciona como uma espécie de dicionário, só que pode ser traduzido até uma frase inteira para a Libras.

Figura 5 - Imagem do Hand Talk



Fonte: Hand Talk APP

I) VLIBRAS - Resultado de uma parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), por meio da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Suíte VLibras consiste em um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para a Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS, tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas Web acessíveis para pessoas surdas.

Figura 6 - Software VLibras



Fonte: Software VLibras

Esses são apenas alguns recursos que devem ser utilizados para facilitar a comunicação entre a comunidade surda e entre os ouvintes. No entanto, cabe lembrar que para a utilização dessas TICs, deve haver uma preparação dos profissionais que irão atuar nessa área, o professor funcionará como mediador do conhecimento, a escola deve disponibilizar uma preparação adequada para seus profissionais. Todos esses recursos tecnológicos estão preocupados em incluir o surdo na comunidade, percebemos que são muito visuais o que é de extrema importância para o surdo, as telas não podem ser cheias de informações o que dificultaria a aprendizagem do aluno. O acesso as redes sociais ou até outros softwares, devem se atentar a atender as necessidades específicas das comunidades, deve haver itens que favoreçam sua utilização.

Também devemos ressaltar que para a utilização dessas tecnologias, o surdo precisa saber o português escrito, no entanto ainda se vê uma grande resistência e até mesmo dificuldades em aprender o português, dessa forma acredita-se que as tecnologias assistivas devem contribuir de uma maneira positiva na aprendizagem dos surdos.

Segundo Fernandes (1990), a grande maioria das pessoas surdas escolarizadas continua apresentando dificuldades em língua portuguesa, nos níveis fonológicos, morfossintático, semântico e pragmático. Por vezes pode-se ver que mesmo o aluno sendo alfabetizado, ele pode ainda enfrentar dificuldades com o uso do português escrito. Tais dificuldades precisam ser estudadas para que se possa ajudar os surdos a desenvolver habilidades em ambas as línguas.

4 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa está interligada à curiosidade que o ser humano possui, a partir dessa curiosidade ele tentará encontrar respostas para suas dúvidas. Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, uma dúvida. Para Minayo (2007), a resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.

Quanto à abordagem, foi adotado como método de procedimento a abordagem qualitativa, devido esta se ocupar de um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificada, onde será observada a inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar para alunos surdos. Assim de acordo com Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, valores, atitudes. Ela se aprofunda no mundo dos significados.

Quanto às suas fontes, a pesquisa foi de campo, em uma escola municipal de Floriano-PI do ensino fundamental II, a qual possui alunos surdos.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois descreve todas as características do objeto pesquisado trazendo para os resultados uma melhor compreensão do que se está pesquisando.

Como sujeitos de pesquisa contamos com duas professoras que trabalham na sala de AEE; a primeira entrevistada que será chamada de “Entrevistada 1” possui formação em Pedagogia com especialização e Libras com Docência do Ensino Superior, tendo 17 anos de magistério e há 8 anos atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A segunda entrevistada que será chamada de “Entrevistada 2”, também possui formação em Pedagogia com Especialização em Educação Especial e Libras, com 20 anos de magistério e há 10 anos que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Escolheu-se como instrumento de coleta de dados a observação sistemática e a entrevista. Segundo Farias e Pimentel (2009), a observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva. Também não é um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo, sustentado por uma inquietação, uma preocupação problemática.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas pelos para obter respostas, nos permite investigar dados dos quais temos curiosidade em saber, e as perguntas devem estar de acordo com os objetivos que se deseja na investigação.

4.1 Análise dos dados

A primeira questão diz respeito a como os conteúdos de português são ensinados aos alunos nas salas de AEE. Para tanto, as professoras foram questionadas sobre a maneira como o português é transmitido para o surdo na sala de AEE e deram as seguintes respostas:

Quadro 01 – Metodologia de ensino da Língua Portuguesa para o surdo:

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
ENTREVISTADA 1	<i>Através de jogos educativos, gravuras, objetos concretos, textos ilustrados etc.</i>
ENTREVISTADA 2	<i>Tento ensinar usando o bilinguismo onde a Libras e o português escrito, eles andam concomitantemente.</i>

Fonte: Autoria própria

O ensino é bilíngue utilizando sempre o português e a Libras o que capacita para que esses alunos se adaptem as duas línguas no cotidiano escolar e na vida social. Mas o ensino do português foi praticado de maneira tradicional onde o professor escreveu frases curtas no quadro para que eles identificassem as palavras e fizessem os sinais, havendo uma contradição na fala da entrevistada, pois a mesma relata que utiliza gravuras, objetos concretos para o ensino.

Esta situação pode ser compreendida quando se recorre a Perlin (1998), pois segundo este autor os surdos não conseguem dominar os signos dos ouvintes, por exemplo, a epistemologia de uma palavra, sua leitura e sua escrita.

Nos próximos quadros 02 e 03 procuramos saber sobre a eficiência de ensinar a Língua Portuguesa no AEE do que da sala regular dos conteúdos de ensino.

Quadro 02 – Eficiências do ensino da Língua portuguesa no AEE

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
ENTREVISTADA 1	<i>Sim. A forma de ensino no AEE é diferente, é mais concentração por parte do número de alunos e pode ser feito individualizado.</i>
ENTREVISTADA 2	<i>Sim. Apesar de nossas salas não serem tão bem estruturadas, porém, é nela que os alunos se sentem bem, as atividades, elas são planejadas de acordo com a necessidade de cada um, é lá que eles se sentem incluídos e mais importante que isso, é lá que na medida do possível fazemos acontecer os três momentos didáticos pedagógicos.</i>

Fonte: Autoria própria

Podemos dizer que a forma de ensino no AEE é mais detalhada, pois o professor tem disponibilidade em atender os alunos e corrigi-los quando necessário. Diante das observações, concluímos que o rendimento é consideravelmente satisfatório.

Quadro 03 - Ensino de conteúdos utilizados para ensinar a Língua Portuguesa.

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
ENTREVISTADA 1	<i>Muitas repetições e diferentes formas, sempre trazendo algo na aula anterior como revisão para iniciar outra aula.</i>
ENTREVISTADA 2	<i>Como já falei anteriormente, fazendo acontecer os três momentos didáticos e nesses três momentos, buscando sempre meios para beneficiar sua participação, como também meios para beneficiar a sua aprendizagem.</i>

Fonte: Autoria própria

Diante do relato das entrevistadas, elas se preocupam em buscar formas de beneficiar a aprendizagem dos seus alunos, como deve ser característico dos professores que trabalham com AEE, pois este pretende: desenvolver a competência gramatical ou linguística, pois de acordo com Damázio (2007), o trabalho através de textos possibilita ao aluno surdo a criação de sequências linguísticas bem formadas. Podemos dizer então que as repetições ajudam os alunos desenvolverem a competência gramatical e textual, sempre levando em consideração as especificidades de cada um.

Apresentamos o quadro 04, onde procuramos saber sobre o ponto de vista das professoras a respeito das tecnologias assistivas e se elas consideravam importantes.

Quadro 04 – Importância das tecnologias assistivas como recurso pedagógico

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
ENTREVISTADA 1	<i>Sim, pois contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais.</i>
ENTREVISTADA 2	<i>Sim, as tecnologias surgiram como oportunidade para a construção do conhecimento, além disso, elas oferecem condições para o aprendizado, além de ser um estímulo para o desenvolvimento intelectual e a superação dos obstáculos.</i>

Fonte: Autoria própria

Como se pode observar, as professoras estão conscientes da importância das tecnologias seja para ampliar as habilidades dos alunos, ou seja, para servir de suporte de aprendizagem. A partir daí supomos que as professoras usariam tecnologias em suas aulas. Neste sentido, questionamos quais tecnologias elas usam em sala e, as respostas foram as seguintes:

Quadro 05 - Tecnologias assistivas utilizadas

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
ENTREVISTADA 1	<i>Notebook, impressora, data show e internet.</i>
ENTREVISTADA 2	<i>É, a gente sempre trabalha com os aplicativos dos celular né, que é o handtalk e o prodeaf,</i>

	<i>trabalhamos também com recursos visuais usando a questão da imagem, a escrita e o sinal, usamos softwares de computadores, materiais de acessibilidade em Libras, dicionários em Libras, jogos adaptados, vídeos bilíngues e várias outras coisas.</i>
--	---

Fonte: Autoria própria

As professoras afirmam que usam tecnologias, pois estas estão presentes no dia a dia dos alunos, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Para Damázio (2007), o atendimento nas salas de AEE para o ensino de Língua Portuguesa é importante a riqueza de materiais e recursos visuais (imagéticos) segundo a autora essa ação possibilita na abstração dos significados de elementos mórficos da Língua Portuguesa.

Após constatar o uso de algumas tecnologias por parte das professoras, desejamos saber se elas consideram que estas tecnologias auxiliam o ensino de Língua Portuguesa.

Quadro 06 – O uso das tecnologias no ensino de língua portuguesa

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
ENTREVISTADA 1	<i>Sim, porque existem os aplicativos, os softwares, como o dicionário de LIBRAS.</i>
ENTREVISTADA 2	<i>Sim, porque através dela, o surdo aprende a ter autonomia e através dela também que ele vai melhorar sua qualidade de vida.</i>

Fonte: Autoria própria

Conforme Damázio (2007), na sala de AEE leitura e escrita de palavras, frases e textos, o uso de imagens e até mesmo o teatro são estratégias utilizadas para representar conceitos abstratos e assim, são explorados variados recursos visuais para a aquisição da língua portuguesa.

E para finalizar a entrevista foi perguntado sobre qual tecnologia elas consideram mais eficaz no ensino de Língua Portuguesa

Quadro 07 – Tecnologia eficaz para o ensino de língua portuguesa

PROFESSORAS ENTREVISTADAS	RESPOSTAS
ENTREVISTADA 1	<i>Os DVD's como a Arca de Noé.</i>
ENTREVISTADA 2	<i>Os aplicativos de celular, porque é, a meu ver é um meio muito atrativo para eles.</i>

Fonte: Autoria própria

O DVD da Arca de Noé é um programa que é instalado em computadores que possui imagem, palavra e sinal, contribuindo muito no processo de aprendizagem do surdo além de deixar o aprendizado divertido.

Os tradutores Português-LIBRAS, que são os aplicativos que podem ser baixados pelo celular, são ótimas ferramentas tanto para o professor quanto para o aluno porque além de aprender o sinal eles também precisam aprender a escrever a palavra em português para poder adquirir o sinal desejado.

Essas ferramentas assim com as demais, são consideradas como tecnologias assistivas tendo um único objetivo que é promover a acessibilidade de comunicação do surdo assim como sua autonomia além de servir para melhorar sua aprendizagem, facilitando a obtenção da sua segunda língua.

4 Considerações finais

Este trabalho versou sobre as Tecnologias Assistivas que se caracteriza por serem instrumentos utilizados por pessoas com deficiências, contribuindo para a sua independência enquanto ser humano tanto na educação quanto na vida. Este estudo se torna relevante na contribuição e ampliação de conhecimentos sobre as tecnologias assistivas que precisam ser utilizadas no cotidiano de aula dos alunos surdos para que possam aprender de maneira lúdica o português escrito.

Sabemos que para ensinar um aluno surdo, necessita-se de muitas imagens, materiais que prendam a atenção e compreensão deles. Nos dias observados pude perceber os dois momentos, as aulas ensinadas de maneira tradicional e ensinadas com tecnologias assistivas e sem dúvidas comprova-se que as tecnologias assistivas funcionam satisfatoriamente no ensino do português, elas tornam a aula mais atrativa, os alunos se interessam, há interação e aprendizagem.

Há uma grande contribuição dessas tecnologias para o ensino de língua portuguesa, despertam a curiosidade em aprender, traz motivação, deixando o trabalho mais prazeroso e satisfatório. Durante a pesquisa foi percebido o companheirismo que há entre os surdos, o que sabia mais ajudava o que sabia menos.

Entre as professoras há esforço, dedicação e boa vontade para desenvolver um bom trabalho para ensinar e envolver esses alunos surdos com a sua segunda língua (L2). Por não serem alfabetizados, a evolução acontece aos poucos, assim acreditamos que as tecnologias assistivas surgiram para somar no processo de conhecimento do mundo e para contribuir no ensino e aprendizagem dos surdos. É um recurso metodológico essencial para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, sendo que a utilização dessas ferramentas pedagógicas contribui para a aprendizagem de toda a sala e em se tratando da sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE é imprescindível que o professor utilize as tecnologias assistivas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm Acesso: 23/03/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acesso 23/03/2018.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação. 2010.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF, 2007.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; PIMENTEL, Silvina Silva. **Pesquisa e prática pedagógica**. Fortaleza: RDS, 2009.
- FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- HENNIG, Viviane Flores de Almeida. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual e a Informática**. (Trabalho de Conclusão Curso de Especialização “Lato Sensu”) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Cuiabá, Cuiabá, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SOUZA, Loana Francielle Alves; RODRIGUES, Steffany Santos; SILVA, Flávia Damacena Sousa. **O uso de tecnologias por docentes no ensino aprendizagem de alunos surdos**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá, 2015.

Formação de leitores em contexto escolar: reflexões sobre práticas de ensino a partir do letramento literário

Formación de lectores en contexto escolar: reflexiones sobre prácticas de enseñanza basadas en el letramiento literario

Rômulo Silvestre Quaresma Mendes

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Piauí (IFPI)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1912-4955>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9558048111540560>

E-mail: romulo.mendes@ifpi.edu.br

Resumo

Objetiva-se com este trabalho tecer reflexões sobre a formação de leitores a partir de uma experiência didática baseada em comandos de letramento literário nas turmas de 1ª série do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Piauí – Campus Picos, na cidade de Picos – Piauí. O referencial teórico está fundamentado nos estudos desenvolvidos por Cândido (1995, 2011) acerca da relação entre leitura e sociedade; e do Letramento Literário, conduzidos por Cosson (2006, 2014, 2018). A atividade foi desenvolvida ao longo de 08 aulas, cuja culminância se deu através da produção de curtas-metragens baseados nas obras literárias do período romântico brasileiro. Foi constatado que a atividade promoveu imersão à estética literária supracitada e mostrou-se atrativa em relação à formação de leitores por conta do material midiático desenvolvido pelos alunos, destacando a importância do uso de suporte digital em sala aliado a metodologias de ensino que construam processos significativos de ensino-aprendizagem, bem como a formação de leitores no ambiente escolar.

Palavras-chave: Literatura; Romantismo; Educação Literária.

Resumen

El objetivo de este trabajo es reflejar sobre la formación de lectores a partir de una experiencia didáctica basada en comandos de letramiento literario en las clases de 1º grado de la Enseñanza Mediana del Instituto Federal de Piauí – Campus Picos, en la ciudad de Picos – Piauí. El marco teórico se basa en estudios desarrollados por Cândido (1995, 2011) sobre la relación entre lectura y sociedad; y Letramiento Literario, liderado por Rildo Cosson (2006, 2014, 2018). La actividad se desarrolló a lo largo de 8 clases, culminando con la producción de cortometrajes basados en obras literarias del período romántico brasileño. Se encontró que la actividad promovió la inmersión en la estética literaria antes mencionada y resultó atractiva en relación a la formación de lectores debido al material mediático desarrollado por los estudiantes, destacando la importancia del uso de soportes digitales en clases combinados con metodologías de enseñanza que promuevan procesos significativos de enseñanza-aprendizaje, así como la formación de lectores en el ámbito escolar.

Palabras clave: Literatura; Romanticismo; Educación literaria.

Data de submissão: 18/04/2024 | Data de aprovação: 04/09/2024

1 Introdução

Despertar o interesse dos alunos frente aos conteúdos trabalhados em sala de aula configura-se como um dos principais desafios dos professores na Educação Básica. O cenário de desmotivação por parte dos discentes leva os educadores a repensar em suas práticas docentes para deixar a abordagem dos conteúdos mais atraentes rumo a uma aprendizagem significativa em que passam a ser facilitadores de conhecimento.

MENDES, Rômulo S. Q. Formação de leitores em contexto escolar: reflexões sobre práticas de ensino a partir do letramento literário. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 143-154, jul./dez. 2024.

Desta forma, é necessário que o professor incorpore, em sua didática, práticas que recorram ao uso dos diversos aparatos de tecnologias da informação e comunicação (TICs) como recursos que levem ao engajamento dos conteúdos trabalhados, tornando-os uma realidade em sala de aula. Em relação à disciplina de Literatura, o trabalho mostra-se ainda mais desafiador para formar leitores no seio escolar: os alunos são resistentes diante de uma obra canônica ou de um mero livro de contos por percebê-los como “entediante”, “atividade por obrigação”, “dificuldade de compreender o vocabulário”, entre outras justificativas que os afastam de vez rico do universo que é a Literatura.

A Literatura apresenta imensas contribuições para a formação humana, dado que se trata de uma arte que se manifesta por meio da escrita, da comunicação, da linguagem e da criatividade do ser humano, sendo uma verdadeira fonte de valores culturais, religiosos, artísticos, modos de vida por meio de textos fictícios (Ferreira, 2021, p.02). É válido mencionar também que o texto é tanto um processo quanto um produto estabelecendo-se em gêneros textuais com diversas finalidades sociocomunicativas e que são tomados valores, pensamentos, costumes, hábitos, pensamentos políticos e ideológicos no momento de sua elaboração. Logo, as obras literárias expressam todos esses elementos.

Sabe-se que o texto literário enriquece a visão de mundo do leitor e orienta-o a se ver onde quiser. Candido (1995), consoante a esse pensamento, assegura que a Literatura assume um papel humanizador, contribuindo para a formação do homem:

Analizando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusão e inconsciente. (Candido, 1995, p. 115)

Assim, práticas de leitura são necessárias por parte do professor para conduzir o aluno no contato com o texto e com a Literatura em consequência, atingidas com base em comandos de Letramento Literário que, conforme Souza e Cosson (2017), trata-se da experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

Com base nos estudos do Letramento Literário na visão de Cosson (2014, 2018), objetivou-se com este estudo tecer reflexões sobre a formação de leitores por meio de um relato de experiência em sala de aula a partir da produção de curtas-metragens na disciplina de Literatura por alunos da 1ª Série do Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí *Campus Picos* que buscaram adaptar neste gênero-textual algumas das obras que compõem o Romance Urbano, a saber, “Senhora”, “Diva” e “Lúcia”, todas de autoria José de Alencar; “Inocência”, de Visconde de Taunay; “A escrava Isaura”, de Bernardo de Guimarães; e as obras que se inserem no Romance Indianista como “O Guarani”, “O Ubirajara” e “Iracema”, também de autoria de José de Alencar, estudadas no seio da estética literária do Romantismo Brasileiro.

2 Algumas considerações sobre o Letramento Literário

Antônio Candido (1995), em “O direito à literatura”, compreende que a Literatura é, além de uma das atividades que acompanha o homem desde a sua formação, instrumento que garante a recriação da realidade a partir da organização que temos do mundo, além de uma poderosa ferramenta de educação e transformação, elevando-se a um papel fundamental no desenvolvimento integral do homem. Desta forma, a atividade com o texto literário proporciona profunda compreensão da diversidade cultural e da complexidade humana.

O texto literário, produto ideológico fruto de reflexões socioculturais à época em que é escrito, apresenta a quem lê, experiências que são distintas de sua própria realidade ao se deparar com mundos fictícios, personagens complexos e tramas envolventes, cuja consequência é a expansão da capacidade cognitiva. Logo, a leitura, enquanto atividade crítica, deve ser estimulada com vistas à formação, em ambiente escolar, de cidadãos que são, ao mesmo tempo, leitores reflexivos, sensíveis e linguisticamente competentes, alcançada por meio de práticas de letramento literário. Consoante a esta visão, Candido sustenta a ideia de que a literatura é

um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro (...). (2011, p. 84)

Por letramento literário compreende-se toda a capacidade de interpretar, compreender e apreciar textos literários, indo além da mera decodificação de palavras. Essa percepção vai ao encontro dos objetivos educacionais que visam formar cidadãos capazes de pensar criticamente e se expressar de maneira eficaz. Neste âmbito, Cosson (2018) sustenta a ideia de que o processo de letramento literário é uma prática social, além de um dever da escola trazer a literatura para dentro de seus muros com um verdadeiro sentido, não somente como uma disciplina, mas contextualizando-a e discutindo sobre suas diversas nuances para formar leitores visando a uma educação literária.

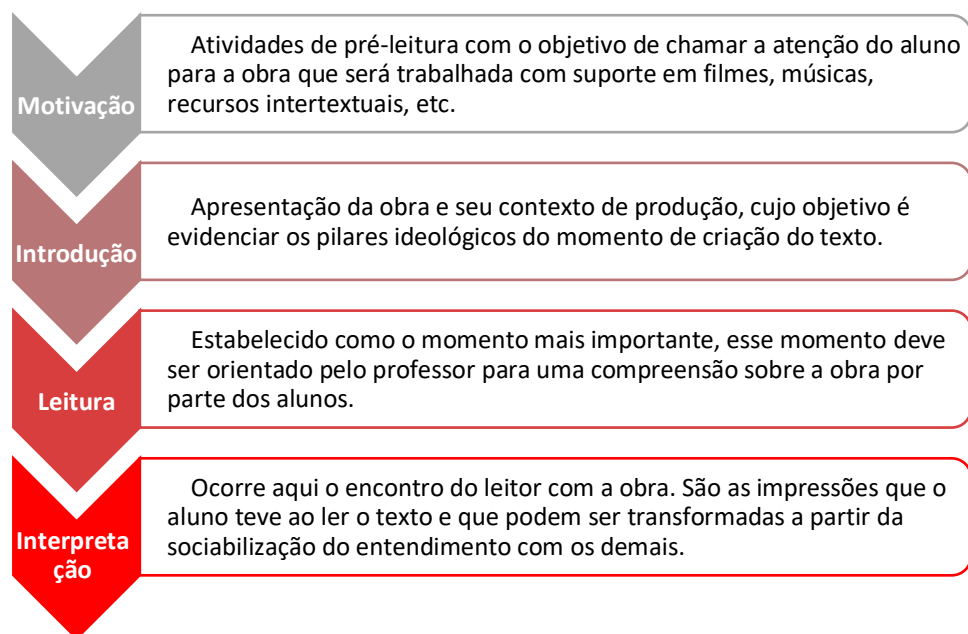
Os professores de Literatura e o corpo escolar, ao mobilizarem os alunos para um texto literário, devem propor um ambiente de imersão quanto ao material escolhido e trabalhado, distanciando-os de situações tradicionais de leitura da obra e na sequência uma avaliação superficial ou fichamento sobre o que foi lido, desvalidando a missão da Literatura que

é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância (Cosson, 2018, p.29)

Desta forma, é necessária a criação de estratégias para promover uma verdadeira experiência ao universo simbólico de obra, para a criação de interpretações críticas e

expressões pessoais por meio de ambientes de leitura estimulantes, em que os alunos desenvolvam uma relação afetiva com os textos e incentivem a formação de leitores autônomos e reflexivos. Cosson (2014) propõe uma sequência básica para o ensino de literatura que consiste em:

Gráfico 01 - Sequência básica de leitura para o letramento literário



Fonte: Elaboração própria

O letramento literário se faz na última etapa a partir do momento que o leitor tem a consciência de que tem sua realidade representada pelo texto, fazendo dele um instrumento de transformação. Ademais, a escolha por uma adaptação em vídeo se justifica, em primeiro lugar, por se tratar de um comando de letramento digital que segundo Rojo (2012) é a promoção de uma comunicação eficiente baseada em práticas de leitura e escrita em formato digital. Pina (2012) assegura que a adaptação de um texto em um formato digital como o vídeo possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas por meio da escolha de elementos do texto original que serão adaptados no novo texto.

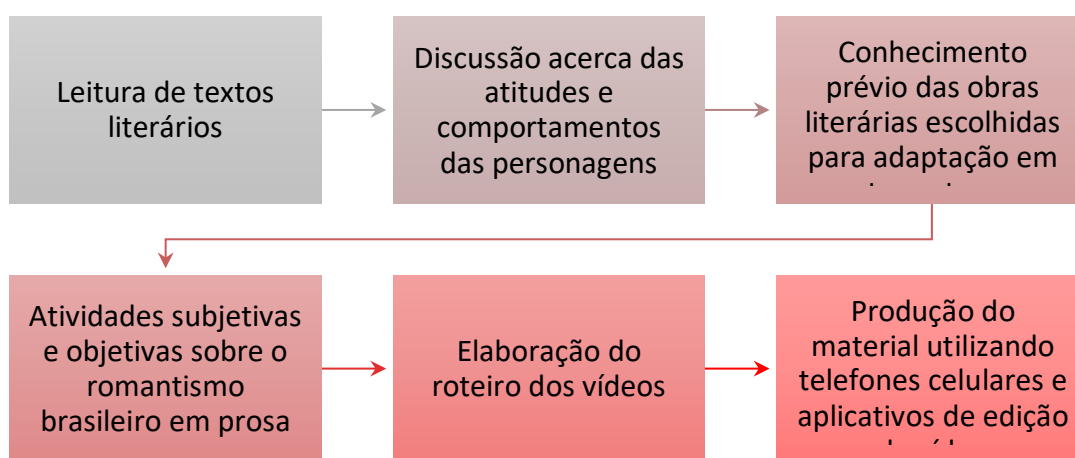
3 Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho foi utilizada metodologia de natureza qualitativa exploratória a partir da produção de material cinematográfico. O público envolvido foi o corpo discente das turmas de 1ª série do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal – *Campus Picos*, na cidade de Picos, no estado do Piauí. Foram produzidos curtas-metragens das obras em prosa do Romantismo Brasileiro. As obras abordadas foram “Senhora”, “Diva” e “Lúcia” “O Guarani”, “O Ubirajara” e “Iracema” do autor José de Alencar; “Inocência”, de Visconde de Taunay; “A escrava Isaura”, de Bernardo de Guimarães”.

O percurso metodológico adotado desenvolveu-se ao longo de 06 aulas, cada uma delas abordando um aspecto do Romantismo Literário Brasileiro, em paralelo, os alunos, divididos em 08 grupos, fizeram adaptações de obras sorteadas em curta-metragem, valendo como componente avaliativo, cujo propósito era proporcionar um contato com obra, de modo que pudessem descobri-la, sem a intervenção direta do professor, para que pudessem entender o enredo e caracterizar as personagens, incentivando, enfim, a leitura e a experiência com o texto literário.

Uma sequência de atividades foi estabelecida ao longo do cronograma estipulado:

Gráfico 02 - Sequência metodológica de atividades



Fonte: Elaboração própria

A fim de proporcionar uma experiência com o texto literário, uma proposta de atividade avaliativa com base no letramento literário foi desenvolvida pelos alunos da 1ª série do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Piauí – *Campus Picos*: adaptação das obras românticas em curtas-metragens. Para tanto, seguiu-se uma sequência didática ao longo de 08 aulas para o desenvolvimento da atividade: na primeira aula, realizou-se a leitura de um fragmento de “A moreninha”, de Joaquim Manoel Macedo, obra que inaugura a prosa romântica brasileira. Aqui, os alunos foram conduzidos a analisarem a linguagem trabalhada, estabelecendo oposições com a linguagem adotada no Arcadismo, período literário anterior tendo como suporte, também, uma cena da adaptação cinematográfica de 1980 do filme para fins comparativos. Além disso, comportamentos e construção do perfil psicológico das personagens presentes no excerto foram discutidos, estabelecendo conexões com atitudes atuais por meio de uma roda de discussão, finalizando na descoberta do estilo de época em questão.

O primeiro momento corresponde, na sequência básica de Cosson, à motivação, ou seja, a apresentação do texto e do porquê estudá-lo. Assim, foram apresentados aos alunos os pilares da prosa romântica brasileira e a realização de curtas-metragens como proposta de atividade avaliativa, bem como a organização dos grupos, em cada uma das turmas.

Na segunda aula, respeitando a sequência didática dentro do cronograma de atividades, os alunos exploraram o caráter ideológico dos romances indianistas por meio de fragmentos extraídos das obras *O Guarany*, *O Ubirajara* e *Iracema* a partir dos elementos trabalhados na primeira geração poética, compreendendo que o arquétipo do índio se mesclava ao projeto de identidade de povo e nação para o Brasil de meados do século XIX. Para tornar a leitura dos textos mais atrativa, a seguinte atividade foi realizada

Quadro 01 - Considerações sobre o índio romântico brasileiro

01. A partir da leitura dos textos, explique que características em comum as personagens indígenas compartilham?
02. Explique a relação social e ideológica entre a figura dos índios com o povo brasileiro nos moldes românticos considerando o período de tempo em que as narrativas se passam.
03. Em “*Iracema*”, explique a relação existente entre a linguagem poética usada por Alencar com a personagem-título.
04. Agora, explique a importância do índio para a construção do projeto de nação brasileira e para a formação da literatura nacional.

Fonte: Elaboração própria

Por meio da atividade, os alunos não estiveram à superfície dos textos, podendo pensar criticamente por meio deles a relação entre a literatura e a sociedade, corroborando com Cândido (2011) ao afirmar que a uma de suas funções é refletir a realidade social e história e contribuir para a formação ética e moral dos indivíduos. Desta forma, os alunos puderam compreender o projeto literário do romantismo brasileiro tomando como protagonista o próprio índio e suas idealizações.

Na terceira aula, os perfis femininos de José de Alencar por meio das personagens Aurélia, Emília e Lúcia foram trabalhados por meio de excertos de suas obras, *Senhora*, *Diva* e *Lucíola*, respectivamente. Os alunos, por meio do romance urbano, grupo do qual as referidas obras fazem parte, puderam compreender como funcionava a sociedade que vivia nos grandes centros urbanos, a saber, Rio de Janeiro, orbitando a corte. Por meio de uma abordagem psicológica, cada uma das personagens foi estudada de maneira individual a partir do contexto em que viviam, bem como o casamento como convenção social e propósito de vida, estabelecendo relações com as mulheres do século XXI deste ano de 2023. Aqui, uma

proposta de atividade escrita foi realizada: tomando como base a narrativa de Senhora, os alunos escreveram uma carta para Aurélia a partir do comando: “O que você, do ano de 2023, diria para Aurélia, moça que vive em meados do século XIX?”.

A atividade, lida no final, possibilitou estabelecer relações entre as diferenças de comportamento e postura entre as épocas, estimulando um pensamento reflexivo pautado num comando de letramento escrito, ao mesmo tempo que os alunos diziam para “Aurélia deixar Fernando Seixas e tocar a vida com o dinheiro herdado”. Na aula 04, considerações sobre o Romance Regionalista foram trabalhadas por meio de excertos de “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães”, e “Inocência”, de Visconde de Taunay. Para tanto, os alunos exploraram a dinâmica de relações entre os protagonistas, bem como a construção “imaginada” do cenário onde passam as narrativas: o interior brasileiro idealizado, atendendo às necessidades da estética romântica.

Durante a aula 05 foram realizadas orientações em sala acerca da produção dos vídeos em curta-metragem por meio de uma oficina de gravação e edição: foi solicitado aos alunos que fizessem o download de um aplicativo de edição de vídeo proposto pelo professor para que pequenos vídeos fossem gravados em sala a fim de serem editados, promovendo uma familiarização com a ferramenta. Ademais, os alunos tiveram acesso às obras uma vez que se encontravam disponíveis na biblioteca da instituição, como também gratuitamente na internet. Por fim, nas aulas 06 e 07 os curtas-metragens foram apresentados.

A culminância da atividade aconteceu a partir da exposição dos vídeos sala, seguida de um questionário semiestruturado no Google Forms aplicado aos alunos sobre as impressões e desafios tidos tanto na leitura, quanto na adaptação em material audiovisual das obras. O formulário estruturou-se nas seguintes perguntas:

Quadro 02 - Perguntas usadas no formulário Google Forms

1. Como foi o processo de elaboração da obra em vídeo.
2. O que você mais gostou na atividade de adaptação.
3. Quais experiências essa atividade proporcionou a você
4. Como essa atividade ajudou você a entender melhor os temas e a linguagem das obras românticas brasileiras

Fonte: Elaboração própria

Os alunos, em sala, responderam às perguntas por meio de um QR Code. Algumas das respostas, lidas ainda em sala, revelaram que a atividade foi positiva por parte dos alunos.

4 As Obras românticas em cena: os curtas-metragens e formação de leitores

O Romantismo surge na Europa na virada do século XVIII para o XIX como um movimento de negação ao racionalismo e objetividade trilhados pelo Arcadismo, sustentado pelos ideais iluministas, promovendo um retorno às emoções, criatividade e subjetividade. Ao cruzar o Atlântico, as ideias românticas encontram no território brasileiro um terreno fértil para desenvolver, a princípio, o caráter da nação que acabara de se tornar independente de Portugal, tomando como princípio temas relacionados ao índio e à natureza, explorado tanto na poesia como prosa, sendo esta última conduzida magnificamente por José de Alencar, principal nome dos romances urbanos e indianistas, nomenclaturas adotadas que organizam as obras quanto ao espaço onde se passam, comportando aqui, também, os romances históricos e regionalistas. Quanto a isso, Ferreira (2012, p.08) pondera que

apesar de a prosa romântica fosse basilarmente apoiada em fatos ficcionais, os romances que produzidos em terras brasileiras da época do romantismo foram subdivididos por temáticas. Entre as narrativas que eram produzidas, ou direcionadas na corte, levava-se o nome de “romances urbanos, e o que era produzido ou direcionado nas províncias, ou seja, nos interiores ou nas partes menos desenvolvidas naquela época eram chamados de “romances; regionalistas, ou históricos [...]

O Romantismo, ao desembarcar em terras brasileiras, foi elemento chave para a criação de uma ideologia com vistas à construção de um projeto de identidade nacional, que se materializa na fase poética, em especial a primeira, didaticamente classificada “indianista e ufanista” por elencar as paisagens naturais brasileiras e a idealização do índio como herói nacional, cuja imagem deve reforçar o sentimento de orgulho dos brasileiros por descender de tais personagens, caracterizados como fortes e de performances heróicas nos poemas de Gonçalves Dias. Barbosa (2008. p. 98), quanto a isto, argumenta que a nação que desponta com a independência buscava seus heróis formadores e os mitos que os distinguem das origens europeias.

No que tange à prosa, o surgimento do folhetim faz tornar popular entre as classes burguesas um novo modo de consumir Literatura, uma vez que os romances eram publicados periodicamente em jornais eram de fácil identificação, linguagem acessível e representava os costumes dessa classe social. Além disso, tornou-se fundamental no processo de educação feminina, público-alvo destas narrativas.

Nos romances, a burguesia se via representada por meio das aventuras das personagens em enredos simples e a transformação de vida experienciada por eles, culminando no casamento, visto aqui como uma instituição de felicidade uma vez que os sentimentos são idealizados, em especial, o amor. Os espaços transitam entre o urbano e o rural, a corte e os campos brasileiros. Neste ínterim, José de Alencar e Joaquim Manuel de Macedo trataram de criar uma prosa que dialogasse com as correntes literárias europeias e a realidade social, cultural e geográfica do Brasil através do lirismo e dramaticidade, bem acolhidos pelo imaginário dos leitores daquela época.

Dada a vasta produção literária, foram trabalhados alguns dos cânones literários em sala para que pudessem ser adaptados em vídeos. Os alunos, por sua vez, descobriram as obras escolhidas que se encontravam disponíveis na biblioteca da instituição de ensino, como também adaptações em quadrinhos disponíveis gratuitamente na internet.

5 Discussão dos resultados

Para promover um ambiente mais atrativo, foi permitido aos alunos que trouxessem alimentos e bebidas, como pipoca, sucos e refrigerantes para que pudessem assistir às próprias produções, o que ocasionou euforia e contentamento na sala de aula. É importante ressaltar que, na sequência de Cosson, os segmentos “Introdução” e “Leitura” foram trabalhados em conjunto ao longo da segunda até a quinta aula, explorando os estilos de época e as dificuldades dos alunos na leitura dos textos. As figuras 01, 02 e 03 contêm frames de alguns vídeos produzidos:

Figura 01 - Frame de abertura de “O Guarani”, de Jose de Alencar, adaptado pelos alunos da 1ª Série do curso de Administração B

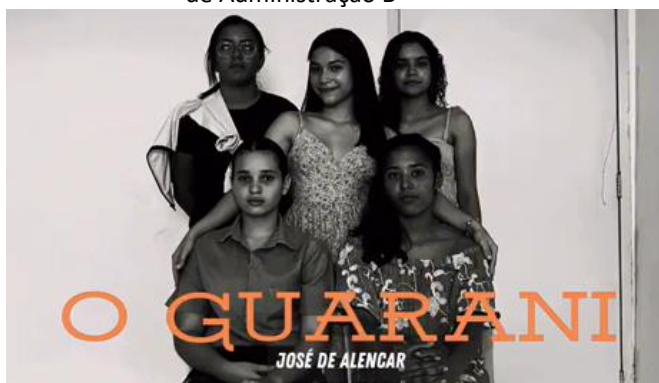


Figura 02 - Frame de “Diva”, de Jose de Alencar, adaptado pelos alunos da 1ª Série do curso de Informática



Figura 03 - Frame de “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães adaptado pelos alunos da 1ª Série do curso de Administração A



Os alunos conseguiram atingir o objetivo de adaptar as obras. Alguns grupos fizeram alterações de certas obras, trazendo-as para os tempos atuais, colocando em evidência como as dinâmicas praticadas no século XIX aconteceriam nos tempos atuais, estimulando o pensamento crítico e criativo dos alunos respeitando, ao mesmo tempo, o texto original. Posterior à exibição dos vídeos, os alunos responderam a um formulário com 07 perguntas na plataforma *Google Forms* a respeito da experiência com a atividade. A primeira pergunta referia-se ao processo de adaptação da obra, uma das respostas foi:

“O processo não foi tão complicado assim, porque fomos bem criativas. Estávamos sempre buscando uma forma de não sair do romantismo, mas também diferenciar algumas coisas. Por exemplo, trouxemos um pouco da linguagem nordestina com algumas cenas engraçadas, o trabalho na roça, as músicas e as expressões usadas aqui no Nordeste”. Outro aluno respondeu:

“A gente buscou ver qual de nós tinha uma personalidade que mais se encaixava em cada personagem, também acompanhamos todos os acontecimentos da obra por resumos vistos na internet, daí surgiram as idéias para tais cenas”

Fica claro nas respostas dos alunos que houve manifestação do letramento literário a partir da relação “obra x realidade” e “correspondência com as personagens”. Quanto a isso, Paulino e Cosson (2009, p.67) mencionam que a apropriação da literatura não acontece apenas por meio de um conjunto de textos consagrados ou não, mas também como repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos que convergem com a realidade do leitor, despertando nele um caráter crítico e autônomo. Outra pergunta no formulário buscava saber dos participantes as experiências tidas por eles ao adaptarem as obras. Como resposta, um aluno respondeu:

“Surpreendente e desafiadora, devido ao tempo ter sido corrido -- mesmo que a data tenha sido prorrogada -- o período de ensaios e gravações foram desafiadores. Mas, a proposta do trabalho foi muito boa, aprendi bastante sobre O Ubirajara e como era a visão do indígena na época "romântica" do Brasil.” Ainda, outro aluno considera que a produção visual foi:

“Para mim, é bastante interessante aprender sobre os livros dessa forma, consegui compreender a história como um todo com a experiência da adaptação”.

Essas respostas evidenciam que o trabalho de adaptação foi dinâmico, atrativo e satisfatório, possibilitando aos alunos a descoberta, assimilação e contato com o texto literário, promovendo construções de sentido e os externando por meio do material visual. Trata-se, então, da última etapa da sequência básica de Cosson, a Interpretação. O letramento literário enfim se concretiza a partir do material audiovisual produzido pelos alunos, em que nele puderam expor suas próprias experiências, fruto da compreensão e contato com o texto literário, efetivando não só o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a assimilação de textos e como são produtos e processos de um estilo de época, mas também a formação de leitores no ambiente escolar.

6 Considerações Finais

A leitura é uma habilidade fundamental no processo de formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade. Além de ser um instrumento para a aquisição de conhecimento, a leitura desempenha um papel central no desenvolvimento do aluno, contribuindo para ampliação do repertório cultural, o aprimoramento da linguagem e, claro, o estímulo à criatividade. Nesse contexto, a escolha desempenha um papel crucial na promoção do hábito de leitura, uma vez que cabe a ela criar um ambiente propício, incentivando o contato com diferentes gêneros textuais e obras literárias, a fim de despertar o interesse e curiosidade dos alunos, perpassando os muros para uma percepção mais crítica do mundo por parte do aluno enquanto sujeito social agente. Desta forma, atividades baseadas em comandos de letramento literário, como a prática aqui relatada, proporcionam não só a mera leitura de textos concebidos em um estilo de época, mas potencializam a importância desses textos como processo e produto dentro do período em que foi elaborado a partir da reflexão e da criticidade.

Percebeu-se, por meio da realização das atividades durante as aulas, da elaboração dos vídeos e das respostas positivas no formulário, que os alunos compreenderam as nuances conforme o estilo de época em que estão inseridas ao relacioná-las ao contexto sociocultural. Cabe ao professor, também, estar em constante contato com metodologias adequadas que possam tornar o contato com o texto literário uma experiência humanizadora e prazerosa. Assim, por meio de uma sequência didática cuidadosamente planejada, baseada nos estudos em letramento literário, especialmente aqueles conduzidos por Rildo Cosson, a formação de leitores no ambiente escolar foi possível.

A leitura, enfim, é um pilar fundamental no desenvolvimento do aluno, indo além da decodificação de palavras. A escola e o professor – com metodologias adequadas – desempenham papéis complementares nesse processo, trabalhando em conjunto para formar leitores críticos, conscientes, capazes de compreender, interpretar e apreciar a riqueza

do universo da leitura, atividade transformadora e humanizadora. Nas palavras de Cândido (2011), a literatura humaniza porque faz viver.

Referências

BARBOSA, F. **Literatura e cultura brasileira**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 1995.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: ouro sobre azul, 2011.

COSSON, R. Práticas de letramento literário para aulas de literatura na escola. IN: COSSON, R.; LUCENA, J. M. (Org). **Práticas de letramento literário na escola**: propostas para o ensino básico. João Pessoa: Editora UFPB, 2022. p. 06.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, Júlio Flávio Vanderlan. **Romantismo**: a formação da literatura brasileira. Revista Vozes dos Vales da UFVJM, v. 2, p. 1-12, 2012.

FERREIRA, Juliana Cristina. O Ensino de Literatura no Brasil: Uma Abordagem no Currículo do Ensino Médio. **Anuário de Literatura**, Florianópolis, v. 26, p. 01-11, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário**: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSLING, T. (Org.). **Escola e leitura**: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PINA, P.K.C. **Literatura em quadrinhos**: arte e leitura hoje. Curitiba: Appris, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: Unesp, 2017.

Diferentes faces da gestão de sala de aula: uma abordagem teórico-prática

Different facets of classroom management: a theoretical and practical approach

Jancileidi Hübner

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Docente do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) e do Centro de Línguas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1195-9087>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4718370057894472>

E-mail: jancihubner@gmail.com

Elizabeth Reichert Serraglio

Mestre em Estudos Americanos pela Universidade de Coimbra (UC)

Docente do Centro de Línguas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6282-397X>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0061896505778855>

E-mail: beth.reichert@yahoo.com.br

Resumo

Diante das diversas atribuições pedagógicas dos docentes, a gestão de sala de aula pode ser destacada como essencial às demais. O presente artigo versa sobre a complexidade desta função docente. O principal objetivo do texto é provocar reflexões e mudanças de perspectiva que possam refletir nas salas de aula transformando-as em ambientes mais agradáveis ao docente e mais frutíferos à aprendizagem. O texto desmembra a gestão de sala de aula, tomando-a através de três partes igualmente relevantes: a gestão dos relacionamentos interpessoais, a gestão da coletividade e a gestão da aprendizagem. A revisão de literatura, que abrange ações e reflexões comuns a todas as áreas do conhecimento no contexto escolar, é seguida de uma coletânea de ações oriundas da sala de aula de língua inglesa que podem ser adaptadas e implementadas por docentes de todas as disciplinas. Espera-se que o texto possa contemplar uma falta percebida nos cursos de formação de professores cujos currículos reservam pouco espaço para este aspecto da aprendizagem da docência.

Palavras-chave: Gestão de sala de aula. Relacionamentos. Coletividade. Aprendizagem. Formação de professores.

Abstract

Given the various pedagogical responsibilities of teachers, classroom management stands out as essential to the others. This article addresses the complexity of this teaching role. The primary objective of the text is to provoke reflections and changes in perspective that can transform classrooms into more pleasant environments for teachers and more fruitful places for learning. The text breaks down classroom management into three equally relevant parts: the management of interpersonal relationships, the management of collectivity, and the management of learning. The literature review, covering actions and reflections common to all areas of knowledge in the school context, is followed by a collection of actions proceeding from the English language class that can be adapted and implemented by teachers of all subjects. It is hoped that the text can address a perceived gap in teacher education programs, whose curricula allocate little space to this aspect of learning to teach.

Keywords: Classroom Management. Relationships. Collectivity. Learning. Teacher Education.

Data de submissão: 31/05/2024 | Data de aprovação: 24/09/2024

1 Considerações Iniciais

Em uma realidade na qual os professores colecionam atribuições pedagógicas, a função de gerenciar sua sala de aula tem sido cada vez mais tomada como desafio. Quem frequenta salas de aula, como estudante ou professor, consegue observar que o ambiente tem demandado conhecimentos e ações práticas atualizadas devido ao novo perfil de estudantes que vêm integrando o corpo discente das escolas.

Dentre os saberes docentes necessários para a atuação pedagógica efetiva, a questão levantada por este texto, o gerenciamento de sala de aula, acaba sendo menos contemplada nos cursos de formação inicial de professores. Sabendo que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve mais facilmente em um ambiente propício, justificamos a importância do presente artigo para a formação continuada de professores. A leitura do texto poderá trazer relevantes percepções, autorreflexão sobre o que está (ou não) funcionando e novas ideias àqueles que tomam para si a responsabilidade de organizar seu próprio ambiente de trabalho, a sala de aula.

O objetivo principal deste artigo é tomar as questões inerentes à gestão da sala de aula como ponto de tensionamento para alavancar reflexões sobre a (e a partir da) prática pedagógica do professor. Dessa forma, buscamos contribuir não só com profissionais da educação, mas também com aprendizes da docência que frequentam cursos de licenciatura e têm suas primeiras experiências pedagógicas por meio dos estágios obrigatórios. Apesar de o texto instigar reflexões em torno de questões comuns a todo o contexto educacional, vale destacar que algumas das sugestões compartilhadas são oriundas especificamente do contexto do ensino de língua inglesa, a área de formação e de atuação das autoras.

No decorrer do texto, a revisão de literatura faz circular considerações sobre o conceito de gestão em se tratando do contexto de sala de aula. Sob o mesmo ponto de vista, consideramos três aspectos fundamentais desta função pedagógica: a gestão dos relacionamentos interpessoais, a gestão da coletividade e a gestão da aprendizagem. Na sequência, tomando esta base teórica como alicerce, o texto oferece algumas estratégias práticas e ideias criativas que buscam contribuir com o trabalho docente no gerenciamento da coletividade e da aprendizagem. O conteúdo veiculado nesta seção do texto foi anteriormente apresentado em minicurso durante o III Congresso de Ensino de Linguagens promovido pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro. As ações sugeridas podem ser adaptadas a diferentes contextos e buscam contribuir positivamente com docentes e discentes para que a sala de aula possa ser sentida como um ambiente estimulador de ensinamentos e aprendizagens significativas.

2 Aporte teórico

Dada a importância da escola para a sociedade, o fazer docente e a formação de professores devem ser colocados em constante estado de reflexão. Para que o papel da

instituição escola se cumpra conforme o esperado, subsidiando conhecimentos e competências necessários à vida pessoal e profissional dos estudantes, as demandas de capacidades docentes são diversas. Se tomarmos Butlen (2015), compreendemos que existem saberes distintos nestas demandas: saberes a ensinar e saberes para ensinar.

Conscientes de que ambos são fundamentais para um efetivo fazer docente, este texto busca refletir sobre questões inerentes aos saberes para ensinar, pois o lugar que estes saberes têm tomado nos currículos dos cursos de formação de professores são bem menos prestigiados em comparação aos saberes a ensinar. Segundo Silva e Jesus (2023), um aspecto a ser destacado neste entremeio de saberes é o conjunto ao qual denominamos gestão de sala de aula. Para os autores, diferente do que é esperado, "trata-se de um conhecimento que não se origina na didática ou na formação específica dos professores. Este saber tem nascido da experiência dos docentes em sala de aula, geralmente obtido a duras penas" (Silva; Jesus, 2023, p. 153). É com isso que ressaltamos que tal objeto de reflexão merece destaque em eventos e publicações acadêmicas para que boas ideias possam circular.

Nóvoa (2002) destaca três "famílias de competências" que, a nosso ver, permeiam o saber para ensinar que abordamos no presente texto. Segundo o autor, a formação de professores precisa desenvolver o futuro docente para que, em sua atuação, ele possa "saber relacionar e saber relacionar-se", "saber organizar e saber organizar-se" e "saber analisar e saber analisar-se" (p. 22). Diante deste emaranhado de ações, é possível compreender ainda mais que são tantas e tão complexas as funções de um docente. Dentre elas, trazemos à luz no decorrer deste texto a função de gerenciar, que envolve os três movimentos pontuados por Nóvoa: relacionamento, organização e análise. Desmembramos o gerenciamento de sala de aula e refletimos sobre as dificuldades e os sentimentos que nela tomam espaço.

2.1 Afinal, o que significa gerenciar uma sala de aula?

Começamos por esta simples pergunta que merece nossa atenção, pois, por vezes, é respondida de maneira equivocada. De fato, tal pergunta confunde até mesmo professores experientes que há anos vem "gerenciando" suas salas de aula sem, ao menos, parar para pensar sobre as diferentes facetas desta função. Para Garret (2014), a falta de treinamento adequado nos cursos de formação inicial de professores gera mal-entendidos e muitos docentes começam (e continuam) ensinando sem conhecer, na verdade, o que é gerenciar uma sala de aula.

É devido a este cenário, destacado pela autora, que a pergunta através da qual iniciamos esta reflexão recebe respostas que giram em torno de termos como disciplina, controle e ordem. Bem sabemos que, em tempos de emergência das metodologias ativas e da compreensão de que o protagonismo do estudante ao aprender fazendo deve ser o centro das atividades pedagógicas, tais respostas não condizem com as novas demandas da gestão de sala de aula. Já se pensou que uma sala silenciosa era sinal de um ótimo desempenho do professor e acreditava-se também que era a única forma através da qual o aprendizado

aconteceria. Na atualidade, depois dos avanços nos estudos sobre educação, sabemos que manter o silêncio e a disciplina nem sempre significa gerenciar uma sala de aula para que a aprendizagem tome espaço.

Uma outra consideração a ser feita é que, com o passar do tempo, as pesquisas sobre as questões levantadas por este artigo tomaram corpo. Segundo Marzano; Marzano; Pickering (2003), no ano de publicação do livro *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*, já era possível afirmar: "em resumo, pesquisas dos últimos 30 anos indicam que o gerenciamento de sala de aula é um dos ingredientes críticos do ensino efetivo" (Marzano; Marzano; Pickering, 2014, p. 6, tradução nossa¹). No ato da publicação do presente texto, cerca de 21 anos depois, esta afirmação ainda se mantém atual, pois continuamos tentando implementar ações que ajudem a melhorar a atmosfera das salas de aula que frequentamos e a eficácia de nossa ação pedagógica em si, muitas vezes, sem sucesso.

Diante dessa frustração, destacamos que fazer escolhas é a ação central da função do professor aqui analisada. Concordamos que "ensinar é [...] fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos" (Tardif, 2002, p.132), ou seja, escolhas rápidas que acontecem em meio a outras ações e demandam agilidade e perspicácia da parte do docente. Escolher como dar instruções, escolher como acompanhar o processo de aprendizagem, escolher como abordar determinados estudantes que precisam adequar posturas, escolher o tom, as palavras e os gestos mais pertinentes para cada situação, enfim, escolher tudo e a todo momento.

No início da obra *Classroom Management Techniques*, Scrivener (2012) propõe uma conversa direta com o professor-leitor destacando que "as escolhas de gestão de sala de aula que você faz contribuem para criar a atmosfera de trabalho individual de sua aula - como é estar em uma sala com você como professor." (Scrivener, 2012, p. 1, tradução nossa²). Segundo o autor, são estas escolhas que determinarão os sucessos e os insucessos das atividades pedagógicas propostas pelo professor à medida que o ambiente pode ser sentido pelos alunos como acolhedor e motivador, ou, por outro lado, desinteressante e, até mesmo, intimidador.

Escolher, portanto, é o primeiro passo para gerenciar uma sala de aula. As escolhas do professor refletem suas crenças sobre aprendizagem, ensino, hierarquia e, até mesmo, sobre a turma em questão e ressoarão em como os estudantes se relacionam com o ambiente gerenciado por este docente.

Vale destacar, ainda, outra questão que circula nas reflexões sobre como aprimorar-se enquanto gestor de seu fazer pedagógico. Ressaltamos, dessa forma, que o "bom gerenciamento de sala de aula envolve aprender pela experiência, mas nunca permitir que aquela experiência te coloque no piloto automático" (Scrivener, 2012, p. 2, tradução nossa³).

¹ "In summary, the research over the past 30 years indicates that classroom management is one of the critical ingredients of effective teaching." (Marzano; Marzano; Pickering, 2014, p.6)

² "The classroom management choices you make play a large part in creating the individual working atmosphere of your class - how it feels to be in a room with you as a teacher" (Scrivener, 2012, p.1).

³ "Good classroom management involves learning from experience, but never allowing that experience to put you into automatic pilot" (Scrivener, 2012, p.2).

Os movimentos de gestão implementados em um contexto podem não funcionar da mesma forma em outro contexto e disso decorre o fato de o professor precisar adequar suas estratégias com base no perfil de cada turma especificamente. Portanto, o conhecimento da turma é o passo primordial desse empreendimento de adequação de estratégias e posturas.

Ao pensarmos o processo de gerenciamento, corroboramos com Garret (2014), compreendendo que este processo se desenvolve em duas etapas: uma etapa de prevenção e outra, posterior, de resolução de problemas. Com a finalidade de evitar esta última etapa, a primeira se torna de grande importância. Para prevenir questões complexas que podem ser consideradas problemas para o docente, a autora sugere alguns aspectos que devemos considerar na etapa de prevenção. Nesta perspectiva, em consonância com o proposto por Garret (2014), destacamos como aspectos relevantes, o desenvolvimento de relações saudáveis, a organização do espaço físico e do tempo, o estabelecimento de regras e rotinas e a implementação de instruções claras e avaliações formativas.

Na sequência, apresentamos um maior detalhamento desses aspectos divididos em três seções: gestão dos relacionamentos interpessoais, gestão da coletividade e gestão da aprendizagem. Trata-se de uma fragmentação do processo de gestão de uma sala de aula para promover a compreensão de que este processo significa muito mais que impor regras e manter o controle ou a disciplina.

2.2 Gestão dos relacionamentos interpessoais

O termo *rapport*, da língua inglesa, que significa uma boa compreensão entre as pessoas e a habilidade de se comunicar bem uns com os outros, vem sendo empregado amplamente em conversas e debates sobre a sala de aula. Compreendemos, em consonância com Scrivener (2012), que este bom relacionamento entre professores e estudantes não é baseado especificamente em técnicas. Pelo contrário, toma espaço naturalmente quando as pessoas se gostam e se dão bem. Em se tratando do ambiente da sala de aula, gostar pode passar a ser um sentimento complexo, visto que os papéis de professor e de estudante tomam posições distintas e concorrentes em várias situações. Nos questionamos, então, de que forma alguns professores conseguem criar aquele senso de engajamento em um ambiente onde as partes sentem-se felizes por estarem juntas enquanto outros falham neste empreendimento.

Talvez a resposta para tal pergunta seja possível ao compreendermos que nem todos os docentes tomam consciência de aspectos relevantes destacados por Scrivener (2012). De acordo com o autor, para que o docente possa construir um relacionamento professor-aluno que propicie a aprendizagem, precisa primeiramente, se mostrar acolhedor, encorajador e amigável. Para que isto aconteça, o autor também destaca a importância de tratar cada estudante como um indivíduo, evitando ver a turma como apenas uma turma em seu todo.

Nas conversas informais que tomam espaço entre atividades ou no início e final da aula, Scrivener (2012) sugere que o docente se mostre interessado na vida dos estudantes além da sala de aula. Perguntar e comentar sobre questões compartilhadas pelo estudante

em conversas prévias é uma das formas de demonstrar interesse e acolher os estudantes. Ouvir com atenção e intenção é uma importante habilidade para professores. Por mais que esta pareça uma tarefa muito difícil diante do grande número de estudantes em algumas turmas, o autor aconselha manter anotações neste sentido sempre que possível.

Ainda em consonância com o proposto pelo autor, destacamos a estratégia de tentar ver os acontecimentos através do ponto de vista do estudante. A empatia pode nos ajudar a avaliar situações e fazer melhores escolhas. Dentro dessa perspectiva, outro aspecto relevante é tomar uma postura mais culturalmente sensível, compreendendo, entre outras coisas, que a escola está cada vez mais heterogênea e mais receptiva a estudantes que passaram por um processo de migração e estão tentando se inserir neste novo contexto demandando um olhar especial do professor.

Scrivener (2012) também aponta outra questão relativa à postura do docente. O autor destaca "seja *you* ao invés de 'o professor'" (Scrivener, 2012, p. 41, tradução nossa⁴) quando defende a postura de não falar aos estudantes de uma posição hierárquica superior priorizando conversas genuínas nas quais os estudantes são realmente ouvidos. No mesmo sentido, o professor deve evitar duas outras posturas: expressar felicidade ou prazer falsos diante das vivências de sala de aula e demonstrar sarcasmo ao responder e comentar situações cotidianas. Falar abertamente sobre questões a serem melhoradas na sala de aula, mostrando-se humano e sensível, faz com que os estudantes também demonstrem uma postura mais compreensível na maioria dos casos.

Destacar comportamentos e posturas toda vez que o docente perceber um esforço ou uma melhora de atitude também pode trazer resultados positivos. Segundo o material disponibilizado on-line pelo Iris Center, um centro nacional americano dedicado a melhorar os resultados em educação, comportamentos desejáveis devem ser reconhecidos. Um elogio direcionado a um estudante específico ou a um grupo de estudantes reconhecendo um comportamento desejado é uma estratégia altamente efetiva. De acordo com o material, o elogio deve ser compartilhado logo após o reconhecimento das ações com naturalidade. Além disso, a especificidade do elogio dizendo o nome de quem o está recebendo e qual comportamento está sendo elogiado é muito mais eficiente que dar um elogio geral do tipo "Parabéns!" ou "Bom trabalho!".

Construir um bom relacionamento com os estudantes depende de pequenos detalhes. No caso dos elogios sugeridos pelo material da Iris Center, é muito importante realizar uma leitura de cenário e compreender se um elogio verbal caberia bem com aquela faixa etária, ou especificamente, aquela turma, aquele estudante. Às vezes um elogio em forma de bilhete pode cair melhor, pois alguns estudantes preferem não se expor e o elogio em frente aos outros teria mais resultados negativos que positivos. Tudo importa quando estamos buscando construir um bom relacionamento com os estudantes, é necessário se atentar aos pequenos detalhes.

Indo na direção oposta aos bons comportamentos, de acordo com Eyster e Martin (2010), estudantes de qualquer idade irão provavelmente testar o ser humano diante deles

⁴ "Be *you* rather than the 'teacher'" (Scrivener, 2012, p. 4)

enquanto professor. Os testes podem vir de variadas formas e o melhor a fazer é acolhê-los ao invés de evitá-los. Sabendo que este tipo de situação é provável e não apenas possível, Eyster e Martin (2010) aconselham tomar uma postura "estamos juntos nisto". Ao invés de tomar este tipo de comportamento como algo da turma como um todo, agir mais especificamente identificando quais estudantes e quais comportamentos atrapalham o andamento da aula tomando a turma como uma aliada para projetar possíveis melhorias de comportamento. Em outras palavras, "se há uma criança na aula que está nos testando, nós geralmente temos duas escolhas. Nós podemos nos isolarmos ou isolar a criança e a atitude" (Eyster; Martin, 2010, p. 11).

Ao responder ao questionamento sobre o que fazer diante desses testes para manter um bom relacionamento com os estudantes, Eyster e Martin (2010) sugerem que a melhor postura seria demonstrar que você percebeu, mas que não se abalou, pois sabia que o teste viria e está pronto para lidar com isto. Para conseguir reagir desta forma, o professor precisa se conhecer e perceber suas próprias reações a fim de controlá-las. São formas eficientes de gerenciar os relacionamentos interpessoais: evitar tomar as atitudes dos estudantes como algo pessoal, não os desafiar no sentido de mostrar quem manda e tomar cuidado com a escolha de palavras ao expor suas reações aos testes que inevitavelmente serão apresentados ao docente.

2.3 Gestão da Coletividade

Gerenciar a coletividade possui muitas faces. Este segundo aspecto elencado pelo presente texto permeia questões de espaço, tempo, rotinas e regras, sendo possível afirmar que é a parte mais concreta e facilmente visível do processo.

Quanto às questões de espaço, Scrivener (2012) afirma que a forma como o espaço da sala de aula está organizado pode influenciar diretamente no que o docente conseguirá implementar e quais serão os resultados da atividade. Variar o desenho da sala proporciona novas visões, novas interações e, dessa forma, pode renovar a motivação.

Ao escolher como organizar o espaço, é importante que o docente leve em consideração os objetivos das atividades que pretende implementar. Para Scrivener (2012) e Garret (2014), cada organização das classes dinamiza interações diferenciadas. Por exemplo, as organizações em semicírculo ou em formato de U facilitam o contato visual e a comunicação. A (de)centralização do professor também pode ser viabilizada pela organização das classes. É possível que as classes estejam viradas para o quadro colocando o professor no centro da atividade, ou, por outro lado, organizadas em grupos ou viradas umas para as outras, permitindo maior engajamento dos estudantes e evitando a centralização do docente.

Quando falamos de espaço de sala de aula, nos referimos também a outras questões além da organização das classes. A organização do restante da mobília, a decoração das paredes e quadros murais e o uso apropriado do quadro podem criar espaços adequados ou não para que o aprendizado aconteça. Segundo Garret (2014), é importante minimizar

problemas de locomoção e é interessante fazer com que a decoração do ambiente seja personalizada refletindo a turma que aí está.

Ao pensarmos nas questões de tempo de sala de aula, sabemos da importância de o docente planejar e seguir um planejamento que deve caber no tempo disponível. Se o tempo for bem gerenciado, é possível garantir que todas as atividades sejam implementadas e que a aula não fique sem um fechamento. Mas, além de controlar o tempo neste sentido, conforme aponta Scrivener (2012), o docente precisa usar empatia e ter cuidado ao julgar o ritmo do trabalho. O que pode ser muito lento para alguns pode parecer, também, rápido demais para outros. O autor sugere constante busca por *feedback* e cuidado para não ignorar os desejos e necessidade dos estudantes a fim de apenas completar atividades.

Para Marzano; Marzano; Pickering (2003), o aspecto mais efetivo do gerenciamento de sala de aula é a criação e a implementação de regras e rotinas. No entanto, mesmo que os termos demonstrem expectativas de posturas na sala de aula e sejam às vezes usados como sinônimos, regras e rotinas tem algumas diferenças importantes.

Tomemos primeiramente as regras da sala de aula. De acordo com Garret (2014), as regras devem abranger várias dimensões do comportamento, tais como respeito, segurança da turma e esforço apropriado. Para a autora, as regras podem ser mais gerais se referindo a diversas situações, como "seja um bom amigo" ou "faça o seu melhor". E, por outro lado, podem ser mais específicas abordando questões pontuais, tais como, "uma pessoa fala de cada vez". Segundo ela, a aplicação de regras mais gerais pode ser mais complexa, pois devido a sua generalidade, a regra pode ser interpretada de várias formas, por exemplo, o que é e quais são os limites de fazer o seu melhor?

Outra questão a ser observada na criação de regras de sala de aula é a importância de priorizar uma linguagem positiva. Segundo Garret (2014), evitar palavras negativas e regras iniciando pela palavra "não" ajuda a enfatizar o bom comportamento sem verbalizar o que não deve ser feito. O ambiente da sala de aula se beneficia com atitudes mais positivas instigadas pelas regras afirmativas.

Em se tratando das rotinas, Garret (2014) destaca que o foco não está no comportamento em si, mas nas tarefas que devem ser desenvolvidas de forma eficiente e organizada durante a aula. Rotinas bem organizadas podem evitar desperdício de tempo e desentendimentos entre docente e estudantes. Segundo ela, existem rotinas de três tipos: os procedimentos gerais, as rotinas de movimento e as rotinas de desenvolvimento das aulas.

Tomemos, então, brevemente os três tipos de rotinas enfatizados por Garret (2014). Os procedimentos gerais englobam a organização e a limpeza da sala de aula, em ações como a atualização do calendário ou dar água para as plantas. Estas tarefas podem ser de responsabilidade coletiva todos os dias ou é possível organizar um rodízio de ajudantes para desenvolvê-las. Quanto às rotinas de movimento, elas ajudam os estudantes a saberem o que devem fazer ao chegar e sair da sala, como proceder quando querem ir ao banheiro ou apontar o lápis, momentos que podem causar desentendimentos, barulho ou desorganização. Finalmente, quanto às rotinas de desenvolvimento das aulas, os estudantes precisam ter clareza do que é esperado deles em ações corriqueiras do tipo escrever seu nome e data nas

atividades, passar as folhas e o que fazer quando eu terminar minha atividade. Ter clareza das expectativas do professor facilita os processos, pois instiga melhores escolhas atitudinais da parte dos estudantes.

2.4 Gestão da Aprendizagem

Como terceiro aspecto inerente ao gerenciamento de sala de aula, trazemos a gestão da aprendizagem. Questões de comportamentos inadequados que atrapalham o desenvolvimento da aula podem estar sendo originadas nas dificuldades de compreensão e nas questões relacionadas ao conteúdo. Em se tratando de gerenciar a aprendizagem, apontamos dois principais fatores que merecem uma maior atenção em comparação à que normalmente recebem: as instruções dadas aos estudantes e o processo avaliativo.

Instruções são momentos críticos nos quais o docente pode determinar os (in)sucessos das atividades. Scrivener (2012) aponta algumas estratégias que podem ajudar os estudantes a compreenderem o que é esperado deles durante as instruções. O autor sugere utilizar estímulos visuais além da oralidade durante as instruções, por exemplo, mostrando a questão no livro ou na folha onde deve ser desenvolvida, mostrando os materiais que devem ser utilizados ou até escrevendo ou destacando palavras-chaves no quadro. Ademais, é importante evitar repetições, produzindo sentenças curtas e claras. Devemos ainda evitar hesitações e linguagem vaga. Se os estudantes tiverem clareza do que é esperado deles em uma atividade, a probabilidade de se perderem e demonstrarem comportamentos inadequados é bem menor.

Em se tratando de aula de língua adicional, o principal foco deste texto, as instruções podem ser momentos fecundos para que a língua e, conseqüentemente, seu aprendizado tomem espaço. Mesmo que Scrivener (2012) destaque que o objetivo principal das instruções é levar os estudantes a compreenderem o que precisam fazer, o autor sugere que, dependendo do contexto específico no qual estamos trabalhando, muitas vezes, também é válido explorar o momento de dar instruções introduzindo elementos mais conversacionais da comunicação diária para que a turma tenha contato com um discurso mais natural.

Quanto ao processo avaliativo, destacamos a necessidade de um maior acompanhamento do processo de aprendizagem, evitando a tradicional organização do ensino que divide um processo que é único em dois: o de aprender, o ensino propriamente dito e, após o término deste primeiro, o de mostrar que aprendeu, a avaliação. Compreender que as duas tarefas do docente, ensinar e avaliar, fazem parte do mesmo processo e devem andar juntas é uma postura que pode trazer benefícios para a sala de aula como um todo, inclusive em questões comportamentais dos estudantes.

De acordo com o material que promove mudanças no processo avaliativo organizado e disponibilizado online pela Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006), a motivação é um aspecto essencial do trabalho em sala de aula e quando o estudante não percebe seus próprios avanços ou se sente inseguro e incapaz de acompanhar o conteúdo da maneira em

que está sendo desenvolvido, a desmotivação é inevitável. O material sugere e explica três principais formas de avaliação: a avaliação da aprendizagem, a avaliação para a aprendizagem e a avaliação como aprendizagem.

A primeira é a mais comum e é a que é implementada como avaliação quantitativa a fim de gerar uma nota a ser atribuída a cada estudante. É normalmente desenvolvida por meio de provas formais e ao final do bimestre ou trimestre para confirmar se o estudante aprendeu o conteúdo ensinado ou não. Esta etapa caracteriza os últimos passos do processo e, normalmente, os estudantes recebem apenas um número ou um conceito como retorno. Nada é feito para sanar as dúvidas de conteúdo ou revisar o trabalho desenvolvido a fim de aparar as arestas antes de seguir adiante. O processo recomeça, através do ensino de novos conteúdos até a chegada da nova avaliação, que, mais uma vez, não será focada em objetivos de aprendizagem.

Já as avaliações para a aprendizagem e como aprendizagem apontadas pelo material compreendem o processo de avaliação formativa. A coleta de dados efetuada nesta perspectiva tem como principal objetivo a aprendizagem ela mesma e servirá de termômetro ao professor para que também avalie sua prática e possa adequá-la se assim julgar necessário.

Desmistificando os dois processos, percebemos a disparidade de objetivos e propósitos em comparação com a avaliação da aprendizagem. Ao implementar a avaliação para a aprendizagem, o docente pode desenvolver atividades mais curtas e embutidas nas aulas, sem o alarde característico das avaliações formais. Com base nos dados que coletar, o professor poderá determinar o que os alunos aprenderam até determinado momento e calibrar suas estratégias se assim for necessário. Além disso, o retorno aos estudantes demonstrando onde estão e onde devem chegar no caminho do processo de aprendizagem é uma forma de demonstrar interesse neles e em seus resultados, motivando-os para as aulas e fomentando o bom relacionamento entre as partes.

E o que seria então a avaliação como aprendizagem? Segundo Manitoba Education, Citizenship and Youth (2006), este movimento de avaliação é uma forma de ensinar os estudantes a aprender. O docente deve guiá-los para que desenvolvam, pratiquem e sintam-se à vontade com a análise crítica de seu próprio aprendizado. São os estudantes que monitoram o processo de aprendizagem para que possam ajustar, adaptar e efetuar mudanças necessárias para o sucesso de sua caminhada.

De acordo com Brookhart (2017), os movimentos de avaliação formativa precisam ser baseados em critérios claros para que o *feedback* possa cumprir o seu papel. A autora sugere o uso de rubricas de avaliação e destaca a importância de criar um ambiente receptivo a reconhecer os "erros" como oportunidades de aprendizagem. Outra sugestão é a de criar aulas e atividades nas quais os estudantes possam aplicar o *feedback* recebido, perceber seu próprio progresso e, principalmente, como o trabalho desenvolvido em sala de aula o levou ao ponto onde está.

3 Estratégias Práticas e Ideias Criativas

Partindo da teoria discutida até este ponto, na sequência, apresentamos algumas estratégias e ideias que podem ser adaptadas pelo leitor para o seu contexto. Provenientes do contexto de ensino de língua inglesa, estas atividades foram anteriormente testadas pelas autoras em suas salas de aula e apresentadas em minicurso que integrou a programação do III Congresso de Ensino de Linguagens promovido pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Podendo ser adaptadas por professores de outras áreas do conhecimento, as ideias aqui apresentadas em separado devem ser incluídas em um planejamento mais amplo do docente. Orientamos que a inserção aconteça com base em objetivos claros e leitura de cenário para compreender as especificidades de cada turma e avaliar a pertinência de tal recurso ou ação.

Outra questão a ser pontuada é a importância de explicar e praticar estas atividades assim que forem apresentadas aos estudantes. Neste caso, a repetição é aspecto positivo, pois são ações que farão parte da rotina da turma e que, portanto, todos os envolvidos precisam ter clareza do que é esperado deles no momento em que o professor utilizar qualquer uma das ideias.

Neste texto, não separamos as ideias por idade ou nível de ensino. Trazemos apenas um apanhado de estratégias testadas e aprovadas para que cada leitor possa avaliar a pertinência de tal sugestão à turma que tem em mente. As sugestões estão agrupadas representando ações que podem ser investidas na manutenção de dois dos aspectos elucidados no decorrer do texto: a gestão da coletividade e a gestão da aprendizagem.

3.1 Estratégias para a gestão da coletividade

3.1.1 Movimentos

3.1.1.1 *Give me five!*

Esta é uma estratégia para cativar a atenção dos estudantes. Adequada para momentos de transição entre uma atividade e outra para que a turma se concentre novamente, a estratégia consiste em dizer "*Give me five!*" e levantar a mão com o punho cerrado. O professor, então, vai abrindo os dedos um a um e, como se fosse contando as cinco expectativas, vai dizendo: *Feet, quiet!, Hands, still!, Mouth, closed! Ears, listen! e Eyes, look!*. Com o tempo, os estudantes começam a completar as expectativas oralmente, sendo necessário ao docente apenas vocalizar a parte do corpo.

3.1.1.2 *Freeze!*

Envolvendo os estudantes nos movimentos, esta estratégia consiste em dizer "*Flow like water!*" e movimentar o corpo fazendo ondas com os braços. Quando o professor disser "*Ice! Freeze!*", os estudantes devem congelar. E, então, neste momento, o professor pode aproveitar o silêncio e a atenção dos estudantes para iniciar a atividade planejada.

3.1.1.3 *Mirror me!*

No momento de concentrar a turma, ao invés de levantar o tom de voz ou precisar chamar cada aluno. Você pode utilizar movimentos e gestos que foram previamente ensaiados com a turma.

Uma ideia é levantar a mão e ficar em silêncio. Os estudantes, então, precisam silenciar, sentar e levantar a mão também. Trata-se de um tipo de competição, na qual o último a perceber que é momento de concentrar e silenciar estaria na posição de perdedor. Não dê muita ênfase a esta questão, apenas siga com a aula e perceba que na próxima vez, este aluno tentará evitar o último lugar.

Outra ideia que segue a mesma dinâmica é produzir sons combinando estalos de dedos e palmas. Os estudantes devem seguir seus gestos e copiar o seu ritmo. Quando parar, inicie a atividade.

3.1.2 Rimas

Existem várias rimas que podem ser utilizadas como forma de centralizar a atenção antes de proceder a uma explicação em sala de aula. Dependendo da turma, o uso das rimas pode ser sentido como algo divertido e, assim, funcionar muito bem. Apresentamos brevemente alguns exemplos já testados:

1. *TEACHER: One, two, three, look at me! Mac and cheese, everybody freeze!*
2. *TEACHER: One, two, three, look at me!* *STUDENTS: One, two, eyes on you!*
3. *TEACHER: Hocus, pocus!* *STUDENTS: Time to focus!*
4. *TEACHER: Class! Class! Class!* *STUDENTS: Yes! Yes! Yes!*

Podendo ser repetida com tons de voz diferentes para que os estudantes copiem.

3.1.3 Cantigas

Em se tratando do ensino de crianças, as cantigas podem funcionar como sinalização de momentos importantes da aula. Como as crianças no geral gostam de repetições, quanto mais conhecida a cantiga, mais eficaz ela se torna, chegando ao momento em que os estudantes passam a seguir o que é sugerido na cantiga, enquanto cantam juntos.

Dentre as variadas possibilidades, registramos dois exemplos que já utilizamos, cuja fonte é desconhecida. O primeiro exemplo é utilizado para ajudar a turma a se concentrar para a atividade que está por vir e, o segundo é empregado para motivar a organização dos materiais de aula.

1. *Count, count, count with me.*
Count with me from one to three.
One, two, three.
2. *Clean up, clean up.*
Everybody, let's clean up.
Clean up, clean up.
Put your things away.

3.1.4 Abordagens metodológicas

3.1.4.1 *Think - Pair - Share*

Ao desenvolver uma atividade escrita ou oral que demanda produção dos estudantes, esta, que pode ser considerada uma metodologia ativa, é uma estratégia que nos ajuda a evitar constrangimentos dos estudantes no momento em que são convidados a compartilhar suas respostas. O docente deve explicar a atividade e estabelecer um tempo para que os estudantes pensem individualmente sobre suas respostas. Em um segundo momento, os estudantes são convidados a trabalhar em duplas ou pequenos grupos para compartilhar suas reflexões ou respostas às atividades. Então, finalmente, os alunos são convidados a compartilhar seus resultados com o grande grupo.

No momento em que compartilhamos com um grupo maior de pessoas o que decidimos em conjunto, o medo de errar e o constrangimento de ter errado se dissolvem. Esta estratégia pode também oportunizar momentos para que todos os estudantes possam socializar suas respostas, mesmo que apenas com sua dupla ou grupo, evitando que apenas alguns tenham voz e vez.

3.1.4.2 *Pick a stick*

Esta estratégia consiste em confeccionar um kit de palitos de picolé contendo os nomes dos alunos da turma. Cada aluno pode personalizar seu palito decorando-o da forma que preferir. Os palitos devem ser mantidos dentro de uma caixa ou frasco de vidro/plástico para que possam ser sorteados no decorrer da aula.

A dinâmica permite que o professor dê voz à turma toda, variando a participação e evitando chamar os alunos que sempre levantam a mão para se voluntariar. Uma ótima ideia é combinar o sorteio dos palitos com momentos de *think - pair - share* para que cada participante se sinta mais seguro ao compartilhar suas respostas.

Os palitos ainda podem ajudar o docente em outras tarefas mais administrativas, tais como a chamada e a memorização dos nomes, a divisão de duplas ou grupos e a separação de lugares na sala, convidando cada estudante a sentar onde encontrar o seu nome.

3.2 Ideias criativas para a gestão da aprendizagem

3.2.1 *Traffic lights*

Esta ideia faz uso das cores características dos sinais de trânsito para comunicação não verbal entre professor e alunos. Para implementá-la é necessário confeccionar cartões verdes, amarelos e vermelhos para todos os estudantes. Os cartões podem ser simples, contendo apenas as cores de referência ou, mais elaborados, com imagem e texto escrito. O texto deve ser simples, com frases curtas tais como "*Help!*", "*Doing fine.*" e "*I nailed it!*" respectivamente para os cartões vermelhos, amarelos e verdes.

A primeira ideia é que os cartões sirvam de código para que a turma possa compartilhar seu *feedback* do andamento da aula com o docente. Seguindo a ideia das luzes de trânsito, o docente compreenderia que "posso seguir adiante" através da cor verde, "devo ir devagar e confirmar a aprendizagem com atenção antes de seguir em frente" através da cor amarela e, por fim, "devo parar, recomeçar e usar outras estratégias" através da cor vermelha.

O cartão vermelho pode ser utilizado também silenciosamente pelos estudantes para pedir ajuda ao docente. Cada vez que estiverem com dificuldades, os estudantes podem sinalizar a necessidade de ajuda mostrando ou deixando o cartão sobre a classe.

3.2.2 A estratégia *WWW*

Como um fechamento para a aula, o professor pode criar uma cultura de compartilhamento dos pontos fortes e fracos da aula ou do desempenho dos estudantes. Esta estratégia pode ser desenvolvida oralmente, no papel ou através de formulários on-line. A ideia consiste em compartilhar *What Went Well* (o que deu certo) ou *What Went Wrong* (o

que deu errado). O foco do questionamento pode ser direcionado de acordo com o que o docente quer avaliar, ou as atividades e procedimentos realizados em aula ou a aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes.

3.2.3 K-W-L Charts

A sigla *KWL* se origina da abreviação das expressões "*What I Know*" (o que eu conheço ou sei), "*What I Want to Know*" (o que eu quero saber) e "*What I have Learned*" (o que eu aprendi). As letras vêm apresentadas em um quadro ou tabela separados em três partes. As duas primeiras partes são preenchidas e comentadas antes das atividades, enquanto a última parte deve ser trabalhada ao final da aula ou do projeto.

Esta técnica pedagógica guia os estudantes na organização e na retenção das informações trabalhadas em aula. É uma das formas para ensinar a aprender e motivar a curiosidade dos estudantes.

3.2.4 Two stars and a wish

Esta atividade é normalmente desenvolvida no papel com duas estrelas representando os fatores positivos da aula, do aprendizado, do processo sendo avaliado até o momento. Um terceiro elemento é o desejo ou pedido, que pode ser representado pela estrela cadente ou pela varinha mágica para que os estudantes compartilhem o que acreditam que poderia ter sido diferente. É uma forma de dar voz aos estudantes para que avaliem a aula, mas a atividade também pode ser usada como ferramenta de autoavaliação.

4 Apontamentos Finais

O debate a respeito da gestão de sala de aula hoje passa também pelo reconhecimento e pela discussão da qualidade do ambiente de trabalho do docente. Como procuramos mostrar, a organização do ambiente de sala de aula e a consequente qualidade do trabalho aí desenvolvido e da atmosfera aí experimentada pelo profissional depende de posicionamento intencional e de escolhas bem-feitas.

Sabendo da demanda por reflexões nesse sentido e da deficiente inclusão de tais tópicos nos currículos de cursos de formação de professores, este texto buscou trazer para reflexão três principais aspectos inerentes ao gerenciamento de sala de aula: a gestão dos relacionamentos interpessoais, a gestão da coletividade, passando por questões de tempo, espaço e regras/rotinas, e a gestão da aprendizagem com foco na qualidade das instruções e do processo avaliativo.

Apesar de todo o texto apresentar caráter teórico-prático, permeando ideias aplicáveis à sala de aula, uma seção foi exclusivamente dedicada ao compartilhamento de sugestões práticas. As ideias e estratégias apresentadas nessa seção, oriundas da experiência das autoras enquanto docentes, podem ser investidas no gerenciamento da coletividade e da aprendizagem. A seção em questão tem como foco o ensino de língua inglesa, se valendo de expressões, rimas e cantigas nessa língua, devido à formação e atuação das autoras, mas, da mesma forma que o aporte teórico trazido no decorrer do texto, as sugestões podem contribuir com docentes de outras disciplinas.

Sabendo do aumento de complexidade da profissão docente na atualidade, esperamos ter promovido reflexões significativas sobre aspectos específicos presentes nas salas de aula gerenciadas pelo leitor. O bom desempenho docente e o sentimento de estar conseguindo desenvolver seu trabalho adequadamente diante da realidade que se apresenta promove a satisfação profissional e tende a diminuir o mal-estar docente que tem tomado cada vez mais espaço no contexto educacional.

Sabemos que há uma lista de novas competências a serem desenvolvidas pelo professor da atualidade e, além disso, presenciamos sofrimentos como stress e esgotamento originados das dificuldades inerentes às ações pedagógicas. Compreendemos que prestar uma maior atenção aos aspectos levantados por este texto pode trazer mudanças positivamente significativas. Uma sala de aula bem gerenciada, com base em escolhas fundamentadas, acaba sendo um espaço mais confortável para que o docente desenvolva sua tarefa de ensinar. Que equipados com este conhecimento, possamos implementar um ensino efetivo e aprendizagens reais. Que possamos também gostar do ambiente no qual atuamos.

Referências

BROOKHART, Susan M. **How to give effective feedback to your students**. Alexandria, Virginia: ASCD, 2017. 2 ed.

BUTLEN, M. **Os Desafios da participação dos profissionais da escola na formação dos professores**. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Unesp, 2015.

EYSTER, Richard, H. MARTIN, Christine. **Successful Classroom Management: real world, time tested techniques for the most important skill set every teacher needs**. Naperville: Sourcebooks Inc, 2010.

GARRET, Tracy. **Effective classroom management: the essentials**. New York: Teachers College, 2014.

IRIS CENTER. **Fundamental Skill Sheet: Behavior-Specific Praise**. Disponível em: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/>.

Manitoba Education, **Citizenship and Youth. Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning.** 2006. Disponível em: https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf Acesso em: 10 mai, 2024.

MARZANO, Robert J. MARZANO, Jana S. PICKERING, Debra J. **Classroom management that works** Alexandria: ASCD, 2003. Disponível em: [https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text\(M\).pdf](https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text(M).pdf) Acesso em: 07 mai, 2024.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.

SCRIVENER, Jim. **Classroom Management Techniques.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SILVA, Fábio L. JESUS, Adriana R. A gestão da sala de aula na formação docente: o caso de uma universidade pública. In: **Revista Vivências.** 19(38), 149-167, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v19i38.852> . Acesso em: 08 mai, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

O uso de adaptações literárias na sala de aula de Língua Inglesa: uma necessidade contemporânea

The use of literary adaptations in the English language classroom: a contemporary need

Sara Gonçalves Rabelo

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3049-3104>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7821243187757747>

E-mail: saragrabelo@gmail.com

Resumo

Trabalhar a Literatura em sala de aula tem se mostrado uma tarefa árdua. Isso ocorre em virtude de diversos fatores, como o uso de livros didáticos que se voltam quase inteiramente para a gramática; a separação criada entre a língua e a cultura; a distância da língua estrangeira em relação à realidade do aluno; dentre outros. Ao pensar somente nessas questões, chega-se à conclusão de que o processo de ensino precisa estar aliado a materiais úteis, incluir cultura, trazer para a realidade do alunado questões importantes e se preparar para trabalhar a língua em suas diversas situações de uso. Nessa vertente, entende-se que a Literatura une e preenche todas as lacunas deixadas por essas questões, mas as práticas pedagógicas carecem, constantemente, de reflexão, motivação e reelaboração. Na tentativa de trazer para as aulas de inglês a discussão crítica sobre diversos temas, objetiva-se abordar a literatura em sala de aula (Candido, 1995). Portanto, esse trabalho propõe expor *The Hound of the Baskerville*, de Arthur Conan Doyle, em adaptações como as feitas pela *Penguin Readers* e no original, com base na necessidade de discussão da língua viva (Bakhtin, 2013) e a partir dos estudos de Cosson (2009), em relação ao letramento literário, Tomich e Santos (2009), ao abordar a aquisição da leitura em língua estrangeira, dentre outros teóricos que se mostrarem relevantes.

Palavras-chave: *The Hound of the Baskerville*. Ensino de Literatura. Literaturas de Língua Inglesa.

Abstract

*Literature in the classroom has proven to be an arduous task. This occurs due to several factors, such as the use of textbooks that focus almost entirely on grammar, the separation created between language and culture and the distance of the foreign language concerning the student's reality; among others. When thinking only about these issues, one concludes that the teaching process needs to be combined with useful materials, include culture, bring important issues to the student's reality, and prepare to work with the language in its different situations. In this aspect, it is understood that Literature unites and fills all the gaps left by these issues, but pedagogical practices constantly require reflection, motivation, and re-elaboration. To bring critical discussion on various topics to English classes, the aim is to address literature in the classroom (Candido, 1995). Therefore, this work proposes to expose *The Hound of the Baskerville*, by Arthur Conan Doyle, in adaptations such as those made by *Penguin Readers* and in the original, based on the need to discuss the living language (Bakhtin, 2013) and from the studies of Cosson (2009), about literary literacy, Tomich and Santos (2009), when addressing the acquisition of reading in a foreign language, among other theorists that prove to be relevant*

Keywords: *The Hound of the Baskerville*. Teaching Literature. English Language Literatures

Data de submissão: 31/05/2024 | Data de aprovação: 30/09/2024

1 Introdução

Ler literatura e trabalhar com literatura são atos completamente diferentes e quanto a isso não há dúvidas, mas trabalhar a literatura em sala de aula é uma tarefa ainda mais

árdua. Se esta já não é fácil na língua materna, na língua estrangeira, seja ela qual for, é ainda mais difícil. Isso ocorre em virtude de diversos fatores, como o uso de livros didáticos que se voltam quase inteiramente para a gramática; a separação criada entre a língua e a cultura; a distância da língua estrangeira em relação à realidade do aluno; o despreparo do professor frente ao texto integral na língua estrangeira; dentre outros.

Ao pensar somente nessas questões, deixando à parte muitas outras que poderiam ser levantadas, chega-se à conclusão de que o processo de ensino precisa estar aliado a materiais diversos, incluir cultura, trazer para a realidade do alunado questões importantes e se preparar para trabalhar a língua em suas diversas situações de uso. Nessa vertente, entende-se que a Literatura une e preenche todas as lacunas deixadas por essas questões, mas as práticas pedagógicas carecem, constantemente, de reflexão, motivação e reelaboração. Portanto, dizer que essa abordagem será fácil não é tão simples assim.

Abordar literaturas de Língua Inglesa em sala de aula, principalmente no Ensino Médio, requer preparação. Segundo Daskalovska e Diminova (2012), usar textos literários na aula de língua estrangeira pode tornar os alunos mais conscientes da língua que estão aprendendo, ajudá-los a desenvolver estratégias para lidar com situações do dia a dia, aumentar o interesse e a motivação pela aula e tornar a experiência como um todo mais prazerosa. A partir disso, propõem-se refletir sobre as abordagens realizadas em sala de aula e que visam estudar a língua, a cultura e promover a formação de leitores em uma comunidade que não possui o hábito da leitura.

Assim, este trabalho intenta fazer uma reflexão sobre a abordagem com textos adaptados, na tentativa de trazer para as aulas de Inglês a discussão crítica sobre diversos temas que podem ser abordados na literatura e em sala de aula (Candido, 1995), baseada na necessidade de discussão da língua viva (Bakhtin, 2013). Ademais, a partir dos estudos de Cosson (2009), em relação ao letramento literário, e Tomich (2009), ao abordar a aquisição da leitura em língua estrangeira, dentre outros teóricos, busca-se neste trabalho trazer a prática, as dificuldades e as problemáticas enfrentadas, tudo isso aliados a discussões sobre língua e cultura que visem formar leitores e estudiosos na língua-alvo.

2 O Letramento Literário no Ensino da Segunda Língua

Constantemente o educador encontra obstáculos para o aprendizado significativo da segunda língua na sala de aula. Dentre eles está a pouca importância atribuída à literatura nas aulas de língua estrangeira, principalmente ao se mencionar o trabalho com o texto literário. Logo, a questão que surge é: como tornar essa prática da leitura significativa para os alunos no espaço escolar? Para tanto, faz-se necessário refletir acerca do letramento, especificamente, do letramento literário.

No Brasil, o conceito de letramento desloca de uma ideia individual focada na aquisição da escrita da norma culta (Kato, 1986) para uma ideia mais ampla, pluralizada, social, com aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita (Tfouni, 1988). Angela Kleiman, por sua vez,

amplia esse conceito para a ideia de “práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Kleiman, 1998, p.181). Nessa perspectiva, a leitura adquire importante função para as práticas sociais de letramento. Além disso, Kleiman (1998) considera a escola responsável por um letramento específico, mesmo que haja outras agências responsáveis por essa tarefa, como a mídia, a família, o ambiente de trabalho e a igreja. Todavia, nessa concepção, compete à escola trabalhar a escrita e a leitura de modo relacionado aos eventos de uso prático.

Nesse viés, ao pensar o conceito de letramento literário nos estudos de Magda Soares, a qual não trabalhou exatamente o termo, pode-se entender uma redefinição, a partir de outros teóricos, deste dentro do ambiente escolar. Assim, pode-se depreender a atualização do termo letramento ao defini-lo como o resultado do uso competente e real da leitura e da escrita por indivíduos e grupos sociais:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (Soares, 2002, p.146)

A partir dessa compreensão, o ensino da segunda língua aliado ao trabalho com o texto literário viabiliza a formação do aluno, possibilitando-o tornar-se aluno leitor e escritor competente e capaz de fazer uso real da leitura e da escrita nas práticas sociais e interacionais que as demandam. Nesse sentido, é possível pensar no desenvolvimento linguístico do aluno para além das habilidades comunicacionais do *reading, writing, speaking* e *listening*.

Isso porque na proposta do letramento o aluno pode alcançar a condição ou estado de letrado¹ e essa conquista demanda um ensino da língua (materna ou estrangeira) que foque no desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas que também dê à literatura um enfoque que vise à formação leitora do educando. Além disso, há que se acrescentar que a experiência com o texto literário prepara o aluno para a interação nas práticas sociais graças à função humanizadora da literatura, conforme apontado por Antônio Cândido:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Cândido, 1995, p. 249)

Nessa perspectiva, cabe ao docente oportunizar ao aluno experiências com a literatura na sala de aula, possibilitando, assim, o desenvolvimento de outras competências, além das

¹ Magda Soares, em seu livro *Letramento em três gêneros* (2010), usa o adjetivo letrado(a) para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. Iltrado(a) também são usados como seus antônimos.

competências linguísticas necessárias para a atuação em sociedade. Desse modo, o letramento literário na escola mostra-se como um caminho para isso. Conforme atesta Cosson (2009, p.23), “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” Contudo, mais que ter consciência disso:

A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (Cosson, 2009, p. 23).

Talvez o maior desafio nessa demanda para a escola e, também, para o professor de segunda língua seja agora mais do que trazer o texto literário para a sala de aula de língua inglesa, mas pensar em como oportunizar ao aluno o conhecimento transformador/humanizador do texto literário. Nesse sentido, Paulino e Cosson (2009, p. 26) alertam que a literatura consiste em “um lócus de conhecimento e, que para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”. A partir disso, são utilizadas sequências didáticas que direcionam o professor interessado no letramento literário na escola.

Assim, ao lançar mão do letramento literário em sua prática pedagógica, considerando-o como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), cabe ao docente atuar no percurso do letramento literário, promover a construção da cultura literária, auxiliar na seleção de textos que problematizem e dialoguem com a comunidade local e com os interesses dos alunos. Além disso, é válido estar atento ao objetivo dos processos de ensino e aprendizagem, ao currículo e ao que assegura a Base Nacional Comum Curricular quanto ao trabalho com a literatura, pois,

são importantes as seleções de textos que compõem a tradição de uma comunidade, as informações sobre as condições de produção e circulação dos textos em termos históricos e o conhecimento da estrutura desses textos e seu funcionamento interno, desde que esses elementos estejam a serviço da experiência literária (Cosson; Paulino, 2009, p. 757).

Contudo, na sala de aula de segunda língua, especificamente de língua inglesa, a experiência literária do aluno ainda está limitada, na maioria das vezes, há somente o contato com fragmentos de obras literárias e com outros textos mais curtos presentes nos materiais didáticos adotados pelas escolas. Vale ressaltar que a mudança dessa realidade deve ir além da postura do professor em sala de aula, mas a conscientização sociogovernamental da necessidade de explorar além do material didático e de um remanejamento da disciplina na BNCC. Ademais, os conceitos abordados em um livro podem fazer parte da realidade de vida de alunos de uma determinada região do país, mas isso não quer dizer que as situações poderão ser adequadas à realidade de todo o país. A própria BNCC aborda esse tipo de situação.

É preciso observar, no entanto, que as possíveis funções que um livro didático pode exercer não se tornam realidade, caso não se leve em conta o contexto em que ele é utilizado. Noutras palavras, as funções acima referidas são histórica e socialmente situadas e, assim, sujeitas a limitações e contradições. Por isso, tanto na escolha quanto no uso do livro, o professor tem o papel indispensável de observar a adequação desse instrumento didático à sua prática pedagógica e ao seu aluno (Brasil, 2007, p. 12).

Em diálogo com o postulado no documento sobre o papel do professor, enquanto adaptador do material didático, parte-se para as teorias desenvolvidas por Mikhail Bakhtin (2013) que, ao analisar situações linguísticas contextualizadas junto com alunos dos anos finais do Fundamental I e Ensino Médio (isso na Rússia do século XIX), mostra o caráter motivador quando, usando um material, permitimos que o aluno pense criticamente sobre ele. Nesse viés, vemos que desde aquele período o ensino e a análise linguística de um idioma a partir da realidade já se mostravam motivadores, ou seja, o estudo a partir da língua viva, em situações reais de uso, nas quais o aluno percebe realmente a estrutura usada no seu dia a dia, fazem das aulas de linguagem mais efetivas. Nesse mesmo sentido, trazer a literatura para a sala de aula mostra diálogos próximos da realidade.

Ao trazer a questão para o século XX e XXI, com os estudos e teorias desenvolvidas por Paulo Freire (2019), estudadas e reestudadas sempre quando são apontadas questões relacionadas à inserção da vivência individual de cada aluno no contexto da aprendizagem, constata-se que, na maioria dos casos, os livros didáticos de Inglês ficam distantes da realidade do alunado.

Nas vivências em sala de aula, uma das formas de contornar os empecilhos e dialogar com a realidade individual é trazer a literatura para a sala de aula. Apesar de ser fácil apresentar que o professor precisa chegar no texto, esse processo é árduo e demorado, sendo necessário adequar a prática docente e modificar metodologias. Segundo Tomitch e Santos (2009), para que a leitura na língua-alvo seja efetiva é preciso dividir a aula em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

No que se refere à fase de pré-leitura, quando os alunos ainda não têm em mãos o texto a ser lido, o professor deve preparar atividades que tragam à tona o assunto do texto, com o objetivo de verificar o que eles sabem sobre o assunto, o quanto eles sabem, e assim prepará-los para a leitura subsequente do texto (Tomitch; Santos, 2009, p. 195).

Ao pensar a literatura em sala de aula, em diálogo com o postulado por Tomitch, constata-se que somente inserir a obra não é suficiente e causa um desconforto quando falamos da língua estrangeira. Portanto, é preciso contextualizar, discutir, criar mecanismos e partir por etapas para que o processo seja prazeroso e rompa barreiras impostas. Ademais, entende-se que a interação com a literatura, mesmo em níveis básicos, é benéfica para os alunos, principalmente a partir do desenvolvimento do letramento literário.

3 Leitura e diálogo nas aulas de Língua Inglesa

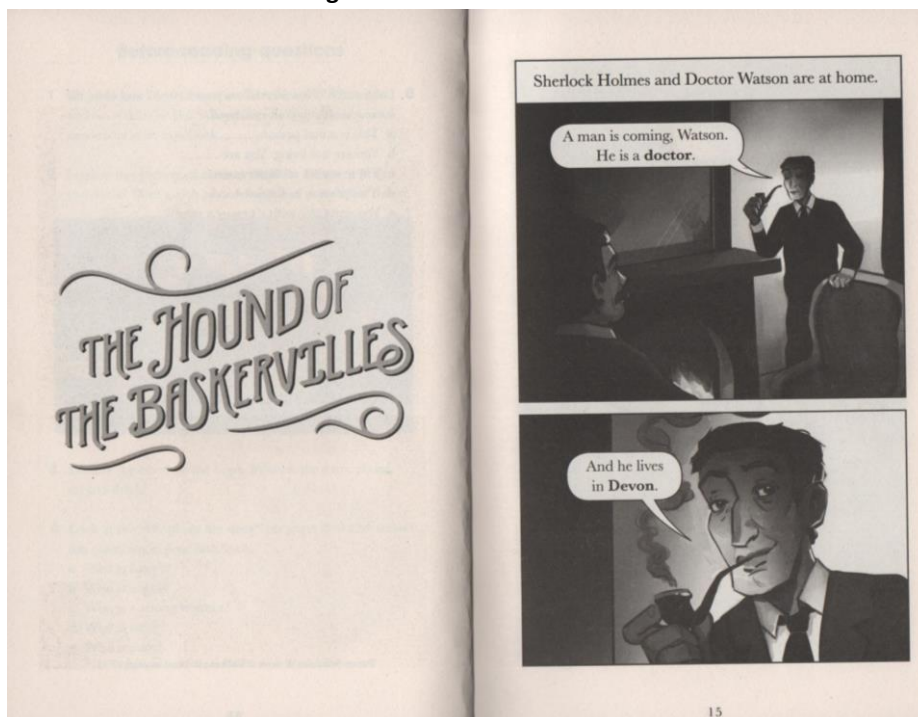
Além do empecilho com a língua, um dos maiores problemas ao se trabalhar com literatura em sala de aula é o hábito de ler. Como professora-leitora, é possível ver uma dificuldade considerável em relação à concentração e à paciência principalmente quando se fala da leitura de obras literárias mais extensas (tanto em língua portuguesa, quanto em língua inglesa). Apesar de não ser um problema recente, cultivar o hábito de leitura nas gerações atuais, acostumada com o imediatismo das redes sociais, não é algo fácil. Em realidades onde não há biblioteca pública, mas somente as escolares, o acesso às obras literárias físicas se torna mais árduo. Assim, essa perspectiva de formar estudantes leitores e instigá-los a ler se tornou uma necessidade.

Fora em uma apresentação da disciplina de Inglês, no início de 2023, que surgiu o questionamento: “Por que literatura, professora?”. Sem saber ao certo como responder o questionamento, já que, como docente de literatura, se tratava de um assunto tão próximo e tão necessário, foi levantada a questão da necessidade da melhora da interpretação, da capacidade de leitura e da importância para a argumentação. Todavia, é preciso pensar na necessidade da literatura enquanto humanização do ser pensante, da necessidade de formar cidadãos críticos de sua realidade, fato sempre rememorado nas falas de Antônio Candido:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 1995, p. 186).

Se a literatura é vista como uma necessidade universal, como algo inegável para a formação humanística, qual o motivo para a existência de uma sociedade tão aquém da sua importância na sala de aula de língua estrangeira? Desse modo, a fim de trazer a literatura para o cotidiano dos alunos e de mostrar que as aulas de Inglês não são só gramática foi trabalhada a adaptação da *Penguin Readers*, no caso a obra de Arthur Conan Doyle, *The Hound of the Baskerville*. Esta foi trabalhada sem uma contextualização, mas direto em uma obra adaptada para o nível básico, pois, na realidade vivida, a grande maioria dos alunos, ao chegar no Ensino Médio, não possui os conhecimentos básicos dos tempos verbais e muitos chegam com um estigma de que é impossível aprender uma segunda língua. Desse modo, apresentar histórias em quadrinho mostra que é possível trabalhar inúmeros tópicos em sala de aula.

Figura 1 - The Hound of the Baskerville



Fonte: Doyle, Arthur Conan. **The Hound of the Baskervilles**. Adaptação de Penguin Books. London: Penguin Books, 2019.

Logo na primeira página, antes de se entrar na história em si, fora feita uma apresentação do contexto histórico, visando construir um leitor que saiba buscar por si só a obra, que conheça o autor, mas que não fique preso em indagações sobre “O que o autor quer dizer?”, dado que a obra deixa de ser de um único ser e pode ser vista como um conjunto de vozes dissonantes que se encontram na leitura e que tomam por empréstimo, da vivência de mundo do leitor, a interpretação que fará sentido.

Além disso, atenta-se que a literatura consiste em “um lócus de conhecimento e, que para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração”, conforme postula Cosson (2009, p. 26). Vale ressaltar que a teoria e a prática variam a depender da turma, do envolvimento e da dinâmica da sala de aula e até mesmo das necessidades individuais, ou seja, nem sempre os passos planejados serão seguidos e muitas vezes as próprias inferências dos alunos-leitores podem mudar a dinâmica.

Nas vivências em sala de aula, uma das formas de contornar os empecilhos e dialogar com a realidade individual é trazer a literatura para este ambiente através de recursos visuais. Segundo Collie e Slater (1987), inserir a literatura no processo de aprendizado da língua enriquece a capacidade de entender escrita e linguagem, além de auxiliar:

O enriquecimento linguístico é um benefício frequentemente procurado através da literatura. Embora haja poucas dúvidas de que a leitura aumenta o vocabulário do aluno e facilita a transferência para uma forma mais ativa de conhecimento, por

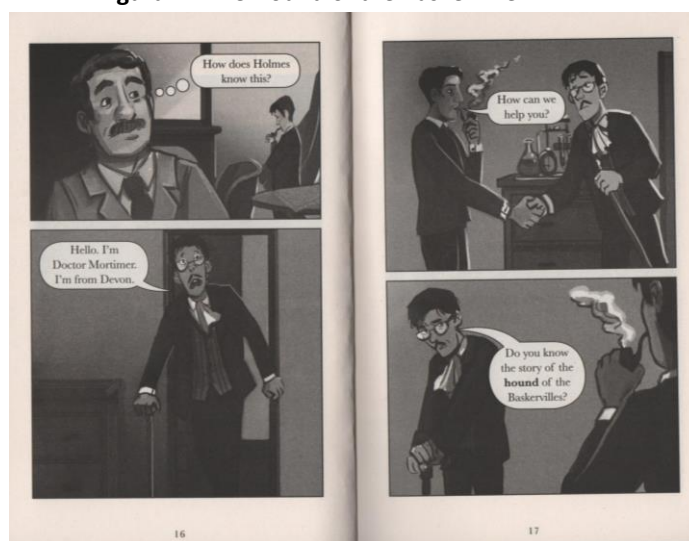
vezes afirma-se que a literatura não dá aos alunos o tipo de vocabulário de que realmente necessitam² (Collie; Slater, 1987, p. 6, tradução nossa).

Ou seja, trabalhar a literatura permite que o aluno seja exposto a situações autênticas e não situações fictícias criadas, como geralmente ocorre. Todavia, as aulas são pautadas, geralmente, no ensino de vocabulário e gramática, o que acaba impedindo o alunado de praticar a leitura, ou seja, ter contato com a língua em situações e espaços reais.

No caso da obra adaptada, como na figura mostrada anteriormente, o alunado tem nas imagens caminhos para preencher as lacunas das palavras que desconhece e, neste caso, não precisa necessariamente de uma busca no dicionário. Mostrar que é possível entender um texto sem uso do dicionário, mas utilizando outros tipos de linguagem – como a não verbal – incentiva o discente a participar, mostrar os seus conhecimentos, mesmo que básicos, trabalhar tópicos gramaticais obrigatórios daquele período letivo e trazer cultura e vivência para a sala de aula.

No caso da obra, após a leitura em uníssono com a turma, permitindo que todos possam vir ao quadro e visualizar melhor cada um dos detalhes, os alunos foram capazes de identificar os personagens, os locais, os crimes e possíveis assassinos e aprender outros vocabulários ao mesmo tempo em que visualizavam tópicos gramaticais em uso, como abaixo, como o uso das *Wh-questions*, *verb to be*, *modal verbs* e *present simple*.

Figura 2 - The Hound of the Baskerville



Fonte: Doyle, Arthur Conan. **The Hound of the Baskervilles**. Adaptação de Penguin Books. London: Penguin Books, 2019.

Além disso, utilizar obras adaptadas neste contexto permite que os alunos trabalhem a leitura, já que eles se sentem mais à vontade. Apesar da prática docente ser focada quase

² Language enrichment is one benefit often sought through literature. While there is little doubt that extensive reading increases a learner's receptive vocabulary and facilitates transfer to a more active form of knowledge, it is sometimes objected that literature does not give learners the kind of vocabulary they really need (Collie; Slater, 1987, p. 6).

inteiramente no caráter instrumental, trabalhar o texto na forma oral traz uma segurança a mais para os alunos que possuem vergonha ou receio. Além disso, ver que os alunos ajudam uns aos outros, mesmo em situações de individualidade, incentiva as boas relações em sala de aula e prepara os alunos para outras situações.

Ressalta-se que com o advento da internet e das redes sociais ficou mais “fácil” o acesso a diversas obras que podem enriquecer o dia a dia da sala de aula. Cabe ressaltar que abordar a literatura em sala de aula não visa substituir as aulas que propõem o entendimento das regras linguísticas e gramaticais, mas sim um trabalho em conjunto, instigando o aluno a vivenciar a língua em uso.

3 Considerações Finais

A partir das discussões elencadas neste estudo, constata-se que o processo de ensino e aprendizagem da segunda língua no contexto escolar ainda enfrenta desafios. Alguns já bem antigos, como o enfoque dado aos aspectos linguísticos em detrimento do estudo da literatura em língua inglesa e a pouca proximidade do ensino da língua estrangeira com a realidade do alunado. E outro, numa perspectiva mais recente – a do letramento literário, por exemplo –, que diz respeito à necessidade de se oportunizar ao aluno vivências com o texto literário, sobretudo, na expectativa de habilitá-lo a interagir nas práticas sociais que demandam o uso real da língua.

Nesse viés, o ensino da literatura deve ser mediatizado pelo professor que representa a escola e seu importante papel nesse processo, de modo que cabe ao docente criar situações de uso real da escrita e da leitura do texto literário, como trazer obras adaptadas para análise em sala, como apresentado aqui. Diante disso, conclui-se que cabe ao professor ampliar o universo de leitura do texto literário em língua inglesa, com base em obras que estejam de acordo com o nível da turma. Ressalta-se que o letramento literário na segunda língua é ainda mais desafiador, pois, compete ao docente romper os limites do material didático e criar um ambiente em que o aluno consiga fazer uso real, dinâmico, maduro e autônomo do texto literário.

Nesse sentido, o primeiro passo é o olhar crítico e reflexivo do professor para a sua prática docente. Em seguida, é a sua consciência de que é preciso atribuir à literatura a importância que lhe é devida nas aulas de segunda língua. E no contexto do ensino técnico e tecnológico da educação básica, é necessário pensar para além da formação técnica e profissional, proporcionado também ao alunado a formação cidadã, humana e social que o possibilite agir nas diferentes esferas da sociedade. Nas palavras de Magda Soares (2002, p.146), é preciso conferir ao indivíduo/aluno “um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada.”

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BRASIL. **Guia do programa nacional do livro didático**. Secretaria da Educação Básica. Guia de Livros didáticos Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Brasília: MEC/SEF, 2007.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen. **Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DASKALOVSKA, Nina; DIMOVA Violeta. Why should literature be used in the language classroom. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 1182-1186, 2012.
- DOYLE, Arthur Conan. **The Hound of the Baskervilles**. Adaptação de Penguin Books. London: Penguin Books, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- TOMITCH, Leda Maria Braga; SANTOS, Clara Carolina Souza. Aquisição da leitura em língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.
- TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

What's in your playlist? Ensino e aprendizado de inglês no Ensino Médio Integrado

What's in your playlist? Teaching and learning English at Technical High School

Clauber Ribeiro Cruz

Doutor em Letras - Literatura e Vida Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6465-7963>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2309941498437799>
E-mail: clauber.cruz@ifrj.edu.br

Milene Francisco de Almeida

Técnica em guia de turismo (IFRJ) e estudante do curso de psicologia (UFRRJ)
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2309-5879>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1724417578999610>
E-mail: milene.francisco@outlook.com

Resumo

Quando aprendemos uma outra língua, as percepções sobre a vida são ampliadas, uma vez que essa experiência auxilia na (re)construção de nossas singularidades e expande as vivências com outras formas de organizar, valorizar e dizer o mundo. Assim sendo, neste artigo, apresentaremos os resultados oriundos da realização de uma pesquisa de pré-iniciação científica, financiada pela FAPERJ, no âmbito do programa “Jovens Talentos”, evidenciando os procedimentos didático-pedagógicos diante das necessidades e lacunas linguísticas dos educandos do ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Resende. Portanto, ao levarmos em consideração as perspectivas em línguas para fins específicos, ou seja, perante a sondagem das necessidades linguísticas dos estudantes, elaboramos e aplicamos uma sequência didática em inglês com base na análise do perfil das *playlists* dos aprendizes, uma vez que as canções em língua inglesa estão presentes nas rotinas dos estudantes em diversos momentos, gerando memórias afetivas ou despertando sentimentos através de letras e melodias. Para tal realização, embasamos tais práticas com os seguintes estudos: *Base Nacional Comum Curricular* (2018); *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* (2019), de Ana Flávia Gerhardt e Marcel Amorim; *Dimensões comunicativas no ensino de línguas* (2015), de José Carlos Paes de Almeida Filho; *Toward a postmethod pedagogy* (2001), de B. Kumaravadivelu, entre outros. Nesse sentido, apresentaremos a nossa concepção sobre língua e, em seguida, o material desenvolvido para a aplicação da sequência didática, destacando as atividades aplicadas, como: imersão no espaço comunicativo, ambientação da sala de aula, contextualização da temática e letra da canção selecionada e exercícios de fixação com ênfase nas habilidades linguísticas. Por fim, com esta colaboração, esperamos maximizar a capacidade discursiva e de atuação dos educandos nas diferentes esferas do saber em sociedade, bem como na reflexão das práticas de ensino e aprendizagem em língua inglesa.

Palavras-chave: Língua inglesa. Educação. Ensino.

Abstract

When we learn another language, perceptions about life are expanded, because this experience helps in the (re)construction of our singularities and broadens our experiences with other ways of organizing, valuing and telling the world. In this article, we will present the results, which were part of a scientific research, sponsored by FAPERJ, within the “Jovens Talentos” program, highlighting the didactic-pedagogical procedures related to the needs and linguistic gaps of high school students integrated with the technician at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro, campus Resende. Therefore, when taking into account perspectives on languages for specific purposes, based on the linguistic needs of students, we develop and applied a didactic sequence in English based on the analysis of the profile of learners' playlists, due to the fact that songs in English are present in students' routines at different times, generating affective memories or awakening feelings through lyrics and melodies. In order to achieve this aim, we based these practices on the following

studies: Base Nacional Comum Curricular (2018); A BNCC e o ensino de línguas e literaturas (2019), by Ana Flávia Gerhardt and Marcel Amorim; Dimensões comunicativas no ensino de línguas (2015), by José Carlos Paes de Almeida Filho; Toward a postmethod pedagogy (2001), by B. Kumaravadivelu, among others. Hence, firstly, we will present our perception concerning the language; in the sequence, the material developed, highlighting the activities applied, such as: immersion in the communicative setting, contextualization of the theme, as well as the selected song lyrics, and exercises with emphasis on the linguistic skills. Finally, with this collaboration, we hope to maximize the discursive and acting capacity of students in the different spheres of knowledge in society, as well as in the reflection of teaching and learning practices in the English language.

Keywords: English language. Education. Teaching.

Data de submissão: 23/05/2024 | Data de aprovação: 08/10/2014

1 Introdução

Quando nos propomos a trabalhar com a língua inglesa, é muito comum ouvirmos a seguinte questão: o inglês aprendido aqui será o norte-americano ou o britânico? Possivelmente, essa indagação ocorre pelo fato de nossas práticas vincularem-se, mesmo que indiretamente, ao forte domínio político, ideológico, cinematográfico, musical, editorial, linguístico etc., que tais países têm exercido sobre o globo ao longo das últimas décadas.

Dessa maneira, com base nesse cenário, podemos dizer que, por um bom tempo, as abordagens e recursos didáticos que chegavam em nosso país cumpriam a seguinte função: apresentar a língua inglesa, muitas das vezes, desvinculada de ações comunicativas reais e autênticas de uso, já que se encontrava em seu estado descontextualizado e, portanto, em desarmonia com os aspectos socioculturais e identitários dos aprendizes brasileiros.

Nesse sentido, com o avanço natural das abordagens de ensino, com foco na percepção de que língua e realidade (local) são fenômenos inseparáveis e se prendem dinamicamente (FREIRE, p.19, 2011), as práticas didático-pedagógicas contextualizadas do idioma têm ganhado cada vez mais espaço nas salas de aula, já que é preciso assumi-las como parte do que somos enquanto falantes e aprendizes da língua-alvo. Portanto, a língua (des)estrangeira deve conter todas as nossas distorções, peculiaridades, desejos e esperanças, visto que somos o que falamos, transpassados pelas nossas identidades sociolinguísticas construídas em meio ao percurso de nossa formação.

Assim sendo, língua e identidade são inseparáveis, sobretudo no que tange à apropriação e/afetiva da língua inglesa, com o fito de nos sentirmos parte dela. Com isso, não precisamos aprender o “inglês da rainha” para sermos falantes do inglês considerado “padrão”, necessitamos, sim, reconhecer a segunda língua como parte de nós, com toda a relação sociocultural já existente em nossas práticas comunicativas da língua materna, as quais fundir-se-ão para formar esse complexo entrecruzamento intercultural, ou seja, é preciso um movimento de (des)estrangeiramento da nova língua:

Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva com uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósito autênticos pela aprendiz mas também “falar esse mesmo aprendiz”, revelando índices de sua identidade e das significações

próprias do sistema dessa língua-alvo. A nova língua, para se desestrangeirar, vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao “domínio” de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 20).

Essa premissa se torna ainda mais relevante ao pensarmos pelo viés educacional, principalmente em relação à educação brasileira, na qual milhares de estudantes não teriam condições, possivelmente, de aprenderem outro idioma durante sua formação, caso não fosse ofertado por meio da Educação Básica pública.

Nesse sentido, além de oportunizar chances de (re)inserção social, notamos que o acesso a uma outra língua possibilita a autorrevisão de nossas percepções de mundo, ou até mesmo o reencontro consigo mesmo, haja vista que estaremos em constante contato com outras formas de ver, sentir e perceber as distintas nuances das relações provocadas por esse encontro, isto é: concepções de ordem social, cultural, histórica, linguística, política, entre outras.

Portanto, reiteramos a importância de aprender um outro idioma durante a formação escolar Básica Pública, pois, além dos itens já citados, propicia a criação de novas formas de engajamento, emancipação identitária e participação crítica na sociedade. Assim sendo, os envolvidos podem transformar seus espaços de convívio, bem como os rumos de seus projetos profissionais, acadêmicos e pessoais.

Levando tais fatos em consideração, neste artigo, fruto de um projeto de pré-iniciação científica, cujo título é: “*What's in your playlist?* A música como recurso pedagógico para o ensino e o aprendizado de inglês”, financiado pela FAPERJ e realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, no campus Resende, pela pesquisadora Milene Francisco de Almeida, e sob a orientação do docente Dr. Clauber Ribeiro Cruz, destacamos a importância do ensino e do aprendizado de inglês com música no Ensino Médio Integrado.

Aliado a isso, ao considerarmos as perspectivas em línguas para fins específicos, ou seja, perante a sondagem das necessidades linguísticas dos estudantes, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das práticas autênticas da língua-alvo, elaboramos e aplicamos uma sequência didática em inglês com base na análise do perfil das *playlists* dos aprendizes, uma vez que as canções em língua inglesa estão presentes nas rotinas dos estudantes em diversos momentos, gerando memórias afetivas ou despertando sentimentos através de letras e melodias.

Com isso, almejamos desenvolver um espaço plural de desenvolvimento linguístico, com foco nas práticas sócio interacionistas, comunicativas e cidadãs, respeitando as particularidades dos envolvidos, a partir da construção conjunta desse espaço, integrando-o ao repertório sociocultural dos participantes.

Ademais, para a realização desta pesquisa, no que tange ao arcabouço teórico, houve ênfase aos estudos e discussões dos seguintes textos: *14 Science-Backed Benefits of Music Therapy and Sound Healing* (2018), de Ari Whitten; BNCC - *Base Nacional Comum Curricular* (2018); *Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas* (2015), de José Carlos de Almeida

Filho; *Toward a Postmethod Pedagogy* (2001), do professor Kumaravadivelu e *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* (2019), de Ana Flávia Gerhardt e Marcel Amorim.

Concomitantemente, estudamos a *playlist* da pesquisadora deste projeto para que, assim, o seu repertório sociocultural fizesse parte dos dados a serem analisados ao longo do desenvolvimento da proposta, já que a estudante fazia parte do público-alvo da pesquisa: os educandos do Ensino Médio Integrado do IFRJ Resende.

Na sequência, no que diz respeito ao levantamento de dados, o desenvolvimento de uma sondagem foi realizado com todas as turmas do Ensino Médio Integrado ao curso técnico em Guia de Turismo do IFRJ Resende, do ano letivo de 2022. Uma vez obtidos tais resultados, analisamos as respostas para cada pergunta feita e buscamos entender como poderíamos utilizá-las como potencializadoras da pesquisa no que concerne ao desenvolvimento de sequências didáticas integradas ao perfil sociocultural e à língua-alvo.

Por fim, a partir dos dados analisados, preparamos as sequências didáticas e as aplicamos em sala de aula. Por meio de tal diagnóstico feito, avaliamos o desenvolvimento da prática didático-pedagógica e, com base nela, realizamos a conclusão do estudo, corroborando que a canção em língua inglesa é uma ferramenta efetiva no que tange às metodologias de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

Diante disso, de modo a apresentarmos a nossa concepção no que diz respeito ao campo linguístico, sobretudo diante do tema ensino e aprendizado de inglês com canções no Ensino Médio, na seção seguinte, discutiremos de que modo o nosso arcabouço teórico-prático contribuiu para a elaboração da sequência didática na parte *O ensino da língua inglesa e suas relações para além da sala de aula*.

Na sequência, há o destaque para o panorama estudado acerca do perfil da *playlist* dos estudantes no item *Sondagem e a sequência didática: o ensino da língua inglesa e suas relações para além da sala de aula*, seguida da aplicação e avaliação dos procedimentos elaborados.

1.1 O ensino da língua inglesa e suas relações para além da sala de aula

O direito de aprender uma segunda língua possibilita acesso aos saberes linguísticos necessários para a (re)ocupação de espaços sociais de prestígio, geralmente destinados predominantemente às classes sociais privilegiadas. Com isso, o desenvolvimento e aplicação qualitativa de projetos de pesquisa, conjuntamente às práticas de ensino, são de extrema importância para subverter tal ordem social que perdura há séculos.

Por sua vez, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 239), doravante BNCC, no eixo língua inglesa, destaca-se que ensinar inglês com essa finalidade, ou seja, concebendo a língua como uma construção social, tem três implicações importantes para a formação.

A primeira delas inter-relaciona língua, território e cultura, haja vista que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. Nesse sentido,

é determinante construir reflexões que questionem tais percepções, na medida em que precisamos decolonizar o pensamento, bem como as práticas de ensino. Portanto, língua, público-alvo e ações autênticas de uso precisam atuar integradamente, levando em consideração as divergências de pensamento e comportamentos sociais:

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 240).

Já a segunda finalidade (2018, p. 240), por sua vez, diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens - verbal, visual, corporal, audiovisual -, em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.

Ou seja, uma vez que o sujeito compreende a língua como uma construção social, é determinante oferecer práticas linguísticas de (multi)letramentos, já que estamos cada vez mais imersos e dependentes do universo multicultural e digital. Nesse sentido, a educação linguística torna-se uma ferramenta crucial no que diz respeito ao acesso democrático do público-alvo, com a finalidade de que possam potencializar suas habilidades e ocupar os espaços considerados de prestígio social.

Para tanto, os sentidos criados para a aquisição da língua estarão integrados as suas vivências, tornando sua relação mais significativa, já que por meio dela poderá expressar seus valores e sentimentos diante de locais cada vez mais plurilinguísticos e multiculturais:

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2018, p. 240).

Por fim, a terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino, isto é, para que o participante desenvolva a sua proficiência de modo satisfatório na língua-alvo, é preciso considerar o inglês como uma língua franca, ou seja, reconfigurar as percepções de que não existe um “inglês melhor”, rompendo com a ideia de que ainda impera modelos hegemônicos de falantes de inglês. Para isso, é relevante considerar revisões quanto à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.

Com isso, somos desafiados a reelaborar as nossas metodologias cotidianamente, a fim de buscar por estratégias que sejam capazes de atender a tais expectativas, conduzindo os envolvidos de um mundo do conhecimento familiar para outro ainda a ser desbravado. Isto

é: em consonância com os estudos do professor Kavavillil Rajagopalan (2019, p. 33), é crucial diagnosticar de onde o público-alvo está partindo em articulação com a sua meta: “[...] o lugar onde se encontra o aluno é algo que não pode ser relegado a um segundo plano (RAJAGOPALAN, p. 33).”

Diante disso, nossa prática de docentes pesquisadores integra-se a um processo contínuo de autoaprendizagem, haja vista que lidamos com um fenômeno de grande complexidade, o qual se transforma em meio aos diversos contextos vigentes. Desse modo, necessitamos de um olhar cuidadoso, a fim de diagnosticarmos o grupo e o contexto com os quais estamos trabalhando para, posteriormente, elaborarmos abordagens e recursos didáticos eficientes e que criem conexões com as realidades dos grupos com os quais trabalhamos.

Tendo isso em vista, notamos que, ao construirmos um espaço educacional de práticas linguísticas centralizadas nas relações múltiplas que o processo de ensino e aprendizagem pode proporcionar, favorece-se o desenvolvimento autônomo, diversificado e significativo, já que a formação conjugará os aspectos locais e globais. Desse modo, o educando pode valorizar os seus próprios aspectos sócio-histórico-culturais, assim como abrir-se a novas possibilidades de (re)inserção na sociedade, reconhecendo as diferenças como um elemento inerente a uma população plural.

Para tanto, sabemos que estudar uma língua nova, embora divertido e extremamente valioso, é algo desafiador e que pode ser muito frustrante diante das dificuldades. Assim, as letras de música em língua inglesa se apresentam como uma ferramenta útil e efetiva para o aprendizado significativo do inglês, contribuindo tanto para um ensino vinculado à identificação dos sujeitos, bem como ao prazer em aprender.

Dessa forma, ouvindo as canções que gostamos — e, até mesmo, enquanto dançamos ou tocamos um instrumento — é possível aprender e tornar os dias melhores através dos hormônios da felicidade que o corpo humano libera durante tais práticas. De acordo com Whitten (2018), a musicoterapia, técnica que utiliza sons para o tratamento de doenças — influenciando diretamente neurotransmissores e hormônios que regulam nosso humor, como a dopamina, endorfina e cortisol —, influenciou nos resultados do tratamento de doenças como a depressão, Doença de Parkinson e Alzheimer; lesões cerebrais e redução nos índices de ansiedade e estresse, além de promover melhorias de habilidades comunicativas, com isso, temos:

Uma análise de 2015 do tratamento músico terapêutico para pacientes com doenças neurológicas (como acidente vascular cerebral, epilepsia, esclerose múltipla e Doença de Parkinson) descobriu que a música é um melhorador de humor válido, especialmente na redução do componente depressivo e de ansiedade, e na melhoria da expressão emocional, comunicação e habilidades interpessoais, autoestima e qualidade de vida. Ela também sugere que o processo de reabilitação de recuperação do funcionamento e

da regulação da área motora pode ser afetado positivamente por mudanças no humor. (RAGLIO, et al, 2015, p.68, apud WHITTEN, 2018, n.p.)¹

Diante disso, torna-se fulcral pontuar a vivacidade da língua inglesa associada às letras de música, visto que, além de promover o bem-estar físico e mental, o aprendizado se entrelaça com diversas áreas e repertórios, como musicais infantis e adultos, filmes, séries, uma vez que entendemos a individualidade como uma parte crucial ao considerarmos a relação do sujeito com a língua-alvo.

Dessa maneira, torna-se possível dizer que a música é uma aliada essencial para um aprendizado mais leve e intuitivo da língua inglesa, sendo capaz de colaborar com a construção de elementos fundamentais do idioma, como expressões idiomáticas, movimentos culturais, acontecimentos históricos, políticos e sociais. Além de promover uma maior qualidade de vida, por meio dos hormônios de felicidade liberados pelo exercício e o estímulo dos neurotransmissores.

Diante disso, retomando o debate realizado por meio da BNCC (2018), apesar dos pontos positivos que o documento traz como objetivo, é necessário reconhecer as limitações que impedem o ensino e o aprendizado da língua inglesa de forma ampla e diversa. Uma dessas problemáticas, por exemplo, é o princípio de unificação de ensino proposto, que se torna insustentável ao não considerar as diferentes realidades — culturais, econômicas e sociais, por exemplo — em um país que possui a diversidade como uma parte fundamental de sua identidade.

Nesse sentido, ao criarmos um ensino padronizado e unificado, sem considerar os variados assuntos que podem contribuir — ou atrapalhar — para o desenvolvimento do aprendizado desses estudantes como indivíduos com vivências distintas, cria-se um limite para tais práticas, além da exclusão da individualidade dos estudantes, assim como aponta Gerhardt e Amorim, no estudo sobre *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*:

Embora esta parte do documento aborde aspectos que são coerentes com o ensino de língua inglesa na atualidade, não podemos deixar de frisar que as pretensões da BNCC, de homogeneização do ensino nacional, propondo aprendizagens essenciais aos educandos, não respeitam as particularidades/diversidades das distintas localidades dos espaços educacionais do Brasil. Tal documento sugere que os educandos da Educação Básica tenham “aprendizagens essenciais” para sua formação, mas o que seriam essas aprendizagens essenciais? Essenciais para quem exatamente? Utilizar o mesmo formato para um país tão diverso e desigual com o nosso, sem promover o diálogo, só aumentará as lacunas que tangem à formação integral dos estudantes. (AMORIM; GERHARDT, 2019, p.18).

¹ A 2015 review of music therapy treatment for patients with neurologic diseases (such as stroke, epilepsy, multiple sclerosis, and Parkinson's disease) found music-based to be a valid mood enhancer, especially in the reduction of the depressive and anxiety's component, and in the improvement of the emotional expression, communication and interpersonal skills, self-esteem and quality of life. They also suggest that the rehabilitative process of regaining motor area functioning and regulation can be positively affected by changes in mood. (RAGLIO, et al, 2015, p.68, apud WHITTEN, 2018, n.p.).

Dessa forma, é possível apontar uma outra barreira que dificulta a integração dos estudantes: a padronização linguística que impera na sociedade. É necessário desmistificar a visão de que, para ser um falante proficiente, é preciso o domínio pleno do idioma, isto é, com uma pronúncia tal como dos falantes que têm o inglês como língua materna, bem como no que diz respeito a comum confusão entre língua e gramática.

Culturalmente e historicamente, como é possível notar ao longo das práticas metodológicas de ensino e aprendizagem de inglês, é propagada a concepção de que o inglês correto se atém ao estadunidense e/ou britânico, apagando diversos aspectos que compõem os falantes ao redor do globo — como a territorialidade, cultura e sua individualidade, por exemplo — desvalorizando-os, portanto.

Por sua vez, é necessário notar que a língua inglesa se tornou um fenômeno — assumindo o *status* de língua franca — por conta da facilidade com que ela promove a integração entre as pessoas em diversos contextos sociais e políticos; além disso, auxilia no impulsionamento emancipatório e desenvolvimento formativo de seus falantes, sendo uma aliada ao legitimar as diferentes realidades e perspectivas, contribuindo para a quebra de barreiras que, de certa forma, impedem uma maior conexão entre as pessoas e promovendo o respeito e o reconhecimento às outras culturas.

Todavia, ainda que a potencialidade que a língua inglesa atribua aos estudantes seja algo reconhecido, esse conhecimento não se reflete em boa parte da população. Segundo o estudo realizado pela instituição *British Council* (2013)², cerca de apenas 5% da população brasileira possui a habilidade de se comunicar em inglês, sendo menos de 1% fluente.

Como é possível notar, o ensino de inglês ainda é um privilégio elitizado, já que a maior parte da população não possui condições financeiras para pagar por cursos privados, ao passo que o ensino nas escolas públicas apresenta falta de materiais adequados, pouquíssimo tempo de aula para o aprendizado e os docentes não têm uma formação contínua adequada. Ademais, normalmente, esses profissionais têm diversas turmas, com muitos educandos e, como consequência, em função da baixa remuneração, têm que trabalhar em mais de uma escola.

Ainda vale destacar as situações precárias que a rede pública enfrenta para se manter em funcionamento, além dos diversos motivos que atingem os estudantes em seu contexto pessoal e social, como o fato de que as pessoas mais pobres não desfrutarem de benefícios que ajudam em seu desenvolvimento. Só para citar alguns exemplos, temos: a falta de acesso a conteúdo cinematográfico, livros e internet, assim como poucos têm condições financeiras de ver filmes legendados.

Retomando, portanto, a compreensão de que, assim como outros diversos elementos, a língua é parte fundamental da identidade e fruto de construção social, torna-se ainda mais clara a importância do significado do termo “língua franca”. Ao reconhecer esse título e seu

² Instituição pública britânica voltada para a difusão do conhecimento de língua inglesa e sua cultura por meio de atividades de formação e educativas. A matéria citada pode ser encontrada no site: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/apenas-5--dos-brasileiros-falam-ingles-ek15nlmtwge6x2pk5fzohmhpj/>.

valor como construção social, entendemos a língua como algo vivo, que se transforma ao longo dos contextos históricos e que, além disso, permite que façamos múltiplas interpretações diante de nossas sensações e visões de mundo.

Assim sendo, utilizando os valores e as diferentes bagagens pessoais de seus falantes, a educação linguística e as práticas de multiletramento — levando em consideração as linguagens verbais, visuais, corporais e audiovisuais — se apresentam de forma essencial para que haja a democratização do ensino em língua inglesa, potencializando as capacidades e possibilitando oportunidades, com isso, temos:

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca — uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais —, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 240).

Portanto, evidencia-se a necessidade e a relevância da língua inglesa para a construção de uma sociedade que caminha para a evolução e que torna as diferenças e individualidades algo valioso, deixando para trás a exclusão. O aprendizado do inglês não apenas favorece oportunidades de uma melhor qualidade de vida, mas, também, impulsiona os cidadãos para que se engajem em causas importantes e estimulem o senso crítico, assim como a busca por conhecimento e a potencialização dos indivíduos e suas capacidades.

Dessa forma, chegamos a um dos principais pilares quando o assunto concerne ao aprendizado de uma nova língua: a comunicação. Presente desde o início da civilização humana e fundamental durante nossa evolução, a interação entre indivíduos não apenas consolida as relações humanas desde a infância, como, também, faz parte do desenvolvimento de novas habilidades linguísticas e físicas — afinal, é através da linguagem verbal e não-verbal que conhecimentos de variados tipos são construídos.

A partir disso, partilhando o entendimento da importância da comunicação — ou seja, algo que parte da espontaneidade e criatividade —, é possível apontar um dos fatores principais para a construção de um ensino adequado e eficaz: a metodologia aplicada. Ao analisarmos um livro de ensino da língua inglesa, em sua grande maioria, nos deparamos com estruturas e sistemas pré-desenvolvidos e moldados, pensando em um aprendizado simplificado e objetivo, visando a capacidade de uma comunicação de fácil domínio e híbrida, podendo ser aplicada em mais de uma situação.

Ou seja, ainda que os materiais gramaticais sejam essenciais para a compreensão morfológica da língua — regras gramaticais, construção de palavras etc. —, eles se tornam limitados se não forem contextualizados, uma vez que o objetivo é uma comunicação fluente e bem articulada.

Por meio dessa concepção, compreende-se a necessidade de um ensino capaz de desenvolver não apenas as funções gramaticais, mas, também, de produzir experiências

comunicativas entre estudantes que desenvolvam a oralidade e estimulem-nos a se envolver nessas interações mais profundas.

De acordo com Almeida Filho (2015, p.58), a abordagem comunicativa se baseia em materiais e metodologias que promovem a reflexão e interação na língua estrangeira, possibilitando a prática de aprendizados através desses materiais que os estudantes reconhecem como importantes e válidos para seu aprendizado e crescimento intelectual. Isso significa não apenas o incentivo através de experiências relevantes, mas, também, uma abordagem que compreende as necessidades dos estudantes utilizando ambas as partes que estruturam a língua-alvo, desse modo, temos:

Num primeiro sentido, ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menos ênfase no ensinar e mais nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.67).

Como relata Almeida Filho, uma vez que enxergamos e abrimos espaço para que a bagagem individual de cada educando seja validada, a comunicação deixa de ser apenas uma forma de se relacionar com outro sujeito e se transforma em uma ferramenta de expressão e liberdade, servindo como um trampolim para que se sintam mais próximos e abraçados pela experiência.

De maneira análoga, o autor indiano Kumaravadivelu disserta em sua teoria — *Toward a Postmethod Pedagogy* (2001) — sobre um modelo educacional da língua inglesa que, objetivando um aprendizado efetivo do idioma, não apenas inclua questões referentes a estratégias de sala de aula, materiais instrucionais, objetivos curriculares e medidas de avaliação, mas também amplas experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação de uma segunda língua.

Ou seja, considerando as vivências individuais dos educandos e suas relações como uma das ferramentas que auxiliam nesse processo e, além disso, colocando discentes e docentes em posição de cooperação e co-exploração da língua, tal como do desenvolvimento do ensino e sua aplicação.

É importante ressaltar, também, que, para o pesquisador/aprendiz, um dos fatores cruciais para o aprendizado refere-se a um ambiente amigável, convidativo e confortável, em um processo em que todos sejam bem-vindos, já que um espaço estressante pode gerar sérias barreiras psicológicas para a aquisição do conhecimento.

Perante isso, a princípio, é necessário que entendamos a pedagogia do pós-método, proposta por Kumaravadivelu, como um sistema tridimensional que consiste em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade.

No que concerne ao eixo da particularidade, o autor acredita que ela se inicia na observação de professores acerca de seus métodos na sala de aula, avaliando problemas, soluções e identificando aquilo que funciona ou não.

Assim, uma vez que a prática em sala de aula e o reconhecimento de estratégias que abrangem todos os estudantes ao levar em consideração as suas particularidades, — sejam socioculturais, políticas, linguística local etc. — torna-se possível a formulação de um ensino que, tendo docentes e discentes como participantes ativos e importantes, atinja uma efetividade maior e melhor consolidada.

A partir disso, cabe dizer que a particularidade e a praticidade caminham juntas, já que o entendimento das necessidades e métodos só são compreendidos uma vez que conhecidos por meio da experiência em sala. Em sua pesquisa, Kumaravadivelu ainda destaca o professor como um dos pontos centrais da Pedagogia do Pós-Método — visto que todo o processo de aprendizagem o inclui de forma essencial, sendo o principal mediador do contato entre estudante e a língua e, conseqüentemente, uma fonte de experiência e conhecimento para os educandos —, abordando, especialmente, a importância da discussão sobre a relação entre a prática e a teoria e o vínculo de educadores.

Para o autor (p. 541, 2001), essa prática busca superar certas defasagens que a relação entre teoria e a sua aplicação em sala de aula possuem, uma vez que encoraja a autonomia de docentes para não apenas aplicar teorias existentes, assim como ressalta a importância de que os educadores de professores legitimem suas vozes e experiências como forma de apoiar suas identidades e incentivar o pensamento crítico para que desenvolvam sua própria prática de ensino, sendo, por sua vez, capazes de avaliar situações em sala de aula e aprimorar suas habilidades e métodos. E, a partir disso, explorá-las individualmente de forma prática, a fim de adaptá-las e maximizá-las em sua sala de aula:

Se o conhecimento pedagógico sensível ao contexto tiver de emergir dos professores e da sua prática de ensino cotidiana, então estes deverão ser ajudados a tornarem-se indivíduos autônomos. Este objetivo não pode ser alcançado simplesmente pedindo aos professores que coloquem em prática teorias concebidas e construídas por outros. Só pode ser alcançado ajudando os professores a desenvolver o conhecimento e a habilidade, a atitude e a autonomia necessárias para construir o seu próprio conhecimento pedagógico sensível ao contexto, que tornará a sua prática de ensino cotidiano um esforço que vale a pena. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541)³

Entende-se, portanto, que a teoria da pedagogia da prática concerne a algo vivo, fluido e que se aprimora de acordo com as necessidades de cada indivíduo; um ciclo de aprendizado e ensino entre docentes, discentes e, até mesmo, os educadores de professores. Ademais, ressalta-se a importância de que os docentes enxerguem a pedagogia não só como uma forma de alavancar oportunidades de ensino em sala de aula, mas, também, como um modo de compreender e transformar possibilidades dentro e fora dela.

³ If context-sensitive pedagogic knowledge has to emerge from teachers and their practice of everyday teaching, then they ought to be assisted in becoming autonomous individuals. This objective cannot be achieved simply by asking teachers to put into practice theories conceived and constructed by others. It can be achieved only by helping teachers develop the knowledge and skill, attitude, and autonomy necessary to construct their own context-sensitive pedagogic knowledge that will make their practice of everyday teaching a worthwhile endeavor. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541).

Nesse sentido, tais conceitos abrem portas para transformar-se na pedagogia da possibilidade, por meio da qual o autor discursa, principalmente, sobre a identidade individual e a forma como a conexão entre as experiências pessoais e a língua promovem um aprendizado mais unificado, estimulando a construção de conhecimento e desenvolvimento crítico-social e, conseqüentemente, um diálogo mais convidativo e atrativo entre as partes — docentes, discentes e educadores de professores —, transformando não apenas a realidade dentro da sala de aula, mas possibilitando uma nova visão de mundo também do lado de fora para todos envolvidos no processo, por meio da exploração de sua própria identidade em posições iguais de aprendizado:

Em outras palavras, os professores de línguas não podem esperar satisfazer plenamente as suas obrigações pedagógicas sem, ao mesmo tempo, satisfazer as suas obrigações sociais. Eles serão capazes de conciliar estas forças aparentemente concorrentes se alcançarem uma consciência cada vez mais profunda da realidade sociocultural que molda suas vidas e da sua capacidade de transformar essa realidade. (VAN MANEN, 1977, p. 222, apud KUMARAVADIVELU, 2001, p.8)⁴

Por fim, temos o papel do educando do Pós-Método, que não deve se contentar apenas com o material exercido em sala de aula, mas, também, deve ser autônomo e ávido por conhecimento, sempre atento ao seu progresso de aprendizado e buscando maior rendimento e conhecimento, participando de eventos culturais e sociais e fazendo testes regularmente, por exemplo.

Conclui-se, portanto, que ao discutirmos sobre a língua inglesa e seu ensino, tem-se como necessária a compreensão de que a língua-alvo não se limita apenas ao estudo estrutural, bem como a metodologias pré-concebidas, uma vez que o processo didático-pedagógico atinge camadas profundas que agem, diretamente, na formação dos indivíduos, ou seja: encorajando-os ao crescimento e desenvolvimento crítico-social e, também, na importância da humanização e empatia no processo de aprendizagem, que promove uma aproximação e identificação entre língua e estudante.

Dessa maneira, após expostos os pressupostos teóricos que baseiam este estudo, na seção seguinte, ilustramos como aplicamos tais conceitos na construção de nossa sequência didática, diante do levantamento e análise dos dados da *playlist* dos estudantes. Além disso, destacamos como tal metodologia é fundamental ao considerar o estudante como um ser social, político e cultural, uma vez que almejamos, com isso, alcançar o objetivo central deste estudo: maximizar as potencialidades discursivas e de atuação dos sujeitos.

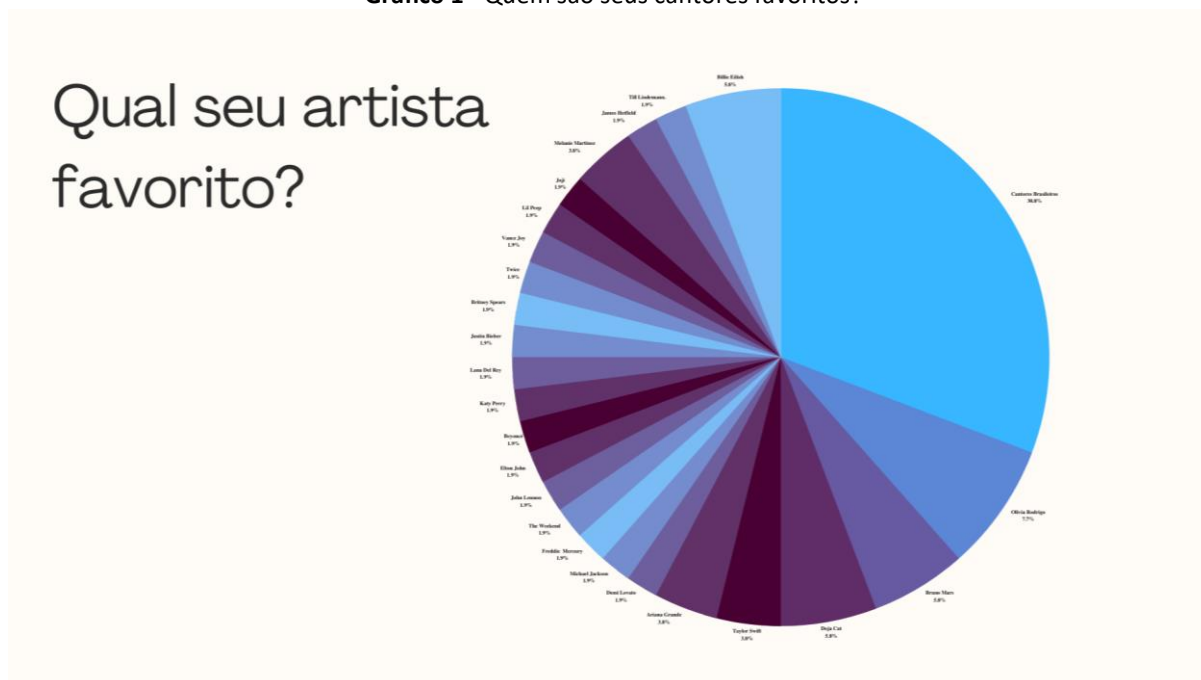
⁴ In other words, language teachers cannot hope to fully satisfy their pedagogic obligations without at the same time satisfying their social obligations. They will be able to reconcile these seemingly competing forces if they “achieve a deepening awareness both of the sociocultural reality that shapes their lives and of their capacity to transform that reality” (VAN MANEN, 1977, p. 222, apud KUMARAVADIVELU, 2001, p.8).

2 Sondagem e a sequência didática: o ensino da língua inglesa e suas relações para além da sala de aula

Com o intuito de analisar o perfil musical dos estudantes do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Guia de Turismo do IFRJ Resende para a construção de nossa sequência didática, já que considerar o local e o repertório onde se encontra o estudante é algo que não pode ser deixado a segundo plano, tal como nos ensina o professor Kavavillil Rajagopalan (2019, p. 33), a pesquisa foi feita com vinte e seis educandos⁵ dos primeiro, segundo e terceiros anos, no ano letivo de 2022, por meio de uma sondagem, para que, dessa forma, conseguíssemos analisar as respostas para compreendermos como é constituído o perfil musical dos participantes, frisando a nossa concepção de língua que integra sujeito e sociedade.

A seguir, vamos observar alguns dos resultados e análises dos gráficos e tabelas baseados na sondagem supracitada:

Gráfico 1 - Quem são seus cantores favoritos?



Fonte: Elaboração própria.

No gráfico 1, os artistas citados foram: Olivia Rodrigo (7,7%), Bruno Mars (5,8%), Doja Cat (5,8%), Taylor Swift (3,8%), Ariana Grande (3,8%), Demi Lovato (1,9%), Michael Jackson (1,9%), Freddie Mercury (1,9%), The Weeknd (1,9%), Elton John (1,9%), John Lennon (1,9%), Beyoncé (1,9%), Katy Perry (1,9%), Lana Del Rey (1,9%), Justin Bieber (1,9%), Britney Spears (1,9%), Twice (1,9%), Vance Joy (1,9%), Lil Peep (1,9%), Joji (1,9%), Melanie Martinez (3,8%),

⁵ Devido ao período pandêmico recente, nosso calendário acadêmico divergiu do período regular de matrícula das demais redes de ensino, ocasionando uma baixa quantidade de discentes ingressantes durante esse intervalo.

James Hetfield (1,9%), Till Lindemann (1,9%), Billie Eilish (5,8%) e os cantores brasileiros (30,8%).

É possível notar que, embora grande parte dos pesquisados desfrutem mais de cantores brasileiros, 30,8%, as músicas de língua inglesa dominam a preferência musical dos estudantes, possuindo mais de 60% do índice. Quando perguntados sobre o motivo da escolha, foram citados: a melodia das músicas do cantor em questão, influência de amigos e familiares, o apego emocional por crescer ouvindo as músicas, bem como a sensação que elas e suas letras proporcionam, como a vontade de cantar e dançar, por exemplo, e, especialmente, a autoidentificação com o cantor — estilo musical, personalidade, letras etc. Assim, compreende-se a importância do fator emocional e conexão com as músicas para o estímulo do gosto musical.

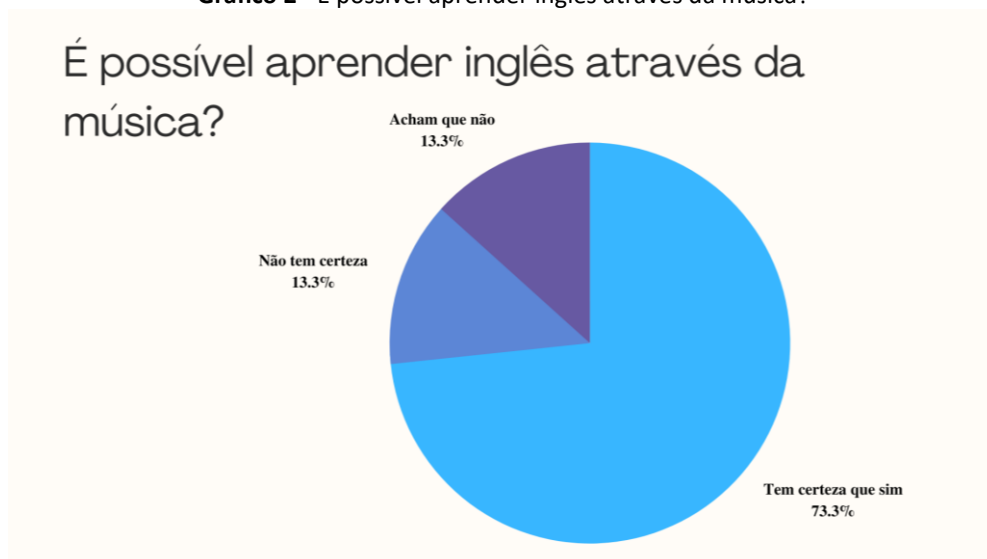
Tabela 1 - Como foi o seu primeiro contato com a língua inglesa?

Não se lembram	6
Através de músicas	5
Através de desenhos	4
Cursos de inglês tradicionais	4
Na escola	3
Através de séries e filmes	2
Através de jogos	2
Através da família	2
Através do youtube	1
Através de brinquedos	1

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível perceber, grande parte dos estudantes teve esse primeiro contato com a língua inglesa por meio das ferramentas audiovisuais, como músicas, séries, jogos, desenhos animados, entre outros, fato este relevante se considerarmos que, por meio do avanço da revolução tecnológica, elas se tornaram objetos comuns do cotidiano. Logo, se mostra relevante o posicionamento de autores como Kumaravadivelu (2001) em sua busca de tornar o aprendizado da língua estrangeira em um formato adequado e adaptado ao estudante, visto que os participantes que aprenderam através da tecnologia e, por conta própria, desenvolveram uma melhor relação com a língua-alvo.

Gráfico 2 - É possível aprender inglês através da música?



Fonte: Elaboração própria.

As respostas referentes a esta pergunta dizem que eles acreditam, sim, ser possível. Os participantes reforçam o quanto ouvir uma canção melhora a habilidade de compreensão oral da língua. É dito ainda que, além disso, ouvir letras em inglês aumenta o vocabulário e ajuda a melhorar a pronúncia de algumas palavras, entretanto, é citado também que, apesar de ajudar com o vocabulário, ouvi-las pode não auxiliar tanto a entender as estruturas gramaticais da língua. Tendo isso em vista, é possível, por exemplo, utilizar as letras das canções integradas aos conceitos gramaticais contextualizados, procurando dar função efetiva ao aprendizado e à compreensão comunicativa da língua.

Em conclusão, por meio da análise geral dos dados, percebemos que entre os estudantes pesquisados as canções em inglês são vistas como uma aliada para diversos momentos e fases da vida, marcando memórias, vínculos afetivos, amadurecimento individual e até mesmo o processo de aprendizado de uma língua.

Assim sendo, compreende-se que a música e a língua inglesa caminham juntas no que concerne ao gosto e ao aprendizado, sendo uma via importante que conecta o indivíduo às canções e à segunda língua, além do conhecimento, criatividade e à sua própria formação como pessoa. Nesse sentido, na próxima parte do artigo, apresentaremos a sequência didática elaborada com base nos dados e estudos realizados no período vigente do estudo.

2.1 Aplicação da sequência didática

Tendo em vista que o nosso objetivo com a construção e aplicação da sequência didática apresenta a língua como uma construção social, esta proposta almeja desenvolver um espaço plural de desenvolvimento linguístico, com foco em práticas sócio interacionistas, comunicativas, autênticas e cidadãs, respeitando as particularidades dos envolvidos a partir

da elaboração conjunta de ações didático-pedagógicas que integrem o repertório sociocultural dos participantes, neste caso, o perfil de suas *playlists*.

Desse modo, a elaboração desta sequência didática apresenta procedimentos que reforçam e legitimam as vozes dos participantes, a partir de suas experiências e necessidades na língua-alvo, aliada a um ambiente convidativo e confortável para o desenvolvimento e aprimoramento das proficiências linguísticas.

Para tanto, apresentamos um espaço ambientado à temática da aula, já como elemento motivador inicial imersivo para a aplicação da sequência didática. Além disso, os demais procedimentos visam estimular o uso comunicativo contextualizado da língua-alvo, como: apresentação indutiva da temática e letra da canção a ser trabalhada, leitura e debate gerados a partir da letra e ao tema da canção, assim como o desenvolvimento de exercícios de fixação com ênfase nas habilidades linguísticas, como escrita, leitura e oralidade.

Assim sendo, diante dos dados adquiridos por meio desta sondagem, foi construída uma aula com objetivo de proporcionar uma experiência entre a letra da canção e o ensino da língua inglesa para os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Integrado do campus Resende. Como tema, foi escolhida a investigação criminal, sendo ela baseada numa narrativa criada através da canção *Look What You Made Me Do* (2017), da cantora estadunidense Taylor Swift.

Para tanto, o primeiro passo realizado foi a construção de uma sala ambientada para a recepção dos estudantes. Nesse sentido, foi posicionando um projetor no centro da sala, as cadeiras foram postas no formato de um semicírculo, as paredes foram decoradas e setorizadas com cartazes de figuras icônicas do cinema — tendo um setor para aqueles personagens que desapareceram em uma região, como os casos ainda em aberto, assim como grandes vilões procurados pela polícia em outra parte da parede. Além disso, uma área foi separada para casos criminais fictícios sem conclusão. Tal estratégia tem o objetivo de criar um espaço de imersão natural dos participantes no cenário criado pela atmosfera temática da canção, isto é: os mistérios que envolvem a investigação de um crime.

A partir disso, foi feita a recepção dos estudantes e, então, iniciou-se o processo de imersão na temática. Assim que todos se acomodaram, realizamos uma breve apresentação acerca dos cartazes nas paredes, revisitando cada caso com o auxílio de uma lanterna como forma de trazer os presentes para dentro do universo e instigar sua curiosidade sobre o que estava por vir.

Após esse momento, passamos para uma dinâmica inicial utilizando a mímica como forma de criar e fortalecer a conexão do educando com o conteúdo, visando um maior conforto e preparo para a proposta. A dinâmica consistiu na escolha voluntária da participação dos educandos em retirar um dos papéis sobre a mesa — que continham trechos em inglês de canções famosas das animações infantis da *Disney* —, com o desafio de descobrir a qual musical pertenciam e, assim, fazer com que seus colegas buscassem a resposta por meio da mímica.

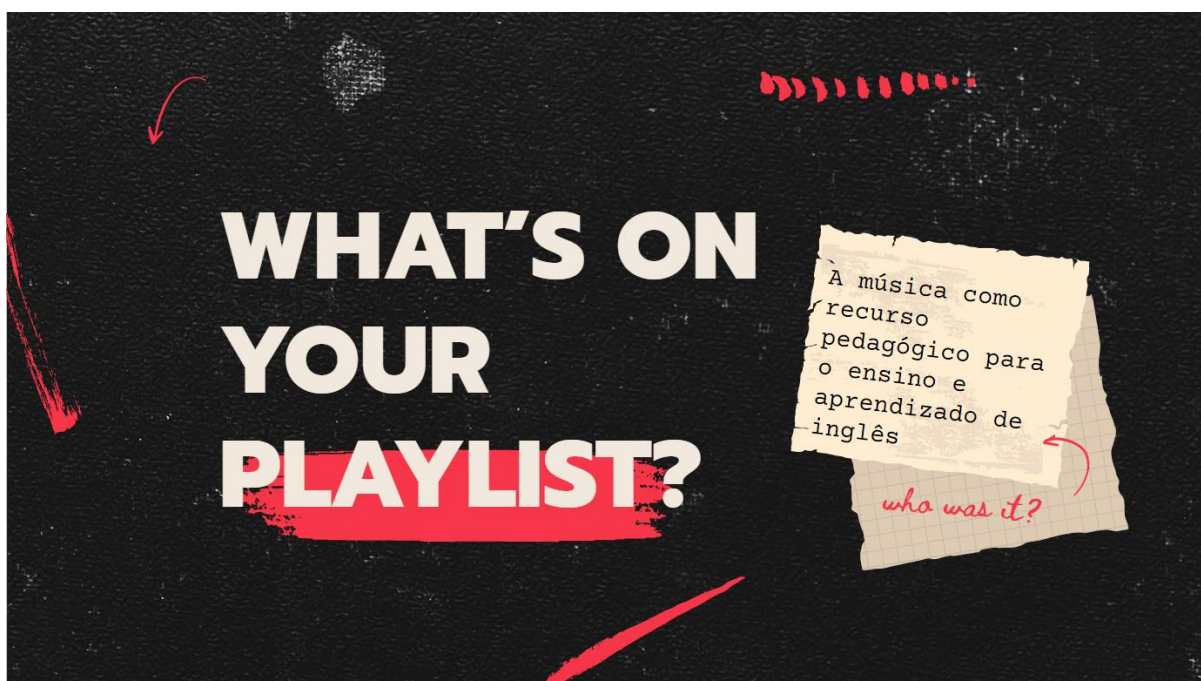
Desse modo, a próxima etapa foi a apresentação do tema central da aula. Para isso, envelopes numerados de 1 a 17 foram lançados no centro do círculo e cada estudante coletou

um para si. Diante disso, partimos, então, para uma breve contextualização sobre o enredo da apresentação, por meio da qual eles seriam os agentes responsáveis pela resolução de um caso policial antigo que obteve novas evidências, baseado em uma canção da língua inglesa, que lhes seria apresentado a seguir, sendo cada envelope uma parte do quebra-cabeça.

Assim sendo, cada educando foi incentivado a ler em voz alta o texto escrito em inglês que estava em seu envelope, sendo a participação e tentativa a parte mais importante do processo. Vale ressaltar que houve a disponibilidade e o incentivo de pedir ajuda para a pesquisadora e para os outros colegas, caso necessário.

Em seguida, iniciamos a apresentação de slides — cada número das pistas correspondia a um deles, de acordo com a sequência cronológica —, utilizando um fundo sonoro investigativo para maior imersão. A seguir, estão alguns dos materiais utilizados na apresentação:

Imagem 1 - Slide de abertura da apresentação



Fonte: Elaboração própria.

Primeiramente, tem-se o slide de abertura da apresentação, contendo o nome da pesquisa e um *design* projetado para a temática.

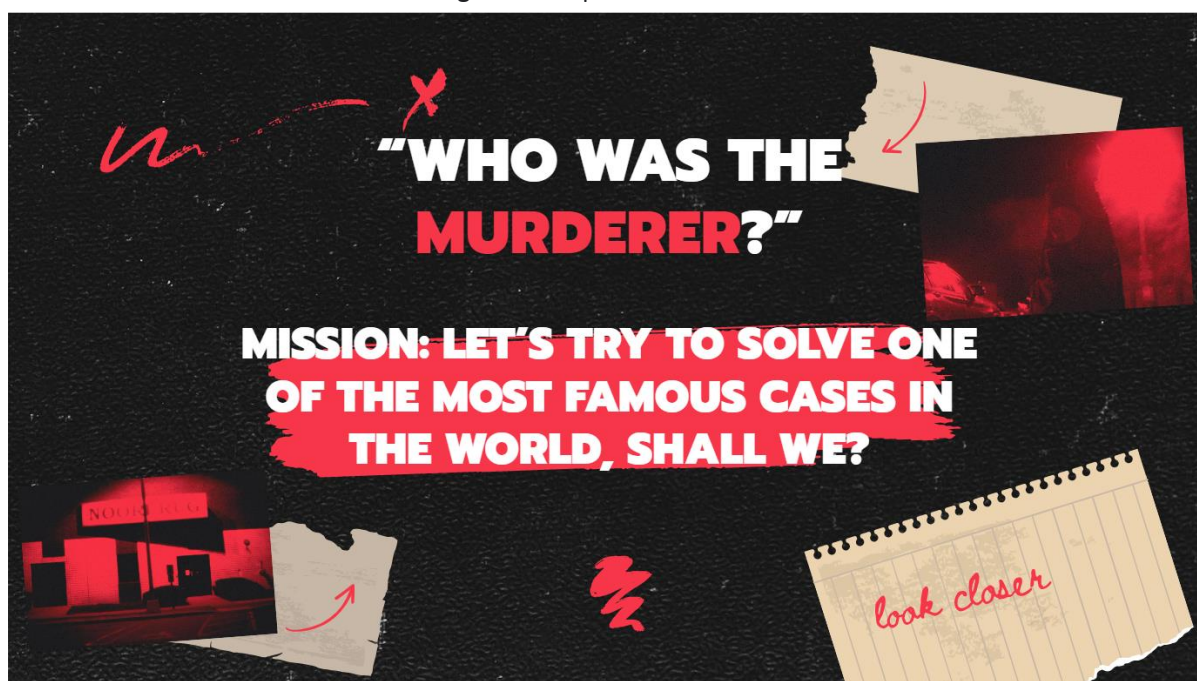
Imagem 2 - Slide acerca de uma pergunta do gosto musical dos educandos



Fonte: Elaboração própria.

Neste slide, como é possível notar, temos uma das pistas, que consistia em uma pergunta acerca do gosto pessoal dos educandos, como forma de deixá-los confortáveis com a experiência gradualmente.

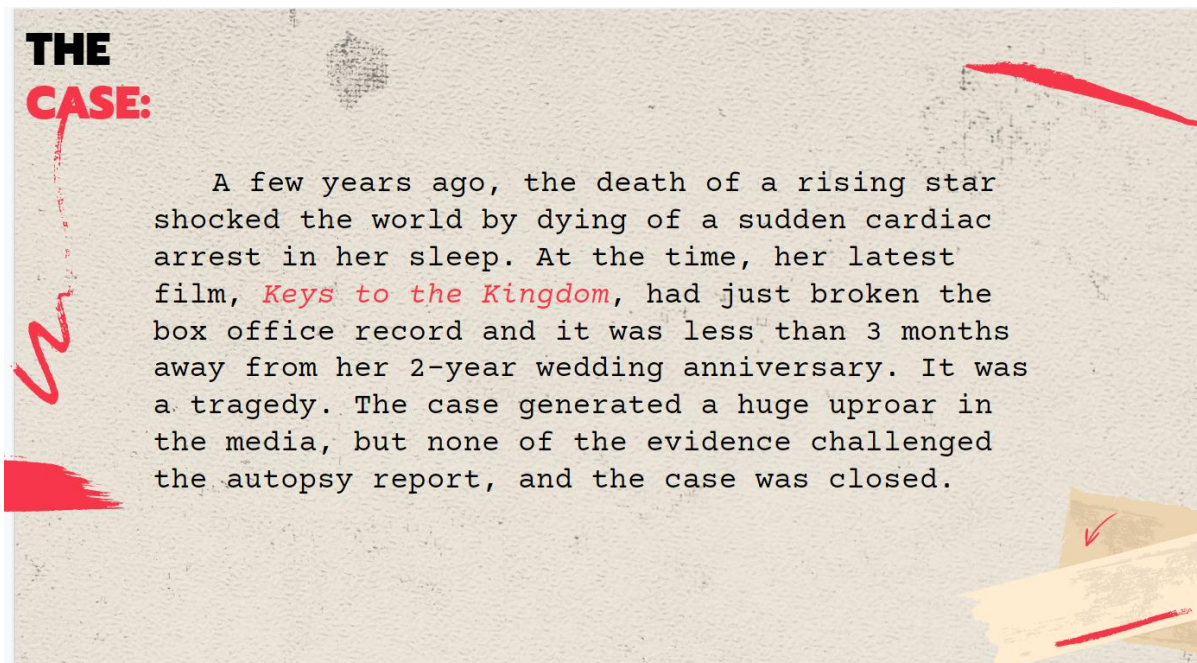
Imagem 3 - Proposta oficial a ser resolvida



Fonte: Elaboração própria.

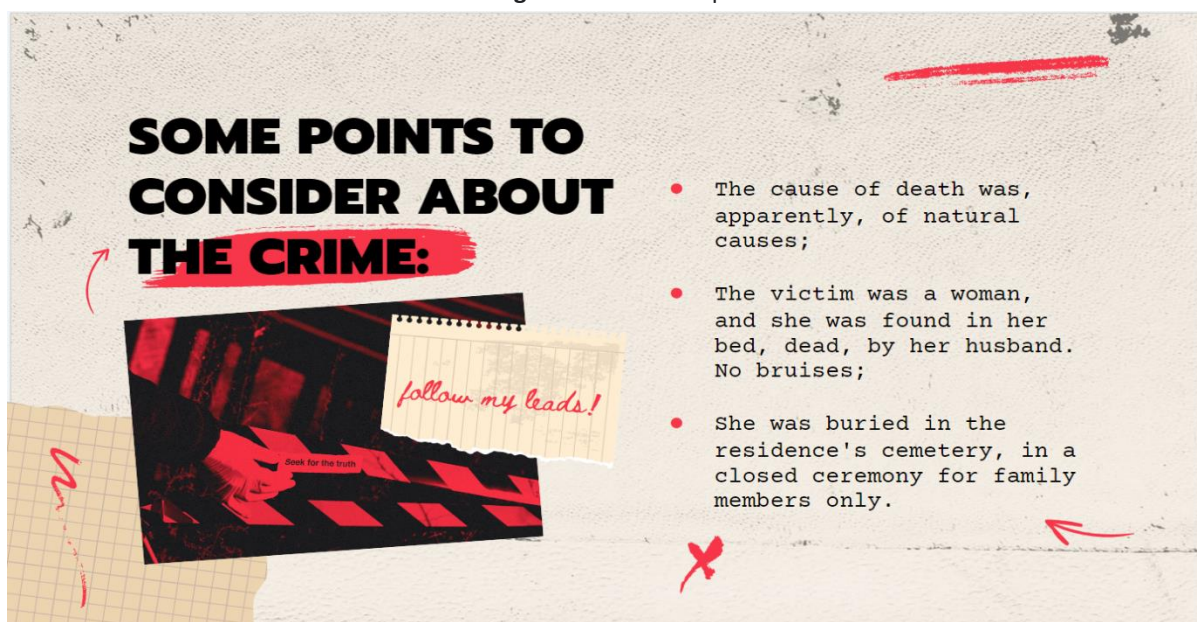
Neste slide, foi apresentada a proposta oficial do caso a ser resolvido, por meio do qual iniciamos a investigação após termos desenvolvido maior conhecimento acerca do funcionamento da dinâmica e deixado a tensão para trás.

Imagem 4 - Primeira informação sobre o caso criminal



Fonte: Elaboração própria.

Imagem 5 - Slide com pistas



Fonte: Elaboração própria.

Já neste, recebemos a primeira informação acerca da história do caso em questão, introduzindo e aprofundando a temática ao trazer o contexto, possibilitando maior conexão e interesse. Nesse momento, foram apresentados alguns pontos importantes a serem

considerados, servindo como fonte para as primeiras teorias sobre o que teria acontecido, de fato.

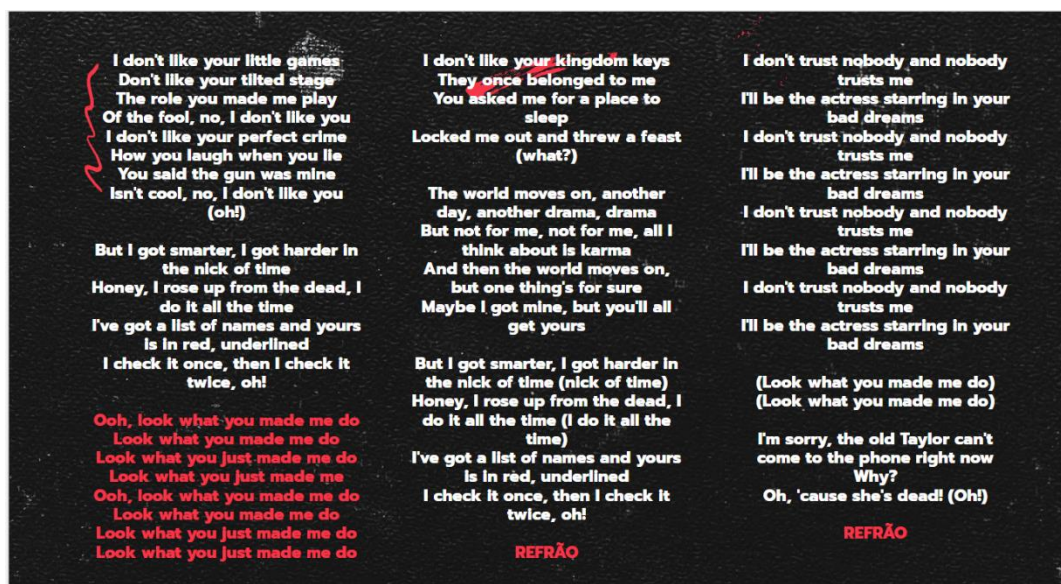
Imagem 6 - Evidência coletada pela polícia



Fonte: Elaboração própria.

Neste, temos a primeira pista coletada pela polícia na época.

Imagem 7 - Letra da canção *Look What You Made Me Do*, da cantora estadunidense Taylor Swift

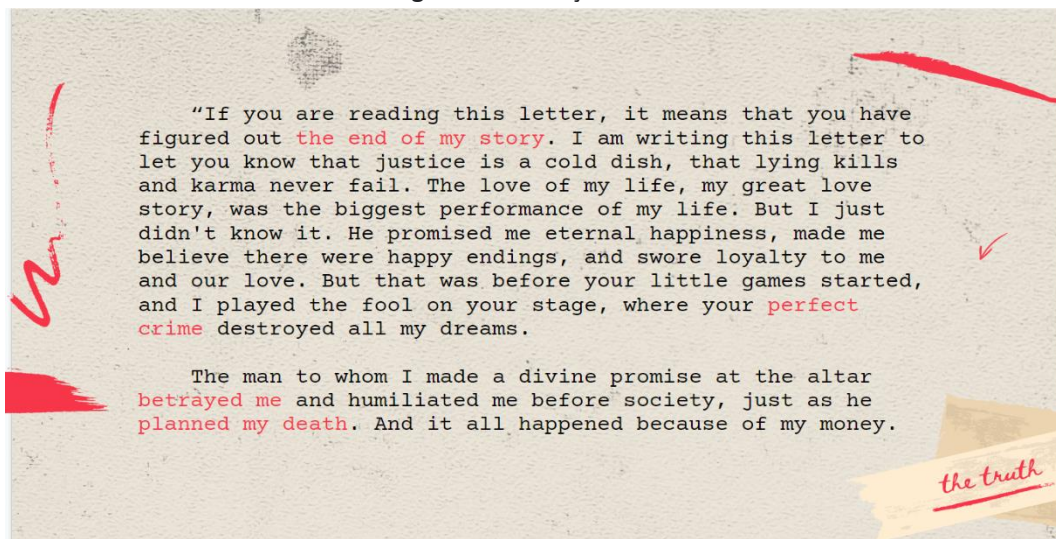


Fonte: Elaboração própria.

Assim que os *agentes* descobriram qual música havia servido como fonte de inspiração para a apresentação, foi feita uma dinâmica com a letra da canção. Após terem visto o clipe — legendado em português —, os estudantes foram divididos em grupos e receberam um envelope que continha a letra da música em trechos recortados, tendo a missão de reconstruí-

la. Ressalta-se que alguns grupos receberam envelopes com partes faltando e outros com partes repetidas, o que impulsionou que todos interagissem e se ajudassem para que conseguissem alcançar o objetivo da dinâmica. Quando todos finalizaram, revisitamos a letra da canção através deste slide.

Imagem 8 - Resolução do crime



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, após um debate sobre as possíveis resoluções do caso, chegamos à parte final da apresentação, por meio da qual os envolvidos puderam saber se estavam certos ou não em relação às suas teorias.

2.2 Avaliação da aplicação das sequências didáticas;

Ao analisarmos tal sequência didática, foi possível identificar pontos positivos e outros a serem aprimorados para a evolução do projeto, sendo este um processo natural na construção de nossas práticas de ensino e aprendizagem. Com isso, na sequência, destacaremos algumas reflexões.

Primeiramente, acerca dos pontos positivos: a ambientação do espaço como recurso potencializador da imersão da experiência; a grande participação e interesse por parte dos estudantes pela dinâmica inicial e a temática escolhida para a apresentação; a interação e conexão gerada pela necessidade de comunicação e cooperação; a leitura/compreensão individual e coletiva ao passo que todos os educandos caminharam juntos e estiveram presentes em cada etapa da construção da apresentação e da narrativa. Ademais, percebeu-se que certos estudantes, que tiveram dúvidas ao fim da apresentação em relação à narrativa da história e/ou compreensão textual, pediram para levar consigo seus envelopes e os de outros colegas, como forma de estudo individual.

Em segundo plano, no que concerne aos pontos de aprimoramento, temos: o tempo não ter sido previamente calculado acabou sendo um empecilho e prejudicou no ritmo da

apresentação — ocasionando que certas partes fossem aceleradas além do necessário e afetando diretamente no aprofundamento e análise da canção.

Portanto, a aplicação da sequência didática demonstra que, certamente, as letras das canções e a língua inglesa formam uma ponte potente com ferramenta didático-pedagógica para o aprendizado e o ensino do inglês, uma vez que, além de possibilitar variadas formas de abordagens e exploração de diversos universos, o processo de aprendizagem se torna mais fluido, leve e agradável, uma vez que integra a identidade linguística da língua-alvo com o mundo do estudante.

Por fim, por meio da recepção da turma, pudemos concluir que, embora haja certos pontos a serem melhor aproveitados, a aplicação da sequência didática obteve uma resposta positiva, maximizando efetivamente a capacidade discursiva e de atuação dos educandos nas diferentes esferas do saber em sociedade.

3 Conclusão

Assim sendo, ao pensarmos no ensino e aprendizado da língua inglesa pelo prisma das canções em inglês, torna-se fulcral a interconexão entre individualidade e conteúdo, haja vista que observamos tal potencialidade em refletir sobre necessidades específicas dos indivíduos como fonte propulsora para a aquisição da língua-alvo de forma significativa e autêntica diante de práticas comunicativas.

Por meio dessa lente, os benefícios do estudo de uma nova língua tornam-se um trampolim não apenas para o crescimento pessoal, profissional ou financeiro, mas também o bem-estar físico, uma vez que utilizamos uma via que impacta diretamente nosso cérebro e possibilita melhorias no humor, no pensamento cognitivo e nas habilidades comunicativas.

Mediante isso, ao analisarmos o modelo de ensino aplicado no país através da BNCC, fomos apresentados a diversos fatores que possuem caráter problemático. O documento em questão defende, por exemplo, a unificação do ensino em busca de um sistema normatizado, o que nos leva à discussão acerca da padronização linguística que ainda é uma realidade em nossa sociedade.

Tais conceitos trazem em seu cerne a ideia da padronização de um modelo convencional de ensino e do “inglês correto” a ser falado, excluindo e limitando os fatores individuais que compõem a identidade de um indivíduo — sendo a língua, sotaque, territorialidade, e outros, como parte desse grupo — em prol de um modelo sistematizado, engessado e que contraria o *status* de língua franca.

Por sua vez, o inglês, além de uma ferramenta de crescimento profissional e propiciar melhor qualidade de vida, também deve ser entendido como um impulsionador individual de crescimento e aprimoramento pessoal, ao possibilitar a interconexão entre indivíduos, culturas e sociedades.

Dessa forma, somos apresentados a Almeida Filho, que disserta em seu livro sobre a essencialidade da comunicação e da metodologia aplicada durante o aprendizado de uma

nova língua. Quando nos voltamos para muitos materiais didáticos de língua inglesa, percebe-se que suas estruturas se baseiam em um sistema padronizado e simplificado, muitas vezes descontextualizados, já que são elaborados sem levar em consideração as situações e necessidades linguísticas locais.

Vale salientar, também, que embora a parte morfológica seja importante para a compreensão da língua, a produção de experiências comunicativas reais é tão relevante quanto, uma vez que incentiva o educando através de situações, nas quais o seu conhecimento seja integrado ao conteúdo em desenvolvimento por meio da construção cooperativa de sentido.

Dito isso, o professor Kumaravadivelu ressalta três pilares indispensáveis quando se trata do modelo proposto para um aprendizado efetivo de uma nova língua: a prática, a possibilidade e a particularidade, deixando para trás o sistema tradicional e engessado ao entender e explorar a língua inglesa como um sistema plural e multiforme.

Nesse sentido, a sala de aula — que deve ser um ambiente confortável e convidativo, de modo a promover a integração e a conexão com a língua, visto que podem ser geradas barreiras psicológicas a partir de experiências traumáticas — deve ser um espaço que promova experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente a educação linguística, considerando e validando a bagagem pessoal de cada discente como ferramenta de auxílio neste processo. Com isso, docentes e estudantes estarão na posição de cooperação e co-exploração da língua e do desenvolvimento do ensino e sua aplicação.

Além disso, Kumaravadivelu enxerga o docente como um dos protagonistas do Pós-Método, uma vez que todo o processo de ensino perpassa por ele, defendendo sua autonomia ao não se prender somente a materiais já consolidados, como, também, a explorar e investigar sua própria prática de ensino.

Acerca das sequências didáticas, recebeu-se uma resposta muito positiva, apesar de alguns pontos que ainda podem ser aprimorados. Em suma, a escolha de uma temática instigante, juntamente com a colaboração da ambientação e a interatividade com a narrativa, possibilitaram maior interesse por parte dos estudantes em se envolverem e participarem da experiência ao ter como objetivo comum a descoberta e a resolução do caso criminal, podendo colocar em prática seus conhecimentos individuais — e criando forças ao se unirem — e adquirir novos por meio da letra da canção ao atingir simultaneamente suas capacidades de escuta, fala e leitura.

Ademais, destaca-se a cooperação entre os educandos como a chave para o bom desdobramento da apresentação, visto que o ambiente confortável criado em sala não apenas gerou o sentimento de coragem e maior vontade de interação com a dinâmica — lendo em voz alta, identificando palavras conhecidas e contextos, discutindo com os colegas etc.—, como, também, promoveu entre os discentes tais inter-relações.

De acordo com esses indicativos, a resposta para a pergunta acerca da efetividade da canção como ferramenta para o ensino e aprendizagem da língua inglesa é extremamente positiva, sendo, também, uma forma de inclusão, diversão e exploração dos elementos que constituem a língua.

Ademais, o processo se torna ainda mais efetivo e vibrante ao passo que consideramos as diferentes particularidades e gostos presentes na sala de aula e buscamos representá-las e torná-las protagonistas do seu próprio ensino ao conectá-las diretamente com o processo.

Com isso, o aprendizado não consiste apenas na relação discente-docente, mas é influenciado e concebido de acordo com todo o processo complexo que vai para além da estruturação formativa educacional, que envolve, entre outras coisas, a bagagem pessoal de cada indivíduo, processos históricos, sociais, culturais etc.

Por fim, com a pergunta: o que você tem na sua *playlist*?, percorremos o desenvolvimento desta pesquisa e, com isso, concluímos que o trabalho com as letras em inglês é uma via poderosa para a potencialização do ensino e aprendizado da língua-alvo, assim como a observação, análise e o respeito dos gostos pessoais refletidos nas *playlists* dos educandos, pois, além de ser uma fonte de relaxamento e diversão, contribuem para que se aprenda de maneira leve, livre e transformadora, permitindo a emancipação linguística dos estudantes envolvidos.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. Edição Comemorativa - 20 anos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 22).

GERHART, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.) **A BNCC e o ensino de língua e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes – a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. In: TESOL Quartely, Vol. 35, No. 4, Winter 2001, p. 537-560.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma curricular e ensino. In: **A BNCC e o ensino de língua e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p.23-39.

WHITTEN, Ari. **14 Science-Backed Benefits Of Music Therapy and Sound Healing | How Sound Healing Can Help Increase Your Energy**. [S.l.] [2018?]. The Energy Blueprint. Disponível em: <<https://theenergyblueprint.com/music-therapy-sound-healing/>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

APENAS 5% dos brasileiros falam inglês. **Gazeta do Povo**, 2015. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/apenas-5--dos-brasileiros-falam-ingles-ek15nlmtwge6x2pk5fzohmhpj/>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

A construção de um *workshop* para atualização de professores de português visando uma abordagem científica do ensino de gramática

Ana Luiza de Oliveira Melo

Licenciada em Letras português e alemão e mestranda da Pós-graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9095-9924>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4250613690464789>

E-mail: oliveirameloanalui@gmail.com

Mayara Nicolau de Paula

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Professora adjunta da área de Linguística na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7633-4494>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7319444862237756>

E-mail: maynicolau@gmail.com

Resumo

Um dos principais problemas associados ao ensino de língua portuguesa é o ensino de gramática. Na escola, se observa a naturalização da gramática normativa, tão distante da língua falada que faz com que o aluno perca a confiança de falante e acredite que não domina o sistema gramatical. Diante de tal cenário, acreditamos ser necessário atualizar o ensino de gramática, resgatar a essência intuitiva da aquisição linguística e tratar a língua como um objeto científico, trazendo para a educação básica os avanços alcançados pela pesquisa linguística. Para tanto, recai sobre o professor a função de transformar esse conhecimento teórico em objeto de ensino. O presente trabalho teve como objetivo desenvolver um *workshop* com base em metodologias inovadoras de ensino de gramática visando atualizar professores em atuação na educação básica e deixá-los aptos a atuar de forma crítica e científica. O *workshop* se baseou nas metodologias da construção de gramáticas, conforme proposta por Oliveira e Quarezemin (2016), da aprendizagem ativa, conforme proposta por Pilati (2017) e na teoria da transposição didática de Yves Chevallard (1991) adaptada para o ensino de português. Além de apresentar as metodologias aos professores, tivemos como objetivo a concepção coletiva de atividades que demonstrassem como essa perspectiva científica pode ser transposta para a sala de aula. Ao final, conquistamos não apenas a atualização dos professores, mas um ganho de autonomia e uma retomada da sua consciência linguística de falantes nativos, fundamental para que possam atuar com confiança e para além do que propõe a gramática normativa.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Formação de professores. Transposição didática. Aprendizagem ativa.

Data de submissão: 29/05/2024 | Data de aprovação: 23/10/2024

1 Introdução

Ao nos debruçarmos sobre o ensino de português como língua materna, percebemos problemas estruturais, como a naturalização da norma padrão como a única variedade válida da língua e a grande distância existente entre as gramáticas da língua falada e da língua escrita. Autores como Possenti (2000), Antunes (2007) e Travaglia (2009) se dedicaram a esse tema e reconhecem o método de ensino de gramática como um dos problemas centrais. Isso se deve ao fato de a escola valorizar apenas a gramática normativa, que se debruça sobre a norma padrão da língua e valoriza a língua escrita em detrimento da fala. Tal cenário desconsidera a língua na forma que é usada pelos falantes e a gramática descritiva, que toma a língua como objeto de estudo científico. O falante nativo, seja o aluno ou o professor, se depara então com

um objeto que não é natural e com um conjunto de regras que não se assemelha, em diversos aspectos, a essa língua que foi adquirida de maneira espontânea por meio da elaboração de hipóteses e da experimentação. O falante vai, então, perdendo a segurança e a confiança nas regularidades que ele já conhece e passa a acreditar que não domina o sistema gramatical.

Borges Neto (2013, p.72), ao analisar como a gramática é inserida na educação básica, reconhece que ela ainda se mantém presente mesmo diante do forte discurso antigramática, mas em sua pior forma, pois os alunos a estudam “numa perspectiva extremamente perniciosa: estudam a gramática tradicional naturalizada”. Essa naturalização, segundo o autor, consiste em tomar como objeto algo que está no campo teórico,

[o]u seja, no caso, o processo pelo qual as noções teóricas dos gramáticos da antiguidade clássica deixam de ser consideradas partes de uma teoria sobre a língua e passam a ser parte da própria língua. Por exemplo, noções como substantivo, pronome, artigo, flexão, sujeito, concordância, deixam de ser entidades teóricas, identificadas nas línguas por uma teoria particular, e passam a ser entidades do mundo, isto é, passam a ser ‘coisas’ que existem nas línguas (Borges Neto, 2013, p.72).

Em concordância com as críticas propostas por Borges Neto e Antunes, entre outros autores, acreditamos na necessidade de se mudar o enfoque dado à gramática na educação básica, tratando-a como um objeto científico e desenvolvendo discussões embasadas pelo conhecimento linguístico desenvolvido na academia. Para que haja, no entanto, essa mudança de perspectiva, “o professor que atua em sala de aula de ensino básico tem a função de transformar todo esse conhecimento teórico sobre a língua em conhecimento prático, algo que possa ser apresentado em forma de fatos aos alunos da escola” (Melo; Paula, 2019, p.90). Reside aqui, portanto, um dos pontos chave da renovação científica que acreditamos ser necessária, pois ninguém ensina ao professor como levar o conhecimento científico à sala de aula, como utilizar sua intuição de falante e estimular o pensamento crítico e a metalinguagem, levando a reflexões sobre a língua portuguesa em uso no mundo. Aqueles que assumem a tarefa pedagógica de auxiliar o aluno nesse contato mais sistematizado com a língua estão cientes dos conflitos que existem por trás da palavra gramática? Estão cientes da naturalização da gramática tradicional e do seu papel como disseminadores dessa naturalização? Sabem como trazer a perspectiva científica do estudo da língua para a sala de aula? A partir dessas perguntas e tendo em vista que o sucesso dessa abordagem científica depende de um profissional bem preparado, nosso trabalho buscou promover um *workshop* para professores buscando despertar a consciência para os problemas associados ao ensino de gramática e propor maneiras inovadoras de promover a reflexão crítica dentro da sala de aula de língua portuguesa, reconstruindo sua confiança e autonomia não só como educador, mas também como falante da língua.

2 Referencial teórico

Ao iniciar as discussões sobre o ensino de gramática na educação básica, faz-se necessário definir o que é gramática. Na escola, a gramática é vista como algo único e sinônimo do compêndio de regras que contemplam a norma padrão da língua, o que Travaglia (2009) chama de gramática normativa. No entanto, o termo gramática não está restrito a essa definição, Duarte e Serra (2015) fazem referência à “gramática de todos nós”, que se trata

na verdade, de um patrimônio de todos. É aquilo que se costuma chamar de gramática internalizada (referida na teoria gerativa como Língua-I, ou interna), cuja aquisição se dá de forma natural, durante a infância, à medida que a criança é exposta aos dados de sua língua materna no meio em que é criada (2015, p. 33).

A gramática internalizada, ou a gramática de todos nós, é a concepção que entende que saber gramática é algo mais complexo do que simplesmente dominar prescrições. Trata-se de um conhecimento que abrange princípios e regras que constituem a estrutura da língua. Esse sistema inato permite que uma criança, quando em contato com uma língua, adquira-a naturalmente. Nesse contexto, saber gramática equivale a ser falante da língua e não a dominar explicitamente todas as prescrições que a regem. Essa é a gramática que queremos aflorar tanto nos professores quanto nos alunos e que tem sido ignorada pela escola.

Outro ponto fundamental a ser considerado é o fato de que a norma padrão não existe para além dos compêndios gramaticais, assim, a adoção da norma padrão como objeto das aulas de português é anticientífica e priva os alunos e os professores da possibilidade de se valer destas aulas para promover uma iniciação científica, conforme proposto por Borges Neto (2013). Dentro desta proposta científica, os alunos podem desenvolver habilidades de observação de fenômenos, levantamento de hipóteses, testagem e avaliação dessas hipóteses e, ainda, construção de sistemas explicativos (Borges Neto, 2013, p.70).

Tantas discussões teóricas sobre a renovação do ensino de língua portuguesa levaram à formulação de propostas metodológicas mais palpáveis e aplicáveis à sala de aula. Condizente com a ideia de Borges Neto (2013) de formulação de hipóteses e de explicações para os fenômenos linguísticos observados, as autoras Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin (2016) propõem a construção de regras com os alunos em seu livro *Gramáticas na escola*. As autoras criticam o fato de a gramática já aparecer pronta nas aulas de português, ou seja, o aluno não é ativo, “não é ele quem constrói a gramática” (Oliveira; Quarezemin, 2016, p.107), pois recebe as regras já prontas e precisa apenas aplicá-las. De acordo com sua proposta, seria mais interessante que o aluno construísse os conceitos e as regras, permitindo até mesmo que professor e alunos comparem “teorias” e concluam qual é mais interessante para o fenômeno que estão discutindo. O ponto de partida deve ser a intuição do aluno sobre a língua e as autoras contemplam tanto a possibilidade de construção de uma gramática quanto a análise crítica de propostas já existentes (Oliveira; Quarezemin, 2016). A construção de gramáticas resgata o papel ativo do falante ao adquirir sua primeira língua, permitindo que os alunos atuem como pequenos linguistas.

A proposta de Oliveira e Quarezemin (2016) só é possível pois os falantes de uma língua possuem uma gramática internalizada e são capazes de julgar a gramaticalidade de construções dentro dessa língua com base na sua intuição, e a existência da gramática internalizada é a base para a metodologia da aprendizagem ativa, de Eloisa Pilati (2017). Em *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (Pilati, 2017), a autora apresenta uma proposta que tem como objetivo promover a tomada de consciência do conhecimento linguístico inato e inconsciente, presente na gramática internalizada. A metodologia de Pilati se guia por três princípios:

- I) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- II) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- III) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Pilati, 2017, p.101).

As atividades propostas pela autora mobilizam os elementos linguísticos no âmbito concreto, buscando facilitar a transição do conhecimento inconsciente para uma reflexão consciente e permitir que os alunos aprendam a identificar padrões.

Ao passar a contemplar a gramática para além da norma padrão, estamos atualizando o conhecimento construído em sala de aula com base nos avanços feitos pela pesquisa linguística. Esse processo de transformação do conhecimento de forma a torná-lo objeto didático é chamado de Transposição didática, uma teoria para o ensino, conforme cunhado por Chevallard (1991). Aqui, no entanto, estamos lidando com a possibilidade de transpor conhecimentos linguísticos, conforme proposto por Melo e Paula (2022), considerando os níveis linguístico, paralinguístico e protolinguístico. As noções linguísticas englobam objetos concretamente reconhecíveis na sala de aula, como as classes de palavras e as funções sintáticas, por exemplo. Elas dizem respeito ao conteúdo que o professor planeja desenvolver com os alunos e fazem parte do universo do aluno, sendo manipulados diretamente na sala de aula. As noções paralinguísticas dizem respeito a saberes auxiliares, que muitas vezes não são percebidos pelo aluno. Tais noções estão presentes nos manuais e textos prescritivos, no currículo e nos documentos oficiais e existem como um conhecimento potencial a ser desenvolvido na sala de aula. Entra aqui também a gramática internalizada, tanto do professor quanto do aluno, que estamos buscando estimular por meio de uma nova abordagem do ensino de língua portuguesa. Por fim, as noções protolinguísticas contemplam níveis mais abstratos do ensino, como o desenvolvimento de competências como parte do objetivo maior do ensino da língua materna na educação básica. Estas noções se manifestam na capacidade do aprendiz de manipular os conceitos concretamente presentes na sala de aula na produção de textos e interpretação de enunciados (Melo; Paula, 2022, p.8).

3 Metodologia

Com base nas metodologias apresentadas anteriormente, a construção de gramáticas e a aprendizagem ativa e na teoria da transposição didática, foi desenvolvido um *workshop*

para despertar a consciência dos professores para os problemas associados ao ensino de gramática e apresentar alternativas viáveis para sua atualização em sala de aula. O *workshop* foi organizado em dois momentos, um primeiro momento mais teórico, com o objetivo de apresentar as discussões que já permeiam a academia, e um segundo momento prático, voltado para o desenvolvimento de atividades com base nas propostas apresentadas.

Participaram do workshop três professoras de uma escola Waldorf de Belo Horizonte, ou seja, professoras que lecionam português no ensino fundamental II, especificamente no 6º, 7º e 8º anos, mas não possuem uma formação linguística específica por terem cursado pedagogia. Ao todo, foram realizados 6 encontros de, aproximadamente, 90 minutos cada. Os três primeiros encontros contemplaram aspectos teóricos e os três encontros seguintes foram utilizados para desenvolver atividades que, posteriormente, foram aplicadas pelas professoras.

No primeiro encontro foram discutidos os conceitos de gramática, partindo do senso comum e apresentando a multiplicidade de gramáticas com base nas definições de Travaglia (2009) para, ao final, focar na gramática de todos nós, conforme proposto por Duarte e Serra (2015). Com base na ideia de regras que regem o funcionamento de uma língua, foram apresentadas construções com diferentes formas de marcação do plural para que pudessemos discutir os padrões percebidos pelas professoras e já começar a despertá-las para a existência de regularidades mesmo em estruturas fora do padrão, como “os menino bonito” e “*o meninos bonito”, por exemplo.

O segundo encontro foi iniciado com a proposta de desenvolver uma iniciação científica com os alunos na aula de língua portuguesa, com base na proposta de Borges Neto (2013). Em seguida, iniciou-se a apresentação das metodologias que nos permitem trabalhar a língua como um objeto científico. A primeira metodologia vivenciada foi a aprendizagem ativa por meio da realização da primeira oficina do livro *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (Pilati, 2017, p.120), que busca ativar os conhecimentos linguísticos dos alunos. A atividade teve como objetivo mostrar para as professoras que, com base apenas na sua gramática internalizada, elas são capazes de reconhecer e descrever padrões e regularidades da língua portuguesa. Mencionamos, como exemplo, a análise da oração “*os coisitos coisitizaram os coisinhões”, por meio da qual foi possível reconhecer classes de palavras independentemente de seu conteúdo semântico.

O terceiro encontro foi dedicado à construção de gramáticas (Oliveira; Quarezemin, 2016), vivenciada por meio da análise de estruturas usando o “sô”. A análise de uma partícula coloquial dos dialetos de Minas Gerais teve como objetivo demonstrar a possibilidade de uso da língua real como objeto de estudo, descrevendo fenômenos linguísticos dos mais diversos. Ademais, o uso de coloquialismos para introdução do trabalho científico pode auxiliar no despertar do senso de pertencimento dos alunos. Por fim, a transposição didática foi vivenciada por meio do trabalho com a noção de predicadores verbais, um saber que não se concretiza no nível linguístico, mas que permeia o nível paralinguístico, por ser um saber auxiliar que permite que o professor analise estruturas e entenda fenômenos com mais propriedade. Tal vivência foi feita com peças de quebra cabeça com verbos transitivos e

intransitivos e peças com substantivos para construção de sentenças. Após montar as sentenças, as professoras brincavam com as possibilidades de substituir as peças, sendo possível perceber que a peça dominante na oração é a peça do verbo, pois os substantivos foram substituídos sem que fossem necessárias grandes alterações na estrutura das orações.

Após a finalização dos encontros teóricos, foi solicitado que cada professora escolhesse um tema gramatical que considerasse difícil de ensinar de forma intuitiva e crítica para que desenvolvêssemos, em grupo, uma estratégia. Os três encontros seguintes foram utilizados para o desenvolvimento de atividades, com base nos temas escolhidos pelas professoras.

4 Resultado

É difícil mensurar os resultados de uma troca tão rica quanto a que aconteceu durante os encontros do *workshop*, no entanto, apresentamos como produto as atividades que foram concebidas pelo grupo e a experiência das professoras ao aplicá-las em sala de aula. Os temas selecionados pelas professoras foram período composto, especificamente orações coordenadas, e as diferenças entre as categorias complemento e adjunto.

A atividade referente a orações coordenadas foi dividida em três momentos, descritos a seguir:

1º momento

Os alunos trabalham em grupos criando orações com um verbo só e separando os constituintes das orações em peças, atribuindo uma mesma cor para todos os sujeitos, uma para os verbos, uma para complementos verbais e outra para os demais elementos. Após a separação das peças, os alunos foram estimulados a experimentar trocar a ordem dos elementos dentro da oração e discutir os efeitos e as possibilidades. As peças devem ser guardadas para os momentos posteriores.

Neste primeiro momento, os alunos estão revisando análise sintática de forma intuitiva e lúdica.

2º momento

A professora leu com os alunos o poema *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. Cada aluno recebeu a tarefa de identificar uma oração no poema e construí-la em peças, assim como fizeram com as orações da aula anterior. A professora pede então que os alunos identifiquem no poema os elementos que unem as orações e qual o sentido por eles percebido com o acréscimo desses elementos. Por exemplo, em um dos versos do poema se lê “**Ou** se tem chuva **e** não se tem sol”, sendo “ou” e “e” as conjunções, ou seja, os elementos de ligação das orações.

A professora perguntou então se os alunos conhecem outros elementos semelhantes a esses e anota no quadro as conjunções mencionadas pelos alunos. Em seguida, as peças da aula anterior foram utilizadas em combinação com as peças com partes dos versos do poema para montar novas sentenças, cada sentença montada foi complementada por uma nova sentença, usando os elementos de ligação listados no quadro. O mais importante nesse momento foi a discussão dos alunos quanto às possibilidades de uso das conjunções e os sentidos adicionados por elas às orações.

3º momento

A professora pede que os alunos retomem as orações construídas nas aulas anteriores e complementa com algumas orações caso sinta que não há exemplos suficientes. É importante que a lista de exemplos tenha uma oração coordenada de cada categoria: aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas e explicativas, mas a professora não menciona as categorias ainda. Em duplas ou trios os alunos discutem e separam as orações que veiculam o mesmo sentido ou que possuem conjunções semelhantes e fazem uma proposta para sua classificação.

Cada grupo leva para a turma as categorias que foram criadas, comparando com os colegas suas estratégias para classificação das orações e discutindo os pontos de divergência. Em seguida, a professora apresenta as categorias da gramática tradicional, buscando encontrar as equivalências entre as propostas dos alunos e a teoria gramatical.

Após esse momento de construção de gramáticas, os alunos decompõem os exemplos e recombina as orações, estabelecendo novas relações entre elas por meio de outras conjunções. O objetivo é que os alunos percebam que essas orações funcionam isoladamente, por serem estruturalmente completas, possuindo os elementos mínimos necessários para sua existência. Tal vivência pode, no futuro, auxiliar na introdução das orações subordinadas, sendo aconselhado que o professor mantenha o esquema de cores estabelecido aqui para facilitar a visualização do constituinte ausente na oração principal, complementada pela oração subordinada.

A atividade referente às categorias de complemento e adjunto também foi organizada em três momentos, descritos a seguir:

1º momento

A professora pediu que os alunos criassem orações, que foram anotadas no quadro. Em seguida, os alunos trabalharam em grupos, removendo partes das orações e conversando sobre os efeitos alcançados pela remoção dos constituintes e a possibilidade ou impossibilidade de existência das orações após remoção. O objetivo dessa atividade é que os alunos percebam que alguns elementos são essenciais para a oração e sua remoção inviabiliza a própria existência da estrutura. Outros, no entanto, podem ser removidos sem prejuízo para a estrutura, mas com perda de sentido.

2º momento

A professora propôs que os alunos construíssem orações a partir de peças dadas, seguindo a divisão de cores específicas para cada categoria. A seguir, o exemplo que foi criado no *workshop*:

Figura 1 - Exemplos das peças usadas para construir sentenças

construir	comprar	a casa	ontem
analisar	estudar	o assunto	à noite
concluir	avaliar	o trabalho	por horas

Fonte: Elaboração própria

A professora pediu que os alunos identificassem nessas orações os elementos que poderiam ser removidos, ou seja, os itens acessórios, e os elementos que, se removidos, inviabilizariam a existência da oração, ou seja, os itens essenciais. A professora pediu que os alunos nomeassem as duas categorias e, em seguida, comparassem com os nomes dados pela gramática tradicional: complemento verbal e adjunto adverbial.

3º momento

Agora, com base em outras peças, os alunos construíram fragmentos de sentenças. No exemplo a seguir, optou-se por usar substantivos derivados dos verbos do momento anterior, deixando mais clara a relação de derivação para os alunos.

Figura 2 - Exemplos das peças usadas para construir sintagmas

construção	compra	a casa	amarelo
análise	estudo	o assunto	importante
conclusão	avaliação	o trabalho	grande

Fonte: Elaboração própria

Novamente, os alunos removeram partes das construções e discutiram a possibilidade ou impossibilidade de existência da estrutura, por exemplo, “a casa amarela” pode se tornar simplesmente “a casa”, no entanto, “a construção da casa” não pode virar “a construção”, pois falta o complemento que responde à pergunta “construção do quê?”. Traça-se, então, a

relação entre as categorias verbais e as nominais, chegando aos nomes complemento nominal e adjunto adnominal. No nível paralinguístico, estamos articulando a transposição da grade argumental dos verbos para os substantivos deverbais, processo que torna mais lógica e intuitiva a nomenclatura de complemento nominal e adjunto adnominal.

Após a aplicação das atividades em sala de aula, nos reunimos para conversar sobre como foi a experiência e qual a viabilidade da proposta apresentada. Retomamos aqui a discussão feita no primeiro encontro do *workshop*, pois foi perguntado às professoras qual era sua relação com a gramática e com as aulas de gramática e as respostas revelaram apreensão e ansiedade em trazer temas tão difíceis para os alunos. Ao final da experiência, no entanto, as respostas mudaram e as professoras relataram aumento de confiança, pois perceberam que elas mesmas também possuem intuição de falante e que podem usar essa intuição sem medo durante a aula. Foi relatada, especificamente, a perda do receio de analisar orações criadas pelos alunos, pois percebeu-se a riqueza de explorar estruturas para além dos exemplos clássicos dos livros. As professoras participantes manifestaram, ainda, o interesse de prosseguir com o trabalho crítico e intuitivo em suas aulas.

5 Considerações finais

A gramática normativa, principalmente na forma da gramática escolar, atua diretamente na construção dos saberes e das práticas docentes, reforçando determinadas visões de língua que permeiam o senso comum em detrimento de outras (Vieira; Alexandre, 2016, p.552). O *workshop* aqui descrito teve como objetivo romper com a dominância da norma padrão nas aulas de português e apresentar às professoras novas possibilidades de trabalho com a gramática. Buscamos aqui começar a desconstruir a primazia dos manuais que, conforme observado por Vieira e Alexandre (2016), têm sido usados não apenas como apoio pedagógico, mas também para formação básica dos professores, e desenvolver a confiança dos docentes em sua intuição linguística.

Acreditamos, portanto, que o principal ganho da experiência do *workshop* foi a confiança e tranquilidade que as professoras conquistaram para trabalhar a gramática na aula de português, pois para que consigamos renovar o ensino é fundamental que o professor se sinta apto a realizar a transposição didática. Compreendemos, ainda, que o sucesso da experiência aqui relatada se deve à estrutura da escola, que possui turmas pequenas no fundamental II, com 10 a 15 alunos, e à abertura das professoras Waldorf, que estão acostumadas à inovação por atuarem com uma metodologia não tradicional.

Os próximos passos do nosso trabalho envolvem expandir o *workshop* e levá-lo para escolas públicas tradicionais, viabilizando a proposta para ser aplicada em turmas mais numerosas.

Referências

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. Parábola Editorial. 2007.
- BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? **ReVel**, n. 7, 2013.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: Del saber sabio al saber enseñado. Traduzido por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires, 1991.
- DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R. **Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”**. Revista Matraca. Rio de Janeiro, v.22, n.36, jan/jun, 2015.
- MELO, A. L. O., PAULA, M. N. Agregando saberes científicos e a sala de aula: uma proposta didática para o ensino de língua materna com base na gramática internalizada. **Revista Com Censo**: Estudos educacionais do Distrito Federal, v. 06, p. 84-93, 2019.
- MELO, A. L. O., PAULA, M. N. A teoria da transposição didática aplicada ao ensino de português como língua materna: reflexões sobre a formação de professores e os objetivos do ensino de gramática na escola. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** (on-line), v. 31, p. 149-166, 2022.
- OLIVEIRA, R. P.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. São Paulo: Editora Vozes, 2016.
- PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Editora Pontes, 2017.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2000.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2009.
- VIEIRA, F. E., ALEXANDRE, D. J. A. Gramática escolar, formação do professor e saberes docentes. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, p. 549-565, 2016.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

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

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

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros:

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

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

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

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

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

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

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

2 Formatação do manuscrito

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

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

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

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

3 Ordem e formatação dos elementos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Citações: as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2023) 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 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)