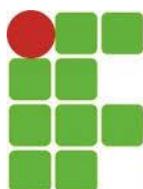


ISSN 2675-8555

Gabriela Rocha Rodrigues
Leila Maria Taveira Monteiro
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Volume 2 | Número 4 | julho/dezembro 2021



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Gabriela Rocha Rodrigues
Leila Maria Taveira Monteiro
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

© 2021 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

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

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

Reitoria

Rafael Barreto Almada

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

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPESQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

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

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

CEP: 24.425-004

E-mail: celte@ifrj.edu.br

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

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catálogo na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -

CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação. v. 2, n. 4, jul./dez. 2021. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

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

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

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Gabriela Rocha Rodrigues

Leila Maria Taveira Monteiro

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Comissão Editorial

Angela Maria C. e S. Coutinho (IFRJ)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis da Silva Castanheira (UFF)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Erica Bispo (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Gabriela Rocha Rodrigues (IFRR)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Natalia de Lima Nobre

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

Wallace Dantas (UFCG)

Wasley de Jesus Santos (IF Baiano)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Ana Carla Barros Sobreira

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
<http://lattes.cnpq.br/3271645672158399>

Ana Lucia Farias da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
<http://lattes.cnpq.br/5797862752874773>

André Luiz dos Santos

Instituto Federal de Goiás (IFG)
<https://orcid.org/0000-0001-7137-7612>

Carla Cristina de Souza

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/1138318127733343>

Dennis da Silva Castanheira

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

Edileide Aparecida Brito Bodenhausen

Centro Universitário Toledo
<http://lattes.cnpq.br/8857737180546436>

Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/5954258170279475>

Erica Cristina Bispo

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/0735150544053426>

Fabiana Esteves Neves

Universidade Federal Fluminense (UFF)
<http://lattes.cnpq.br/4508687830491854>

Flavio Pereira Senra

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/4535481943660183>

Francielle de Queiroz Zurdo

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
<http://lattes.cnpq.br/7142175709071898>

Gabriela Rocha Rodrigues

Instituto Federal de Roraima (IFRR)
<http://lattes.cnpq.br/0251889928934565>

Gisele Arruda Eckhardt

Universidade Federal Fluminense (UFF)
<http://lattes.cnpq.br/6993252257937834>

Giselle da Motta Gil

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/3421490011049462>

Jéssica do Nascimento Rodrigues

Universidade Federal Fluminense (UFF)
<http://lattes.cnpq.br/6921301286523747>

Júlia Vieira Correia

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/4334414605394969>

Leila Maria Taveira Monteiro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

Maiara Alvim de Almeida

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

Marcelo José da Silva

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
<http://lattes.cnpq.br/9636068504104534>

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

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

Margareth Andrade Morais

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/5569584248668800>

Maria Gabriella Mayworm de Castro

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/7930313966975567>

Meire Oliveira Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5950515096751794>

Monique Lopes Inocencio

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/8273017540812611>

Otávio de Oliveira Silva

Universidade de São Paulo (USP)
<http://lattes.cnpq.br/3724335756898873>

Regina Breda

Instituto Federal do Paraná (IFPR)
<http://lattes.cnpq.br/6536505345478634>

Rosângela Rodrigues Borges

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
<http://lattes.cnpq.br/8224228309109635>

Tátia Áquila Vieira

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
<http://lattes.cnpq.br/6039940480430079>

Tiago Alves Nunes

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6025072946709911>

Valéria Cristiane Validório

Faculdade de Tecnologia de Jahu (FATEC-JAHU)
<http://lattes.cnpq.br/9590938472931281>

Wasley de Jesus Santos

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

Sumário

Editorial	201
<u>Artigos</u>	
Dentro do traçado poético regido por Eros: o (mal)dito desejo nas mãos de Adélia Prado	205
<i>Guilherme Ewerton Alves de Assis; Hermano de França Rodrigues</i>	
Reflexões sobre a Metodologia de um Plano de Aulas para a Poesia no Ensino Médio	219
<i>Odilaine Duran da Cruz; Pablo Lemos Berned</i>	
O ensino do italiano na OAB	229
<i>Wânia Cristiane Beloni</i>	
Como línguas estrangeiras são apresentadas aos alunos do ensino médio? Reflexões sobre as páginas iniciais de materiais didáticos	243
<i>Juliana de Sá França; Franciele Luzia de Oliveira Orsatto</i>	
Representações Sociais dos EUA e aprendizagem de língua inglesa: uma análise de narrativas visuais de alunos	267
<i>Jamille Mariana de Carvalho; Carolina Vianini</i>	
Alguns olhares acerca do pensamento gramatical e o instrumental metalinguístico no ensino de língua portuguesa	289
<i>Cindy Mery Gavioli-Prestes; Gissele Chapanski</i>	
Multiletramento Audiovisual: a Constituição dos Sujeitos pela Linguagem nos Espaços de Cineclube	299
<i>Lucimara Grando Mesquita; Leonardo de Oliveira; Taísa Rita Ragi</i>	
Letramento visual e abordagem pela via direta na formação de leitores	317
<i>Ayumi Nakaba Shibayama; Juliana Bueno</i>	
Letramento escolar: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II	335
<i>Antonio Pereira Lontras Junior; Adriana Moreira de Souza Corrêa</i>	

Resumo Expandido

Experiência estética e subjetividade: uma proposta de leitura e análise da narrativa de Lygia Fagundes Telles **349**

Kayo Henriky Lima da Silva; Josuel Belarmino de Oliveira

Normas para apresentação de originais **355**

Editorial

Este número 4 do Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias traz textos de alguns dos trabalhos apresentados no I Congresso de Ensino de Linguagens (CEL), promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), pelo Grupo de Pesquisa Educação Linguística na Rede Técnica e Tecnológica (ELIRTE) e por este periódico e realizado de 12 a 15 de abril de 2021 de modo on-line e gratuito. A comissão organizadora foi composta por Dr. Flavio Pereira Senra, Dr.^a Gabriela Rocha Rodrigues, Dr.^a Giselle da Motta Gil, Dr.^a Leila Maria Taveira Monteiro, Dr.^a Luana Maria Siqueira Machado, Dr. Marcelo Pacheco Soares, Dr. Marcus Vinicius Brotto de Almeida, Dr.^a Margareth Andrade Morais, M.^a Monique Lopes Inocencio e M.^e Sérgio Guerra Gomes.

Inicialmente idealizado para ocorrer de modo presencial em abril de 2020, o evento teve de ser cancelado devido à gravidade da pandemia de covid-19, contra a qual o distanciamento social era uma medida de proteção mais do que necessária. Ainda no contexto pandêmico, em 2021, o evento foi remodelado para o ocorrer de modo remoto. O evento foi composto por duas conferências, duas mesas-redondas, doze sessões de simpósio temático e seis minicursos, que versaram sobre os seguintes eixos temáticos: ensino de língua materna, ensino de línguas estrangeiras e ensino de literatura. Um dos ganhos da realização do evento on-line foi a ausência da distância geográfica, o que possibilitou a participação de pesquisadores, professores e estudantes de inúmeras instituições de todo o país.

Para cumprir sua missão de contribuir para a pesquisa, o debate de ideias e a troca de experiências sobre ensino de línguas e literatura, o I CEL contou com a colaboração de muitas pessoas. Por essa razão, em nome de toda a comissão organizadora, agradecemos à Pró-reitora de Extensão do IFRJ, M.^a Ana Luisa Soares da Silva, e à Diretora de Pesquisa, Extensão e Assistência Estudantil do IFRJ Campus São Gonçalo, Dr.^a Gleyce Figueiredo de Lima, as falas de incentivo proferidas durante a cerimônia de abertura; à Coordenadora de Extensão do IFRJ Campus São Gonçalo, Maíra Carrera Silva, o suporte na organização do evento; aos bibliotecários do IFRJ Campus São Gonçalo, Renato Rei Nunes e Lidiane Vicente Ferreira; aos estudantes que atuaram como monitores, Allan Val, Bruna Coufal, Dhiovana Andrade, Katherine Veiss, Mariana Araújo, Matheus Nascimento, Michele Souza, Sabina Souza e Walquíria Pereira, a supervisão durante a condução das atividades; e aos palestrantes, coordenadores de atividade, comunicadores e ouvintes, que tornaram o evento realidade.

Passemos à apresentação dos textos que compõem o presente número.

O artigo “Dentro do tracejo poético regido por Eros: o (mal)dito desejo nas mãos de Adélia Prado”, de Guilherme Ewerton Alves de Assis e Hermano de França Rodrigues, apresenta uma discussão sobre o erotismo e seus dois componentes emblemáticos – o sublime e o grotesco – aparentemente opostos, que se suplementam em favor de um gozo. A antítese, aqui, é por localizar o desejo entre o sagrado e o profano, entre o efêmero e a eternidade, entre o tabu e a liberdade. Os autores analisam a obra de Adélia Prado, cujas mãos, (im)puras e engenhosas, forjaram uma lírica libidinal onde o sexo recupera sua natureza subversiva e contestatória. Para tanto, sob a ótica psicanalítica, verificam a presença de marcas típicas acerca do desejo, dos prazeres e do erotismo.

“Reflexões sobre a Metodologia de um Plano de Aulas para a Poesia no Ensino Médio”, de Odilaine Duran da Cruz e Pablo Lemos Berned, expõe uma proposta de plano de aula para o Ensino Médio acerca do livro *Mar Absoluto*¹, de Cecília Meireles. O plano, concebido com base na sequência expandida de Cosson², organiza a abordagem didática do texto poético em três estágios – pré-leitura, leitura e pós-leitura – e estimula a abordagem do texto poético no espaço escolar a fim de valorizar a apropriação dos poemas pelos estudantes.

Em “O ensino do italiano na OAB” Wânia Cristiane Beloni parte de estudos teóricos variacionistas e da Linguística Aplicada para analisar dados levantados por meio de questionários aplicados a estudantes de italiano. Os participantes integraram a turma de 2020 do projeto ItalianOAB, vinculado à Ordem dos Advogados Subseção Cascavel, que tem como objetivo oferecer aulas de língua italiana para advogados associados e familiares. O contexto é especialmente relevante devido à relação do idioma com o Direito e à expressiva presença de descendentes de italianos nessa região. Os resultados indicam a necessidade de se considerar as diversidades linguísticas, a heterogeneidade cultural e a identidade étnica da comunidade nas aulas de língua italiana como língua estrangeira, aspectos contemplados pela abordagem socio(inter)comunicativa.

No artigo “Como línguas estrangeiras são apresentadas aos alunos do Ensino Médio? Reflexões sobre as páginas iniciais de materiais didáticos”, Juliana de Sá França e Franciele Luzia de Oliveira Orsatto refletem sobre a apresentação dos idiomas inglês e espanhol aos discentes do 1º ano do Ensino Médio por meio da análise das unidades introdutórias de livros didáticos. Para essa finalidade, analisam o primeiro volume das coleções *Way to go* (inglês) e *Sentidos* (espanhol), adotadas por escolas da rede pública no Paraná e recomendadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018. Dessa forma, as autoras almejam contribuir para a identificação de eventuais limitações ou deslizes de livros didáticos na área em foco e sua melhor utilização.

No artigo “Representações Sociais dos EUA e aprendizagem de língua inglesa: uma análise de narrativas visuais de alunos”, Jamille Mariana de Carvalho e Carolina Vianini investigam as representações dos Estados Unidos e da cultura estadunidense reveladas por narrativas visuais de um grupo de estudantes de inglês do sexto ano de uma escola pública. O estudo revelou que os estudantes têm representações estereotipadas em relação aos EUA e à cultura estadunidense. As autoras destacam a necessidade de ampliar a consciência dos estudantes sobre aspectos históricos, socioculturais e interculturais das comunidades falantes de língua inglesa, promovendo o respeito à diversidade.

O artigo “Alguns olhares acerca do pensamento gramatical e o instrumental metalinguístico no ensino de língua portuguesa”, de Gissele Chapanski e Cindy Mery Gavioli-Prestes, tem como objetivo discutir e refletir acerca do quadro que resulta de olhares históricos e científicos sobre a linguística e seu aparato metalinguístico, aqui entendido como terminologia, categorizações e demais elementos do arcabouço conceitual utilizado como nomenclatura de referência para objetos de estudo. Para tal, as autoras discutem o que definem como cristalização de uma terminologia específica e propõem reflexões e comparações sobre os aspectos históricos e científicos envolvidos no ensino da gramática tradicional no contexto escolar contemporâneo.

No artigo “Multiletramento audiovisual: a constituição dos sujeitos pela linguagem nos espaços de cineclubes”, Lucimara Grando Mesquita, Leonardo de Oliveira e Taísa Rita Ragi abordam, à luz de práticas contemporâneas, o audiovisual nos espaços de cineclubes, como

¹ MEIRELES, Cecília. **Mar absoluto e outros poemas; Retrato natural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

² COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

possibilidade de interação e promoção do pensamento crítico e reflexivo. O estudo em foco tem como objetivo problematizar a questão dos multiletramentos presentes nesses locais e sua importância para a área de ensino. A discussão se faz com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin e em conceitos de multiletramento como práticas pedagógicas voltadas para a formação e constituição de sujeitos-aprendizes. Nesse sentido, os autores abordam a importância da linguagem, presente nos espaços de cineclube e discutem a relação entre o audiovisual e o ensino.

Ayumi Nakaba Shibayama e Juliana Bueno, em “Letramento visual e abordagem pela via direta na formação de leitores”, apresenta uma proposta de trabalho com gêneros discursivos a partir do ensino de leitura entendido como processo prático e aprendizagem social. O trabalho emerge como fruto de um projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná em parceria com a Associação Francesa pela Leitura visando à formação de leitores competentes para lidar com diferentes gêneros discursivos. As autoras partem do pressuposto de que o processo de letramento é fruto das práticas sociais e culturais de diversos grupos e envolve o desenvolvimento de estratégias visando à formação abrangente da competência leitora.

No artigo “Letramento escolar: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II”, Antonio Pereira Lontras Junior e Adriana Moreira de Souza Corrêa abordam, inicialmente, a diferença entre os termos “letramento” e “alfabetização” e as variadas acepções relacionadas ao termo “letramento”. Em seguida, os autores destacam as recomendações para a promoção de um ensino de leitura e escrita mais significativo entre os alunos do ensino fundamental II, enfatizando a importância de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

O resumo expandido “Experiência estética e subjetividade: uma proposta de leitura e análise da narrativa de Lygia Fagundes Telles”, de Kayo Henriky Lima da Silva e Josuel Belarmino de Oliveira, apresenta a proposta de leitura literária do conto “Meia-Noite em ponto em Xangai”³, de Lygia Fagundes Telles, como estratégia de letramento literário em uma turma de Ensino Médio. Essa proposta surge como resultado de estudos no Grupo de Estudos em Antropologia Literária (GEAL/UEPB/CNPq). Os autores utilizam como base teórica os conceitos estipulados pela Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser⁴, a fim de desenvolver uma estratégia de leitura literária que gera a possibilidade de emancipação crítica, social, cultural e emocional dos alunos a partir de suas reflexões acerca dos possíveis sentidos atribuídos ao referido conto, no escopo da narrativa e de seus personagens.

Boa leitura!

Dr.^a Gabriela Rocha Rodrigues
Dr.^a Leila Maria Taveira Monteiro
Dr. Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

³ *In*: TELLES, Lygia F. **Antes do Baile Verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 83-89.

⁴ ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v. 1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

Dentro do tracejo poético regido por Eros: o (mal)dito desejo nas mãos de Adélia Prado

Within the poetic traces governed by Eros: the (evil) said desire in the hands of Adélia Prado

Guilherme Ewerton Alves de Assis

Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Filosofia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Psicanalista em formação pela Faculdade Gaio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6393-2153>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8606450392344888>

E-mail: guilhermeewerton10000@gmail.com

Hermano de França Rodrigues

Doutor em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Psicanalista pelo Espaço Psicanalítico – EPSI.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1249-2543>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7615268087421599>

E-mail: hermanorgs@gmail.com

Resumo

Não obstante o circuito de interditos arquitetados pelos preceitos (i)morais da religião judaico-cristã, a castidade de monges e freiras claudicaram, amiúde, frente aos próprios imperativos eclesiásticos que, em certa medida, incentivaram os rituais, nas quais a sensualidade dos corpos era uma constante. Posto isso, o erotismo encarna dois componentes emblemáticos – o sublime e o grotesco – aparentemente opostos, que se suplementam em favor de um gozo. A antítese, aqui, é por localizar o desejo entre o sagrado e o profano, entre o efêmero e a eternidade, entre o tabu e a liberdade. Nesse corolário, os itinerários do erotismo, ao longo da história, percorreram veredas do divino, do profano, do proibido e, assim como, da transgressão. Este, no que lhe tange, é a lenha na fogueira do erótico, uma vez que a violação concede valor aos prazeres “carnais” e (des)amordaça o sôfrego irrefreável do sujeito. Logo, pelo viés literário, a quebradiça malha de (im)pureza que involucra a carne é rompida pela transgressão da palavra e ocorre, concomitantemente, o delito da alma. Sendo assim, debruçar-nos-emos sobre a copiosa seara erótica de Adélia Prado, cujas mãos, (im)puras e engenhosas, forjaram uma lírica libidinal onde o sexo recupera sua natureza subversiva e contestatória. Em tal cunho, os poemas mais absconditos vêm à lume, transvestindo-se de uma linguagem sensual e obscena, atravessada, obviamente, por raízes eróticas. Para tanto, investidos pela palavra psicanalítica, recorreremos à aportes teóricos que dialoguem acerca do desejo, dos prazeres e, bem como, do erotismo.

Palavras-chave: Poesia contemporânea. Erotismo. Psicanálise.

Abstract

Notwithstanding the circuit of interdicts designed by the (i) moral precepts of the Judeo-Christian religion, the chastity of monks and nuns often limped against the very ecclesiastical imperatives that, to a certain extent, encouraged the rituals, in which sensuality of the bodies was a constant. That said, eroticism embodies two emblematic components - the sublime and the grotesque - apparently opposed, which complement each other in favor of jouissance. The antithesis here is to locate the desire between the sacred and the profane, between the ephemeral and eternity, between the taboo and freedom. In this corollary, the itineraries of eroticism, throughout history, have taken paths of the divine, the profane, the forbidden and, as well as, transgression. This, as far as it is concerned, is the wood in the bonfire of the erotic, since the violation gives value to the “carnal” pleasures and (un) gags the subject's irrepressible breath. Therefore, by the literary bias, the fragile mesh of (im) purity that involves the flesh is broken by the transgression of the word and the crime of the soul occurs at the same time. Therefore, we will focus on Adélia Prado's copious erotic harvest, whose hands, (im) pure and ingenious, forged a libidinal lyric where sex recovers its subversive and contestative nature. In this vein, the most absent-minded poems come to light, transposing themselves in a sensual and obscene language, crossed, obviously, by

erotic roots. Therefore, invested by the word psychoanalytic, we will resort to theoretical contributions that dialogue about desire, pleasures and, as well as, eroticism.

Keywords: Contemporary poetry. Eroticism. Psychoanalysis.

Data de submissão: 28/05/2021 | Data de aprovação: 17/08/2021

1 Introdução

“[...] Quando um homem segura minha mão, /saltam duas lembranças guarnecendo/ a secreta alegria do meu sangue:/ a bacia da mulher é mais larga que a do homem, /em função da maternidade. [...]” (PRADO, 2015, p. 136). Com esses versos, o eu-poético desnuda uma das facetas do regime patriarcal, imposta pela Cultura, onde o sexo, para a mulher, é apenas um dardejar para a maternidade e não, para o prazer. Contudo, essa concepção não é exclusiva da contemporaneidade, mas sim, provém do arcabouço ideológico que fundou os grandes impérios comandados pelo homem.

Nos primeiros anos da Igreja, os clérigos recorrem aos textos do pregador Paulo, contrários ao casamento e avessos ao sexo, para firmar as bases do culto à virgindade. Sendo assim, escritores como Tertuliano e Cipriano foram os pioneiros a embasar tais temas, pois, segundo eles, a continência à terra e a rejeição dos prazeres carnavais garantiam a salvação celestial (VAINFAS, 1986). Outrossim, havia, no período, uma espiritualização imperiosa do corpo, fazendo-o incorruptível e inseparável do divino, visto que o corpo é templo e morada de Deus (BÍBLIA, 2018). Os escritos, em prol da castidade, direcionavam seus ensinamentos para a sociedade, dando ênfase às mulheres, pois estas deveriam se manter puras e santas para a volta do Senhor no Grande Dia; o prazer dado ao corpo é profaná-lo: “[...] a fornicação foi inscrita no domínio específico da cópula ilícita, isto é, da cópula genital supostamente voltada para a busca do prazer” (VAINFAS, 1986, p. 61).

Com o arrastar dos anos, o casamento e a cópula conjugal saem da região hostil, onde outrora foram conduzidos e, sob a égide do Cristianismo, passaram a ser sacralizados como condutas terrenas que representavam a união entre Cristo e a Igreja: “Oscilavam entre a erotização de Deus e a ritualização da cópula, sublimando (ou suprimindo) o possível sentimento dos cônjuges. Excluindo da moral conjugal, o amor não pôde se manifestar senão em “textos profanos” [...]” (VAINFAS, 1986, p. 52). E tal tessitura, apta a profanar os escritos, suscita no leitor excitações, pois a liturgia obscena concede a passagem ao ato – sendo ele em fantasias ou não: “Contra ele não prevalecem o período de castidade, nem a vontade de abstinência [...] o livro parece ser mais forte do que a própria realidade do abrasamento do corpo” (GOULEMOT, 2000, p. 62). Todavia, ao perambular pela contramão, a poetisa Adélia Prado mescla seus versos nessas duas correntezas “opostas” – sexo e religião – e, como resultado sublime, profana o sagrado e sacraliza o profano. É por essas veredas que iremos vaguear, para tanto, recorreremos a um aporte que dialoga com teóricos da psicanálise e, consideravelmente, do sexo.

2 A horrenda deidade e a sua volúpia corpórea

Contextualmente, a poetisa e contista mineira, Adélia Prado, consigna, em sua poética, um apego à imagem de Deus. Conquanto católica, edifica um Deus próprio, concomitantemente, divino e carnal. Esses conteúdos líricos de Adélia refletem a propensão da escrita feminina no século XX, tendo em vista que narradores e/ou eu-líricos eram essencialmente transgressores, os quais rompem com a malha pudica do moralismo e do machismo em vigor. Consequentemente, os textos femininos quebram o silenciamento das mulheres e concede a palavra ao desejo, por exemplo (BORGES, 2013). Logo, o fazer poético é um dos caminhos mais viáveis para essa libertação, pois vale-se da metáfora e jogos de linguagem como meio sensual:

A relação entre erotismo e poesia é tal que se pode dizer, sem afetação, que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal. Ambos são feitos de uma oposição complementar. A linguagem – som que emite sentido, traço material que denota ideias corpóreas – é capaz de dar nome ao mais fugaz e evanescente: a sensação, por sua vez, o erotismo não é mera sexualidade animal – é cerimônia, representação. O erotismo é sexualidade transfigurada: metáfora. A imaginação é o agente que move o ato erótico e o poético. É a poética que transfigura o sexo em cerimônia e rito e a linguagem em ritmo e metáfora. (PAZ, 1994)

Ou seja, a escrita de tracejo erótico de Adélia, seguindo a tendência de transgressão nos textos femininos, desvincula-se com o passado patriarcalista: “Na verdade, trata-se da voz mais feminina de nossa poesia até hoje. Adélia não usa uma linguagem de empréstimo aos homens, nem repete pieguices em torno de imagens de noite-lua-canto-rosa-mar-estrela-solidão.” (PRADO, 2015, p. 495). Por viés de empoderamento do matriarcado, os textos de autoria feminina, mais especificamente, eróticos, têm por característica basilar a manifestação da mulher – até então, amordaçada pela sociedade –, valendo-se da escrita como grito de protesto: “a sobrevivência da literatura depende de sua capacidade de transgredir, devendo ser, portanto, o instrumento através do qual se materializa a fala recusada. Assim, a escrita é o lugar o modo de expressão do sintoma, tendo a propriedade de liberar o discurso da culpa” (LUCCHESI, 1994, p. 04 apud BORGES, 2013, p. 98). Os versos de Adélia contêm uma linguagem simples e coloquial, tendo como principal pilar a manifestação da ideia de um Deus poético, indefinível e carnal. O ideativo, no que lhe toca, é perquirido pela a ótica feminina e, obviamente, o polo divino é percorrido pelo sexo, pois:

O sexo tem a raiz na Divindade, porque sem sexo não pode existir o amor, que é a fonte da inspiração de toda beleza, moralidade e sublimidade. Nunca poderá haver amor, inspiração e beleza de sentimentos num homem sexualmente impotente. A Chama Inefável não pode manifestar sua luz através do ser assexuado ou impotente. Sem sexo não há amor e sem amor não há religião. As emoções religiosas brotam do poder animador da natureza sexual. (ADOUM, 1997, p. 19)

Destarte, as estrofes adelianas não são circundadas pelo sentido sabido e explícito aos leitores, mas sim desnuda as minúcias, as trivialidades, as “multiplicações dos sentidos minúsculos (do corpo, do gozo, das paixões) em inúmeras direções.” (BRANCO, 1991, p. 59). Tendo em vista que, com a doutrina da encarnação e, ao mesmo tempo, a autoimposição de Deus como sacrifício, houve uma ruptura na barreira que segregava a vertente sagrada e profana: “[...] a máquina religiosa parece alcançar um ponto limítrofe ou uma zona de indecidibilidade, em que a esfera divina está sempre prestes a colapsar na esfera humana, e o homem já transpassa para o divino.” (AGAMBEN, 2007, p. 62). Logo, assim como o eu-poético feminino é uma “devota” transgressora, o Deus poético latente na poética adeliana não é totalmente divino, como prega o cristianismo; é carnal, sente ímpetos, prazeres e, por vezes, é maléfico:

A FILHA DA ANTIGA LEI

Deus não me dá sossego. É meu aguilhão.
Morde meu calcanhar como serpente,
faz-se verbo, carne, caco de vidro,
pedra contra a qual sangra minha cabeça.
Eu não tenho descanso neste amor.
Eu não posso dormir sob a luz do seu olho que me fixa.
Quero de novo o ventre de minha mãe,
sua mão espalmada contra o umbigo estufado,
me escondendo de Deus. (PRADO, 2015, p. 207, 208)

Como preâmbulo do poema, é mister saber que descendência de Adão se encontra no antigo testamento, plasmada ainda no *tempo da lei*. Logo, o título do poema faz referência direta ao período das tábuas de Moisés, quando Deus é maldoso e vingativo, semelhante ao Deus poético: “O dia do Senhor será amargo/ até os guerreiros gritarão. Aquele dia será um dia de ira, dia de aflição e angústia, dia de sofrimento e ruína, dia de trevas e escuridão, [...] trarei aflição aos homens; andarão como se fossem cegos” (BÍBLIA, 2018, p. 650). Tal ausência de comiseração é apresentada no poema, quando o eu-lírico, logo no início fala: “Deus não me dá sossego. É meu aguilhão. Morde meu calcanhar como serpente”. Acerca dessa *serpente*, a narrativa bíblica, desde o texto genesíaco, postula que foi graças a ela que o pecado foi introduzido no mundo, no entanto viria futuramente um herdeiro da mulher, Jesus, que pisaria na cabeça da serpente, Diabo (BÍBLIA, 2018). Contudo, no poema, o Deus poético é ele próprio a serpente, a qual faz Adão e Eva pecarem no jardim do Éden, a exemplo; e, por seu turno, também é o causador dos males e sofrimentos do ser humano.

Na mesma linha, o eu-poético, ao falar que “faz verbo, carne, caco de vidro” refere-se à João 1:14: “E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós [...]” (BÍBLIA, 2018, p. 730), no texto poético a *habitação* do Deus trouxe sofrimento, marcado, implicitamente, pelo caráter cortante e incisivo do caco de vidro. Portanto, a característica profana e vingativa de Deus torna o homem semelhante a Ele, posto que o homem é a *imagem e semelhança*. Por conseguinte, as características de ódio e vingança desse Deus foram transplantadas para o ser humano, fazendo-o não apaziguador, mas um sujeito que apresenta bastante agressividade (FREUD, [1929] 2011).

E, como desenlace do mal-estar, proporcionado pelo Deus poético, o eu-lírico, freneticamente, sente o desejo de retornar ao intraútero, como forma de se esconder de Deus: “Quero de novo o ventre da minha mãe”. O verso revela, à luz dos conceitos freudianos, a tentativa de se afastar das perturbações do mundo, retornando ao invólucro intrauterino, o qual proporciona um estado de nirvana: “[...] Freud enunciara tal preposição teórica quando formulara que aquilo que o vivente almeja seria se livrar totalmente das excitações para atingir então o zero absoluto [...] essa tendência originária do organismo de *princípio da inércia*” (BIRMAN, [1946] 2020, p. 85). Por fim, a tentativa de *eterno retorno*¹ vivenciada pelo eu-lírico – e pelos seres humanos –, é, verdadeiramente, um modo improfícuo de esconder-se de Deus, pois, assim como Adão e Eva após comerem da maçã, na narrativa bíblica, Deus sempre encontra: “[...] ouvi teus passos no jardim e fiquei com medo, porque estava nu; por isso me escondi.” (BÍBLIA, 2018, p. 16).

3 Quando o amante divino transgride a carne do fiel eu-lírico feminino

Ademais, os objetos sexuais são a representatividade de uma intercalação ininterrupta de rejeição e atração, como frutos do interdito e de sua cessação (BATAILLE, 1987). O deus-poético é um Deus libertino e terrível, mas a libertinagem é desarrazoada: simultaneamente anseia pela destruição e a ressurreição do outro (PAZ, 1994). Sendo assim, há um erotismo no posicionamento desalmado, perverso e que interdita do Deus poético, uma vez que as sendas do erotismo de desvelam a partir do ato de transgredir; neste caso, o violar o interdito é chama do prazer:

TROTTOIR

Minhas fantasias eróticas, sei agora,
eram fantasias de céu.
Eu pensava que sexo era a noite inteira
e só de manhãzinha os corpos despediam-se.
Para mim veio muito tarde
a revelação de que não somos anjos.
O rei tem uma paixão — dizem à boca pequena —,
regozijo-me imaginando sua voz,
sua mão desvencilhando da frente a pesada coroa:
‘Vem cá, há muito tempo não vejo uns olhos castanhos,
tenho estado em guerras...’
O rei desataviado,
com seu sexo eriçável mas contido,
pertinaz como eu em produzir com voz,
[...] (PRADO, 2015, p. 188)

¹ Consoante Friedrich Nietzsche, o universo e todas as entidades nele presentes tendem a se repetir continuamente de forma autosssemelhante ao longo das eras (ALMEIDA, 2005).

De início, o título já carrega uma mensagem significativa, pois *trottoir* significa, segundo o dicionário Michaelis, prática de prostituição (TROTTOIR, 2020). Logo, a prerrogativa traz-nos um eu-lírico feminino que, simbolicamente, espera o objeto amado, assim como uma prostituta, para obtenção de prazer. Para suportar o interdito e, por resultado, a frustração por ele causado, o eu-lírico tem fantasias celestiais: “Minhas fantasias eróticas, sei agora,/ eram fantasias de céu”. E, posto isso, esgarçando a significância das fantasias, Sigmund Freud, disserta que: “[...] uma reserva de esperança em busca de uma ilusão de felicidade, que o sujeito constrói para poder suportar as frustrações e as privações impostas pela realidade. À vista disso, a possibilidade é viável por meio do próprio funcionamento do psiquismo, que cria fantasias [...]” (FERREIRA, 2018, p. 169). Há também uma constatação explícita profanando o divino nos textos adelianos: “Eu pensava que era a noite inteira/ [...] Para mim veio muito tarde/ a revelação de que não somos anjos”, uma vez que a percepção da índole não-angelical, torna o eu-lírico, o amado e o interlocutor figuras tangidas pelo sexo.”

Ademais, o próprio rei, representando o amado, é quem atíça a vontade do eu-lírico, pois, há um gozo em imaginar apenas a voz desse ser esplendoroso. Sondando o simbolismo de chamar o ser amado de *rei*, é possível conciliá-lo como já fora feito com a narrativa bíblica, pois, em inúmeras vezes, Deus é sinônimo de Rei: “O Senhor estabeleceu o seu trono nos céus, e como rei domina sobre tudo o que existe.” (BÍBLIA, 2018, p. 405). Porém, o Deus-Rei poético é erótico, uma vez que *erica o sexo* da persona poética, vê-se, dessarte, o entrelaçamento entre sexo e religião: “A castidade afastada do sexo não tem valor algum. Deus fez-se homem por meio do sexo, e o homem se fez Deus mediante o sexo. Fugir do sexo é tão nocivo como buscar somente nele o prazer.” (ADOUM, 1997, p. 20)

O Criador, deus-poético, é responsável tanto pela pureza, quanto pelo pecado, como fruto da criação: o eu-lírico, que não pode ser julgado pelos desejos, pois foram arquitetados pelo próprio Deus. Não obstante do Deus bíblico afastar-se da concupiscência e se apresentar como assexual (ENDJSO, 2014, p. 293), o Deus poético é criador do ato sexual, fundante, assim, da erótica celeste. Pois, por muito tempo, autoridades da Igreja colocaram o sexo em categoria horrenda e o viam de forma abjeta (VAINFAS, 1986). Por outro lado, o sexo, no poema, não é para a mera procriação, mas para o orgasmo:

ENTREVISTA

Um homem do mundo me perguntou:
o que você pensa de sexo?
Uma das maravilhas da criação, eu respondi.
Ele ficou atrapalhado, porque confunde as coisas
e esperava que eu dissesse maldição,
só porque antes lhe confiara: o destino do homem
[é a santidade].
A mulher que me perguntou cheia de ódio:
você raspa lá? perguntou sorrindo,
achando que assim melhor me assassinava.
Magníficos são o cálice e a vara que ele contém,
peludo ou não.
Santo, santo, santo é o amor, porque vem de Deus,
não porque uso luva ou navalha.
Que pode contra ele o excremento?

Mesmo a rosa, que pode a seu favor?
Se “cobre a multidão dos pecados e é benigno,
como a morte duro, como o inferno tenaz”,
descansa em teu amor, que bem estás. (PRADO, 2015, p. 164, 165)

Além do eu-poético afirmar que Deus é o criador do sexo, durante o poema *Entrevista*, um dos interlocutores questiona “você raspa lá?”, na tentativa de constranger a persona poética, pois faz menção aos pelos pubianos. O eu-lírico, sabiamente, faz menção a dois elementos simbolicamente cristãos para valorizar o ato sexual e, bem como, os órgãos sexuais: “Magníficos são o cálice e a vara que ele contém, peludo ou não”. Observa-se, conseqüentemente, um sacrilégio poético, pois o cálice representa simbolicamente a vagina da mulher; aparece inúmeras vezes em trechos bíblicos, como na oração de Jesus no Getsêmani: “Pai, se queres, afasta de mim este cálice” (BÍBLIA, 2018, p. 726). E, o cajado se relaciona, de forma simbólica, ao pênis masculino, e, no texto cristão é bastante presente no êxodo dos hebreus liderados por Moisés.

Finalmente, o eu-lírico reforça que Deus criou o(s) amor(es) – sendo ele, *Ágape*, *Eros* ou *Philio*: “Santo, santo, santo é o amor, porque vem de Deus”. Ao afirmar isso, a persona poética religa o amor, sobretudo erótico (*Eros*), o qual fora, por vezes cindido da religião cristã, à vista de que, no início do cristianismo, valorizavam a virgindade e a castidade – máxime, feminina –, depreciavam os prazeres da “carne” e, até mesmo, desprezaram o casamento, vendo-o como um mal necessário (VAINFAS, 1986). Conquanto pregarem a importância da castidade, os próprios monges enclausurados da época, inconsciente e inevitavelmente, tinham desejos carnis: “[...] o sintoma mais inquietante da força do desejo, residia, para os monges, numa atitude involuntária: as emissões noturnas, as poluções durante o sono [...] Ilusão ou fantasma feminino, [...] a emissão involuntária de esperma configurava uma máxima preocupação para os monges (VAINFAS, 1986, p. 19).

Não apenas os monges, mas ao longo da literatura, as freiras tinham uma claudicante sacralidade, a exemplo de Saturnin, o protagonista da obra, *O Porteiro dos Cartuxos*: “[...] Saturnin ingressou na ordem dos Celestinos, sendo então que os frades o iniciaram numa vida dissoluta marcada por bacanais com freiras e noviças, sem excluir as relações com os próprios confrades” (KRAUSE, 2007, p. 62). Nesse ínterim, cabe salientar, brevemente, que a poetisa mineira tem versos que discorrem sobre essa lubricidade dos celibatários, em um poema chamado *Gregoriano*, do livro *Tudo o que eu sinto esbarra em Deus*: “O que há mais de sensual? / Os monges no cantochão/ Espalmo como só pode fazê-lo [...]” (PRADO, 2015, p. 175, 176). Isto posto, caracteriza-se a blasfêmia poética do eu-lírico adeliiano, pois é cunhada de forma ora explícita, ora velada, em seus versos:

NÃO-BLASFEMO

Deus não tem vontade. Eu, sim,
porque sou impressionável e pequena
e nunca mais tive paz desde que há muitos anos
pus meus olhos em Jonathan.
Meus olhos e em seguida minha alma.
Nada mais quis até hoje.

Como serei julgada,
se meu medo se esvai, o meu medo do inferno,
da face do Deus raivoso?
O princípio da sabedoria é agora minha coragem
de viajar pressurosa para onde ele estiver.
Meu coração não pensa
e meu coração sou eu e seu desejo incansável.
A menina falou espantosamente:
'É impossível pensar em Deus.'
E foi este o meu erro todo o tempo,
Deus não existe assim pensável.
Não sei vos reproduzir como é a testa de Jonathan,
mas quando ele me toca é no seio de Deus que eu fico,
um seio que não me repele.
[...] (PRADO, 2015, p. 320, 321)

De início, o Deus poético, malvado e criador do sexo não a compreende, pois ele não tem os mesmos desejos voluptuosos: “Deus não tem vontade. Eu sim”. Outrossim, na liturgia profana de Adélia, é percebida a dubiedade do eu-lírico feminino em se entregar a Jonathan e, concomitantemente, encontrar o Deus poético nas carícias e prazeres pelo amado concedido: “Meu coração não pensa/ e meu coração sou eu e seu desejo incansável, /[...] Deus não existe pensável./ Não sei vos reproduzir como é a testa de Jonathan, /mas quando ele me toca é no seio de Deus que eu fico”. Dito isto, o simples toque de Jonathan, em momentos de prazer, leva a persona poética ao seio acalentador de Deus. O simples toque, no corpo do amado, carrega a persona poética ao céu e a leva ao inferno pecaminoso – uma vez que ela tem medo do Deus raivoso capaz de mandá-la às garras de Thanatos. Apesar da possibilidade de ser condenado pelo pecado, o eu-lírico arrisca-se para *transcender* através do sexo, uma vez que não se contenta com a mera mortalidade do ato sexual terreno e dardeja prazer com o divino: “O cotidiano é a chama dos homens, mas nós esperamos a chama dos deuses” (ALBERONI, 1988, p. 113).

Inicialmente, o nome citado no poema, Jonathan, vem do hebraico e tem por significado “dádiva de Deus” ou “aquele que é dado por Deus”. A *graça divina* é a fiação condutora capaz de satisfazer os prazeres do eu-lírico feminino, pois ele é o único que avassala sexualmente e levar a amada a Deus. Em vista disso, constata-se mais uma convergência do sagrado no erótico e, por consecutivo, erótico no sagrado, posto que, são âmbitos indissociáveis. Castelo Branco (1985) recorre aos conceitos batailleanos e disserta que o que move os indivíduos no erotismo é a tentativa de ser contínuo e de *permanecer*, ao se fundir ao outro. No entanto, a fusão entre os corpos é efêmera, durando apenas no momento do ato sexual e novamente o ser humano volta a ser descontínuo (BRANCO, 1984):

Pelo erotismo o sujeito busca a todo custo a completude corpora, o fechamento de suas fendas, para barrar o abismo existente entre o dentro e o fora. Dessa maneira, seria a incompletude corporea e a não-suficiência do sujeito o que criaria a condição de possibilidade do erotismo. “Eu erotizo, logo sou incompleto”, parece enunciar o cogito freudiano sobre o sujeito (BIRMAN, 1999, p. 33)

Além disso, escrutinando o *toque* de Jonathan – sendo visto como o *toque do próprio Deus* – cabe analisar as resultâncias por ele proporcionado. Preambularmente, esse amado capaz de transladar o eu-lírico a Deus, por meio de um mero tocar – e, independentemente de onde o seja, no corpo –, provocará prazeres, pois o corpo feminino por inteiro, não apenas os órgãos sexuais, é uma zona erógena, inclusive a pele: “Para muitas pessoas, principalmente mulheres que não habituaram à união sexual completa, os contatos táteis íntimos provocam por si mesmos o prazer e satisfação sexuais adequados.” (ELLIS, 1971, p. 34). Cabe frisar, ademais, que há, entre os amantes, um constante desejo de proximidade e contato, pois amar é se sentir ligado, não de forma subjetiva, mas através de sensações físicas, corpo-a-corpo (LOWEN, 1990).

3.1 O corpo em erupção do eu-poético

Outra dimensão do erotismo é o seu relacionamento com o sacrifício e, bem como, com a morte. Bataille (1987) disserta: “Se a união dos dois amantes é o efeito da paixão, ela invoca a morte, o desejo de matar ou o suicídio. O que caracteriza a paixão é o halo de morte” (BATILLE, 1987, p. 16). Inclusive, na Antiguidade, a destruição é a matriz fundadora do erotismo; aproxima-se, dessa forma, o ato de amor com o sacrifício e morte, pois, o que está em jogo no erotismo é a dissolução das formas já existente. No poema ulterior, fica-se evidente a *melopeia*, pois ao lê-lo em voz, depreende-se uma reza, de modo litúrgico, e, de acordo com Paz (1982), o fazer poético é provém do acaso e, sincronicamente, é fruto do cálculo (PAZ, 1982). Destarte, nos versos adelianos é possível descortinar essas itinerâncias de Thanatos pelo corpo de Eros:

FESTA DO CORPO DE DEUS

Como um tumor maduro
a poesia pulsa dolorosa,
anunciando a paixão:
“O crux ave, spes unica
O passiones tempore.”
Jesus tem um par de nádegas!
Mais que Javé na montanha
esta revelação me prostra.
Ó mistério, mistério,
suspenso no madeiro
o corpo humano de Deus.
É próprio do sexo o ar
que nos faunos velhos surpreendo,
em crianças supostamente pervertidas
e a que chamam dissoluto.
Nisto consiste o crime,
em fotografar uma mulher gozando
e dizer: eis a face do pecado.
Por séculos e séculos
os demônios porfiaram
em nos cegar com este embuste.
E teu corpo na cruz, suspenso.

E teu corpo na cruz, sem panos:
olha para mim.
Eu te adoro, ó salvador meu
que apaixonadamente me revelas
a inocência da carne.
Expondo-te como um fruto
nesta árvore de execração
o que dizes é amor,
amor do corpo, amor. (PRADO, 2015, p. 215, 216)

No texto poético anterior, ocorre a *via crucis*, em decorrência dos versos em latim: “O crux ave, spes única/ O passiones tempore”², mas é um caminho da cruz *obsceno*, pois o Jesus trazido pelo eu-lírico é essencialmente carnal e não metade humano e metade divino, como postula a narrativa bíblica. Dito isso, o poema discorre não sobre o Jesus pudico, mas um filho de Deus que expõe as nádegas e o seu corpo suspenso é o próprio sexo no ar. Contata-se, dessa forma, o sacrifício na cruz do filho do Deus poético, mas é um sacrifício profano e, bem como, carregado de eroticidade. Desde as calendas da antiguidade, a tríade sexo-sacrifício-religião se confluí, a exemplo d’*As Bacantes*. Nesta tragédia grega de Eurípides, eram prestados cultos ao deus grego Dionísio, visando aumentar a fertilidade do solo e das mulheres. Durante os rituais, algumas mulheres praticavam orgias alucinantes entre si e, caso passasse um indivíduo no momento e por curiosidade olhasse, capturavam-no e o mutilava o seu corpo, retirando pedaço por pedaço.

De forma semelhante, ao trazer o sacrifício de Jesus³ na cruz no poema, provém, a partir dele, o caráter erótico, à vista de que, segundo Bataille (1987), no ato sexual os amantes assumem papéis de sacrificador e sacrifício (BATAILLE, 1987), assim como Jesus, na narrativa bíblica. Pois, segundo os escritos do cristianismo, todos pecaram e estão destituídos da glória de Deus e, inclusive, estão condenados a morrer, no entanto, Jesus desce à terra e se coloca como cordeiro no altar a ser sacrificado no lugar da humanidade (BÍBLIA, 2018). Portanto, os poemas são atravessados pela ideia da carne, do sangue, do martírio, da súplica, do gozo, da devoção, do desejo, etc.; o Sagrado caminha lado a lado com o mundano (SAMPAIO, 2015). Por resultado, o fator cristão na obra poética adquire fatores eróticos intrínsecos no simbolismo do sacrifício:

Ela é desejada como a ação daquele que desnuda a vítima que deseja e quer penetrar. O amante não desintegra menos a mulher amada que o sacrificador ao sangrar o homem ou animal imolado. A mulher nas mãos daquele que a ataca é despossuída de seu ser. Ela perde, com seu pudor, esta firme barreira que separando-a do outro, tornava-a impenetrável: ela se abre bruscamente A violência do jogo sexual deflagrado nos órgãos da reprodução, à violência impessoal que, vinda de fora, a ultrapassa. [...] O que o ato de amor e o sacrifício revelam é a carne. O sacrifício substitui pela convulsão cega dos órgãos a vida ordenada do animal. O mesmo acontece com a convulsão erótica: ela libera órgãos pletóricos num jogo cego que suplanta a vontade ponderada dos amantes [...]. (BATAILLE, 1987, p. 60, 61)

² Tradução nossa: “Salve, oh cruz, nossa única esperança/ Ai paixão”.

³ Visto como cordeiro puro e imaculado, na Bíblia.

Além disso, ao longo das estrofes, o eu-lírico profana várias entidades que são consideradas puras e santas pela religião: “Em crianças supostamente pervertidas/e a que chamam dissoluto/ Nisto consiste o crime/ em fotografar uma mulher gozando/ e dizer: eis a face do pecado”, nestes versos, há a difamação das crianças ao falar que são pervertidas, pois no enredo bíblico, Jesus fala: “[...] deixem vir a mim as crianças e não as impeçam; pois o Reino dos céus pertence aos que são semelhantes a elas [...]” (BÍBLIA, 2018, p. 679). Ademais, ocorre a mácula das mulheres, ao falar que uma *mulher gozando*, uma vez que nos primeiros anos da idade cristã: não era permitido, sobretudo às mulheres tocarem o próprio corpo, nem gozarem de prazeres “carnais”. Havia, nesse ínterim, uma avulta pregação em prol da virgindade e, bem como castidade. No período em questão, eram hostis até mesmo ao casamento: alertavam acerca dos perigos da vida conjugal, dificuldades com o marido e perversão do espírito. Por outro lado, enalteciam a virgindade e educavam as mulheres a vida casta, continente (VAINFAS, 1986, p. 9). Por fim, capta-se também uma fiel devota a um Jesus *sem panos*, ou seja, nu, elevado ao madeiro, em versos como: “Eu te adoro, ó salvador meu/ que apaixonadamente me revelas/ a inocência da carne. O filho de Deus, no poema, através da devoção da persona poética, revela a inocência da carne, mas esta é encontrada, por sua vez, graças a admiração do corpo de Jesus despido na cruz; é a festa do corpo de Deus e *no* corpo Deus.

CONCLUSÃO

Acometidos pela palavra psicanalítica, dispomo-nos a perquirir a (ir)reverência poética nos versos “sagrados” de uma das mais célebres escritoras do arcabouço literário brasileiro, Adélia Prado. A poetisa segue a tendência da escrita feminina, caracterizada por movimentos de libertação, venábulo transgressivos e, bem como, rupturas com o patriarcalismo. Sendo assim, em sua vasta obra poética, a escritora mineira versifica substancialmente as nuances do sagrado, no entanto, a sua sacralidade difere do convencionalismo e, por vezes, encontra-se plasmada em uma tonalidade erótica. Dito isso, irrompe os mais insolentes vocábulos obscenos na transgressividade do papel, pois a palavra é uma fonte profícua e desveladora do ato erótico, que muito tem a dizer dos imaginários sociais, desejos, anseios, gozos e, assim como, fantasias. Por consequência, esgarçamos as palavras profanas que avultam a carne, lubrificam a concupiscência do sexo, e, outrossim, fazem escorregar os versos lúbricos seminalmente pelos dedos da persona poética, intentando, no leitor, desprender os veios que percorrem as entidades do erótico e, obviamente, atravessada pela inevitabilidade do sagrado, todavia estes, abscônditos no inconsciente.

As blasfemas palavras da persona poética adeliana consistem na intersecção de dimensões consideradas pela (i)moral Cultura como paradoxais, erótica e religiosa. O culto ao Deus poético é visto ora como sagrado, ora como profano, pois a audaciosa poetisa vale-se de elementos sacros e os sacrifica como forma de santifica-los e, obviamente, transgredi-los. Os versos de Adélia Prado, inevitavelmente são atravessados por entidades encontradas no

discurso bíblico e que, de forma exegética, são imersos nos poemas, tornando a escrita iconoclasta. Tal movimento conclama a (contro)vérsia poética que rebenta qualquer máscara de castidade e, assim, cunha suas insolentes palavras obscenas, as quais, envoltas nos arroubos da volúpia, fazem gemer as estrofes. Nessa conjectura, percorremos os lancinantes vieses eróticos e fesceninos que atizam o prazer e pungem a carne, teatralizando cenas urticantes na mente dos leitores. Para tanto, evocamos, como aporte teórico, escritos psicanalíticos que percorrem, com habilidade, as veredas do sexo e do erotismo, em sua íntima relação com a *poiésis*.

Referências

ADOUM, Jorge. **Do sexo à divindade: as religiões e seus mistérios**. São Paulo: Pensamento, 1997.

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALBERONI, Francesco. **O erotismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

ALMEIDA, Rogério Miranda de. **Nietzsche e Freud: eterno retorno e compulsão à repetição**. São Paulo: Loyola, 2005.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

BATAILLE, Geoges. **O erotismo** [1957]. Tradução de Antônio Carlos Viana. 1. ed. São Paulo: L&PM, 1987.

BATAILLE, Georges. **As lágrimas de eros**. [1961]. Lisboa: Sistema solar, 2012.

BÍBLIA. Português. **Bíblia leitura perfeita**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2018.

BIRMAN, Joel. **As pulsões e seus destinos: do corporal ao psíquico** [1946]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BIRMAN, Joel. **Cartografias do feminino**. São Paulo: Ed. 24, 1999.

BORGES, Luciana. **O erotismo como ruptura na ficção de autoria feminina**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2013.

BOTTON, Allain. **Como pensar mais sobre sexo**. Tradução de Cristina Paixão Lópes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é erotismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANCO, Lúcia Castello. **O que é escrita feminina**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ELLIS, Havelock. **Psicologia do sexo**. Tradução de Dr. Pedro Pôrto Carreiro Ramires. Barcelona: Editora Bruguera, 1971.

ENDJISO, Dag Oistein. **Sexo e religião: do baile de virgens ao sexo sagrado homossexual**. Tradução de Leonardo Pinto Silva. São Paulo, 2014.

FERREIRA, Carlos Alberto de Matos. **Freud e a fantasia: os filtros do desejo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

GIDDENS, Anthony. **Transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOULEMOT, Jean Marie. **Esses livros que se lêem com uma só mão**. Tradução de Maria Aparecida Corrêa. São Paulo: Discurso Editorial, 2000.

KRAUSE, Rubén Solís. **O erotismo – a cultura libertina**. Lisboa: Editorial Estampa, 2007.

LOWEN, Alexander. **Amor, sexo e seu coração** [1910]. 1. ed. São Paulo: Summus, 1990.

PAZ, Octavio. **A dupla chama amor e erotismo** [1993]. Tradução de Wladyr Dupont. 1. ed. São Paulo: Siciliano, 1994.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira** [1956]. Tradução de Olga Savary. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SAMPAIO, Higor. Os ofícios do sacro em poemas malditos, gozosos e devotos de Hilda Hilst. *In*: REGUERA, Nilze Maria de Azeredo; BUSATO, Susanna. (orgs.). **Em torno de Hilda Hilst**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015. p. 177 – 204. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788568334690,em-torno-de-hilda-hilst>. Acesso em: 03 de nov. de 2020.

TROTTOIR. *In*: **MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=aK0XO>. Acesso em: 11 dez. de 2020.

VAINFAS, Ronaldo. **Casamento, amor e desejo no ocidente cristão**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

VĀTSYĀYANA. **Kamasutra**. Tradução Daniel Moreira Miranda e Juliana Di Fiori Podian. São Paulo: Tordesilhas, 2011.

Reflexões sobre a Metodologia de um Plano de Aulas para a Poesia no Ensino Médio

Reflections on Methodology in a Poetry Lesson Plan for High School

Odilaine Duran da Cruz

Licenciada em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4228-5051>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1838141295328126>

E-mail: odilaineduran@gmail.com

Pablo Lemos Berned

Doutor em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professor de Teoria Literária e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2915-5893>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4260097336923521>

E-mail: pablo.berned@uffs.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a metodologia utilizada para a elaboração de um plano de aulas para o Ensino Médio voltado para o livro *Mar Absoluto*, de Cecília Meireles. A principal referência para conceber esse planejamento foi a sequência expandida proposta por Rildo Cosson (2014), que contempla quatro passos para que a leitura dos textos literários seja significativa: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Através dessas etapas, buscou-se desenvolver uma abordagem ao texto poético no espaço da sala de aula que possa valorizar a apropriação dos poemas pelos estudantes, fomentando o estudo do texto e o diálogo sobre os sentidos sugeridos a partir da leitura. Esta proposta é derivada de um recorte do trabalho de conclusão de graduação e foi motivada pelas atividades desenvolvidas no campo de estágio curricular.

Palavras-chave: Metodologia. Plano de aulas. Leitura. Sequência expandida.

Abstract

The purpose of this paper is to present some reflections on the adopted methodology for elaboration of a poetry lesson plan for high school about selected poems from the book 'Mar absoluto', by Cecilia Meireles. The main reference for designing this planning was the expanded didactic sequence proposed by Rildo Cosson (2014), which includes four steps for the reading of literary texts to be meaningful: Motivation, Introduction, Reading and Interpretation. Through these steps, we sought to develop an approach to the poetic text in the classroom that can enhance the appropriation of poems by students, encouraging the study of the text and the dialogue about the meanings suggested from reading. This proposal is derived from an excerpt from the graduation conclusion work and was motivated by the activities developed in the field of curricular teaching internship.

Keywords: Methodology. Lesson plan. Reading. Expanded didactic sequence.

Data de submissão: 31/05/2021 | Data de aprovação: 13/09/2021

Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
– não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo
(Cecília Meireles, *Motivo*).

1 Considerações iniciais

Os versos acima de Cecília Meireles indicam um estado de questionamento do sujeito lírico sobre as consequências de suas ações, que levam a dúvidas sobre si mesmo. Essa leitura motivou a escolha dessa passagem como tema norteador para a elaboração de um plano de aulas sobre o livro *Mar absoluto* (2008), de Cecília Meireles, publicado originalmente em 1945. A escolha dessa obra deriva, por um lado, da perspectiva de abordar e desenvolver a leitura de poemas e, por outro, da possibilidade de apresentar a estudantes de ensino médio parte da produção poética de uma das maiores poetisas brasileiras.

Ao considerar, a partir de observações de estágio vinculados ao curso de Letras, que a leitura de poesia era pouco explorada em sala de aula, propusemos, concomitantemente à elaboração dessa sequência didática, algumas reflexões sobre a prática do ensino de literatura e, em especial, sobre a abordagem didática ao poema. Desse estudo resultou um trabalho de conclusão de curso, em que parte das discussões propostas são retomadas neste trabalho.

A metodologia adotada para a elaboração do plano de aulas parte do modelo didático de sequência expandida voltada para o letramento literário, conforme a proposta de Rildo Cosson (2014), com estratégias que contemplam etapas para efetivar o ensino de literatura no Ensino Médio. Segundo Rildo Cosson, “a sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola” (COSSON, 2014, p.76). Esta abordagem propicia adaptações conforme a turma e o gênero literário escolhido para trabalhar. Com base nesta referência, o plano de aulas é organizado em quatro passos para que a leitura dos textos literários seja significativa: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para a apresentação de cada etapa e os aspectos considerados na elaboração do plano de aulas, o presente trabalho divide-se pela atenção às atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura.

2 Atividades de pré-leitura

O objetivo geral do planejamento da sequência didática elaborada consiste em apresentar em sala de aula alguns poemas considerados representativos do livro *Mar absoluto* (2008), de Cecília Meireles: “Prazo de Vida”, “Minha sombra”, “Caronte” e “A menina e a estátua”. Esta seleção, ainda que se constitua enquanto um breve recorte da obra, foi proposta a partir de um levantamento de temas recorrentes ao longo dos 129 poemas que compõem o livro. A quantidade de poemas destacados também leva em consideração a carga horária que costuma ser disponibilizada para a disciplina de literatura nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Acreditamos que para as etapas do plano serem bem-sucedidas e em

tempo hábil, seriam necessárias por volta de 04 horas-aula. Considere-se que esse tempo é apenas uma estimativa, pois depende das adaptações para aplicação do plano e o envolvimento da turma nas atividades propostas.

O plano de aulas começa com as estratégias de pré-leitura, que priorizam a motivação, conforme o modelo de sequência didática do Letramento Literário. Esta etapa consiste em desenvolver atividades que possam despertar o interesse da turma pela leitura. Nesse sentido, destaca Rildo Cosson (2014),

[...] cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (COSSON, 2014, p.55).

Para alcançar esse objetivo com a leitura dos poemas de Cecília Meireles, propomos um exercício de autoconhecimento e compartilhamento de experiências vividas, confrontando os estudantes com situações reais sobre as perdas e os ganhos pelas quais passamos e o que podemos fazer para superarmos isso, incitando-os à participação. Assim, foram elaboradas algumas sugestões de perguntas com função norteadora, a serem realizadas oralmente, que partem da leitura de mundo dos estudantes e adiantam a temática dos textos selecionados:

- Para vocês, o que é perder? E ganhar? (não no sentido competitivo)
- Já perderam alguma coisa importante? Como foi essa sensação?
- Existem muitos tipos de perdas. Quais podemos citar?
- Como as pessoas reagem diante de uma perda?
- O que se pode fazer para confortar alguém que está sofrendo uma perda?
- O que podemos fazer para seguir em frente após uma perda?
- Na literatura, qual o gênero literário que aborda as perdas de uma forma sensível e que nos faz refletir sobre isso?

A duração desta atividade pode se estender por até uma aula, de acordo com Cosson (2014), conforme os objetivos propostos e a disponibilidade de tempo. Neste planejamento, a estratégia de motivação compreende um período entre 10 e 15 minutos, sendo considerado um tempo suficiente para buscar despertar o interesse dos alunos para a leitura dos poemas. Consideramos que o aumento desse tempo, em relação a esta proposta, poderia desviar a atenção deles do foco nos poemas que serão lidos.

Depois da motivação e antes da leitura, o professor dedicaria um breve momento para a etapa de introdução, que se define por trazer informações gerais sobre o livro que está sendo abordado, como a apresentação do autor e da obra. Para esta proposta, a introdução é composta de informações básicas sobre a biobibliografia de Cecília Meireles, que ressaltem a sua importância como escritora na Literatura Brasileira. Além disso, é pertinente evidenciar o livro *Mar absoluto*, ressaltando aspectos sobre o contexto de publicação e justificando a escolha dos poemas desse livro que, por apresentarem temas relevantes numa linguagem simples, podem despertar a sensibilidade e imaginação dos alunos leitores.

Ainda nesta etapa, segundo Rildo Cosson (2014), é recomendável que os alunos tenham um contato com o exemplar físico da obra e que o professor proponha uma leitura da edição, destacando elementos paratextuais como capa, prefácios, orelhas e outros aspectos que contribuam para apresentar o livro à turma. Para além das informações verbais e não-verbais que podem contribuir para a leitura a ser realizada, essa interação pode incentivar uma intimidade do leitor com o objeto livro, convidando-o a se familiarizar e se apropriar desse contato, tendo-se em vista a perspectiva de formação de leitores. Depois desta parte introdutória, finalmente o texto será apresentado aos alunos para a leitura.

3 Leitura dos poemas

As estratégias de leitura para os quatro poemas que compõem o plano priorizam, em um primeiro momento, a leitura de forma individual e silenciosa, para que o aluno se familiarize com cada um dos textos literários a partir do vocabulário, da organização do texto e da identificação dos temas. Como destaca Ana Elvira Luciano Gebara, “A leitura é um processo interativo, que transita do cognitivo para o social, aproveitando, desses universos, elementos que possibilitem a construção de sentido” (GEBARA, 2011, p.19). Por essa perspectiva, esse momento de leitura silenciosa objetiva uma interação do aluno com o texto, reconhecendo as possibilidades de conhecimento de mundo que são reveladas no ato da leitura dos poemas.

Um outro momento tão importante quanto a leitura silenciosa é a leitura em voz alta, realizada pelo professor ou pelos alunos. Ao passo em que a leitura pelo professor contribui para a percepção das sonoridades, das entonações, do ritmo e de *enjambements*, por exemplo, a leitura pelos alunos convida-os a colocarem em prática a expressividade na leitura. De acordo com Carlos Felipe Moisés:

É preciso, então, partir do mais simples: a leitura, em voz alta, de um poema, depois outro, outro... É recomendável que o mesmo poema seja lido mais de uma vez, pelos alunos, sempre em voz alta, para a classe: a cada leitura, uma tentativa diferente de dar a cada verso, a cada frase, a cada palavra, a entonação adequada. O exercício permitirá que, aos poucos, se desenvolva coletivamente a tarefa de compreender os sentidos e significados, até que todos os participantes se sintam aptos a explicar “o que o poema quer dizer” (MOISÉS, 2012, p.7).

A prática de leitura e releitura, individual e coletiva, beneficiada pela extensão dos poemas selecionados, contempla esta etapa da proposta de letramento literário defendida por Cosson (2014, p.62), em que é necessário o acompanhamento do professor no processo da leitura, inclusive em relação ao ritmo. A realização dessas estratégias de leitura compartilhada – mesmo se não for possível em todas as situações – tende a contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura em voz alta, a atenção à atividade ofertada e o comprometimento na participação dos alunos.

Pelas leituras que o professor já tem, é possível identificar quais leituras os alunos já

fizeram e quais as obras que eles não conhecem. Nesse sentido, é possível organizar uma seleção de textos literários, levando em conta o nível de conhecimento que esses alunos possuem e quais são as suas dificuldades em relação à leitura, facilitando a compreensão do texto lido e motivando-os a fazerem outras leituras.

Em virtude da seleção de poemas para o desenvolvimento do plano de aulas, tornou-se necessário adaptar o modelo de sequência expandida proposto por Rildo Cosson (2014), em relação ao que ele indica como intervalos de leitura. Os intervalos auxiliam os alunos quando o texto é extenso e não pode ser lido no espaço da sala de aula por causa do tempo. É uma etapa em que o professor negocia com os alunos o período necessário para que todos realizem as leituras. Desta forma, os intervalos podem ser divididos em um, dois ou três, dependendo do livro a ser apresentado. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que interajam com o texto maior fazendo inferências entre o que já foi lido e o novo texto, enriquecendo a leitura do texto principal.

Os poemas, ao passo em que mantêm uma relação entre si, como partes de uma mesma obra, também podem ser lidos em sua particularidade. Assim, a leitura de cada poema é precedida de atividades de pós-leitura, ocupando uma relação análoga ao dos intervalos de leitura. Essa disposição permite que os poemas sejam, portanto, abordados como unidades de texto e, progressivamente, estabeleçam-se relações entre cada poema.

4 Atividades de pós-leitura

Após a leitura de cada um dos poemas são propostas atividades que contribuam para a apropriação do texto literário pelo aluno. Essa etapa é constituída de perguntas elaboradas previamente pelo professor, com o objetivo de contribuir com o processo de compreensão e interpretação do texto literário. Cumpre, ao professor, assumir nesse processo o papel de mediador de leitura para que, conforme Pedro C. Cerrillo Torremocha (2010), com conhecimento de causa, aporte soluções ante as dúvidas, propicie condições para que os alunos emitam opiniões e juízos de valor sobre o texto lido e facilite decisões sobre a escolha da leitura adequada.

As perguntas submetidas aos estudantes, portanto, não devem ser vistas como um roteiro de interpretação, no sentido de que não se trata de induzir os leitores a um sentido estabelecido como o correto. Pelo contrário, o estímulo à leitura, à releitura e à atenção a aspectos que o texto literário oferece propicia à turma a percepção dos variados sentidos que a leitura pode sugerir a cada contato. A leitura socializada, contudo, estabelece regras, como aponta Annie Rouxel, sujeitas tanto à autoridade do texto quanto ao debate interpretativo entre a turma:

A sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos 'textos de leitores', a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso" (ROUXEL, 2013, p.23).

Dessa forma, compreendemos que, logo após a leitura, deva ser apresentado oralmente pelo professor um conjunto de perguntas com o objetivo de levar os alunos a debaterem sobre as suas primeiras impressões, estimulando a realização do diálogo e retomando aspectos que identifiquem o sentido literal do texto. Essas questões assumem um caráter de sondagem sobre o texto lido, em tom de conversa, retomando aspectos mais evidentes no texto, que os estudantes podem facilmente reconhecer, ou ainda dando o devido destaque para certos detalhes importantes, caso não tenham recebido a devida atenção nas primeiras leituras. Segue um exemplo de perguntas iniciais propostas, elaboradas a partir do poema “Prazo de vida”:

- Que interpretação podemos fazer a partir do título do poema?
- O que podemos inferir com a primeira estrofe do poema? Que frio é esse?
- Qual o significado da expressão: “Volveremos ao mar profundo, meu navio!”?
- Quem será o marinheiro sombrio descrito no poema?

Nos poemas “Prazo de Vida”, “Minha sombra”, “Caronte” e “A menina e a estátua”, essas perguntas, de mesmo modo, foram feitas de uma forma ampla, conforme a recomendação dada por Rildo Cosson na sequência expandida: “O objetivo desta etapa é levar o aluno a traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2014, p.83). Questionamentos sobre expressões presentes nos versos ou estrofes dos poemas também compõem esta atividade, podendo inclusive assumir um papel de esclarecer dúvidas.

Um segundo momento compreendido entre as atividades de pós-leitura está a realização de atividades de interpretação, com o propósito de sugerir a ampliação dos sentidos do texto, em que a prioridade não é uma resposta certa ou errada, mas sim o fomento a respostas coerentes de acordo com um limite de aceitação estabelecido a partir do texto. Para Vincent Jouve, “uma interpretação só será pertinente se o conteúdo que ela acredita assinalar apresenta uma estrutura recuperável no texto” (JOUVE, 2012, p.147). Dessa forma, estas perguntas orientam a turma a um aprofundamento da leitura, retomando o texto para perceberem sentidos sugeridos a partir da linguagem.

É uma estratégia que pode ser realizada em grupo ou individualmente pelo aluno, preferencialmente por escrito, para estimular a clareza e o desenvolvimento de argumentos. As respostas devem, na medida do possível, ser compartilhadas com todos para que compreendam o que está explícito e aquilo que possa estar implícito no texto. Annie Rouxel dá ênfase a esta concepção de atividade:

A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade nos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2013, p.23).

O convívio entre os estudantes possibilita a formação de alunos-leitores no momento da interpretação, na discussão sobre os sentidos dos textos e a opinião de cada um sobre os muitos significados que se fazem presentes nos textos literários. Consideramos, portanto, que

a compreensão interpretativa acontece quando os alunos têm condições de responder a perguntas sobre o texto e de argumentar sobre o que leram, manifestando as suas impressões após a leitura baseadas em argumentos perante os colegas, num processo de interação com o texto e entre a turma.

Outra etapa considerada fundamental nesse processo é o estímulo para que se estabeleça um diálogo entre o leitor e o texto. Na sequência das perguntas voltadas para a interpretação textual, esperam-se aqui respostas individuais que proporcionem ao leitor construir sentidos sobre a leitura realizada a partir de sua visão de mundo, seus saberes constituídos, sua experiência de vida e suas referências como leitor. Conforme Annie Rouxel, essas atividades correspondem aos saberes sobre si, que “remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos. É a afirmação de uma subjetividade em ato na leitura” (ROUXEL, 2013, p.21). Logo, essas questões compreendem e estimulam respostas subjetivas, que valorizam a percepção crítica do aluno-leitor a partir da provocação dada pelo texto literário, convidando-o à reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta. No plano de aulas proposto, algumas dessas questões, estimuladas pelos diferentes poemas, foram elaboradas da seguinte forma:

- Ao reler o poema, que situação podemos vivenciar? É possível fazermos referência a alguma experiência vivida?
- Como você reage quando precisa desapegar de algo que não está lhe fazendo bem, mas acredita que é uma coisa boa?
- Qual o ensinamento para nossa vida que o poema nos apresenta?
- Para você, o que significam as travessias ou passagens que temos que fazer durante a nossa vida? E o barco? E o barqueiro?
- Diante de perdas ou desespero, qual a melhor maneira de sair desta situação?
- Você concorda que o silêncio e a falta de empatia dificultam qualquer tentativa de aproximação e de comunicação entre as pessoas? Por quê?

O diálogo entre o leitor e o texto é uma etapa de perguntas muito importantes, pois a cada leitura feita é estimulada uma reflexão sobre qual a mensagem positiva que o poema apresenta e se é possível fazer referência a um fato vivenciado pelo aluno. A esse respeito, Rildo Cosson afirma: “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social” (COSSON, 2014, p.65). Assim, interpretar é também uma atividade concebida por relacionar o texto lido com as outras leituras que o aluno-leitor já possui na construção do saber. Esse encontro deve ser compartilhado com os demais para que o texto seja significativo, para que a voz do leitor-aluno seja ouvida com suas impressões sobre as atividades de pós-leitura. Rildo Cosson considera que:

Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário (COSSON,

2014, p.65).

Por fim, a sequência didática sobre os poemas de Cecília Meireles propõe uma última etapa de atividades, após a leitura de cada poema e as suas respectivas perguntas. Ao retomar as discussões e reflexões fomentadas a partir das leituras haveria o que Rildo Cosson estabelece como um segundo momento de interpretação, ou momento de externalização, concebido como a "concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2014, p.65). Para responder a esta proposta, é sugerida a seguinte ação:

- Organizar (em duplas) um pequeno encarte de jornal com textos que abordem diferentes tipos de perdas e sugestões com soluções para evitar e superar esses momentos de tristeza, dando ênfase às histórias de superação. Após a realização do trabalho, organizar os encartes nos murais da escola para que sejam lidos por toda comunidade escolar.

A produção textual sugerida no plano propõe que os alunos realizem a atividade em grupos e que pesquisem exemplos de perdas que aconteceram na vida real e quais foram as soluções encontradas, priorizando sempre o lado positivo. Assim, a produção textual não é uma atividade isolada ou restrita somente ao aluno, mas sim uma atividade social, que deve circular no ambiente escolar e ter o objetivo de alcançar um público leitor, de acordo com a temática do texto lido. Depois de todas as etapas planejadas, a produção textual deve conciliar-se com o objetivo do plano, tendo como meta que o professor não seja a única pessoa a ler as produções, mas sim que elas sejam compartilhadas com outras pessoas. Espera-se que os resultados possam ser expostos em corredores da escola, a fim de dar visibilidade ao resultado do trabalho desenvolvido.

5 Considerações finais

Ao propormos adaptações no modelo da sequência expandida de Rildo Cosson visando o trabalho com poemas, considerou-se o tempo disponível para a realização da prática e a turma em que este plano será futuramente aplicado. Espera-se que, através das etapas, seja possível desenvolver uma abordagem ao texto poético no espaço da sala de aula que valorize a apropriação dos poemas pelos estudantes, fomentando o estudo do texto e o diálogo sobre os sentidos sugeridos a partir da leitura. Estas etapas que compreendem a sequência expandida também podem vir a auxiliar o professor no momento de trabalhar com poesia ou outros textos literários em sala de aula, buscando resultados satisfatórios tanto na fase de elaboração quanto na execução dos planos de aulas.

Já a avaliação das atividades propostas pode ser mensurada não pela atribuição de notas aos estudantes, mas pela análise a respeito da convergência entre os objetivos estabelecidos inicialmente e os resultados alcançados. A leitura literária é um processo que vai se ampliando conforme as leituras são feitas, e a avaliação deve acompanhar esse processo, não impondo a interpretação do professor, mas sendo construído com as inúmeras

interpretações dos alunos. Assim, a avaliação no letramento literário e no plano de aulas não se define por uma nota classificatória, mas ela é construída em conjunto com professor e alunos. A participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas também fazem parte do processo da avaliação do ensino-aprendizagem sobre a leitura de textos literários.

Essas etapas da sequência expandida propõem desenvolver o letramento literário, buscando refletir sobre e aprimorar a forma de trabalhar a literatura em sala de aula. Espera-se, com isso, conscientizar cada vez mais a comunidade escolar sobre a importância da leitura para a formação de alunos leitores, ou melhor, de uma comunidade de leitores.

Referências

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Mar absoluto e outros poemas; Retrato natural**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI; REZENDE; JOVERFALEIROS (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p.17-33.

TORREMOCHA, Pedro C. Cerrillo. Sociedad y Lectura. La importancia de los mediadores en lectura. In: RAMOS, A. M. (Org.). **Formar Leitores para Ler o Mundo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 95-104.

O ensino do italiano na OAB

Enseñanza de italiano en OAB

Wânia Cristiane Beloni

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Docente no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6376103265306367>

E-mail: wania.beloni@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como intuito analisar a pertinência do projeto ItalianOAB vinculado à Ordem dos Advogados Subseção Cascavel, o qual tem como objetivo oferecer aulas de língua italiana para advogados associados e familiares. A oferta de estudo desse idioma na OAB justifica-se pela relação dessa língua com o Direito. Essa afinidade se dá pelo direito do povo romano, o qual embasa a constituição da sociedade pelo ordenamento jurídico e, também, pela cidadania italiana por descendência, *Jus Sanguinis*. Nesse sentido, o reconhecimento e a valorização da pluralidade linguística são aspectos fundamentais a serem trabalhados, uma vez que no oeste paranaense há muitos descendentes de italianos, os quais buscam aprender o idioma devido à ascendência. Para melhor compreender esse contexto de ensino, serão analisados os questionários preenchidos no ato de inscrição dos 25 estudantes da turma de 2020. Serão observados o perfil dos alunos, as motivações e as expectativas, além da experiência *in loco* da docente e das experiências em sala de aula. Os dados serão analisados a partir do viés teórico dos estudos variacionistas e da Linguística Aplicada, no contexto de ensino cascavelense. Os resultados demonstram a necessidade de considerar a abordagem socio(inter)comunicativa (BELONI, 2021), ou seja, as diversidades linguísticas, a heterogeneidade cultural e a identidade étnica da comunidade nas aulas de língua italiana como língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua italiana LE. Variedades linguísticas. Ensino socio(inter)comunicativo. Cascavel/PR.

Resumen

Este artículo pretende analizar la relevancia del proyecto ItalianOAB vinculado a la Orden dos Advogados Subseção Cascavel, que tiene como objetivo ofrecer clases de italiano a abogados asociados y familiares. La oferta de estudio de ese idioma en OAB se justifica por la relación de esa lengua con el Derecho. Esta afinidad viene dada por el derecho del pueblo romano, que sostiene la constitución de la sociedad por el ordenamiento jurídico y, también, por la ciudadanía italiana por descendencia, Jus Sanguinis. En este sentido, el reconocimiento y valoración de la pluralidad lingüística, son aspectos fundamentales a trabajar, ya que en el occidente de Paraná hay muchos descendientes de italianos, que buscan aprender italiano por su ascendencia. Para comprender mejor este contexto de enseñanza, se analizarán los cuestionarios rellenados durante el registro de los 25 alumnos del grupo 2020. Se observará el perfil de los estudiantes, las motivaciones y expectativas, además de la experiencia in loco de la docente y de las experiencias en el aula. Los datos serán analizados desde la mirada de los estudios variacionistas y de la Lingüística Aplicada, en el contexto de enseñanza de Cascavel. Los resultados demuestran la necesidad de considerar el enfoque socio(inter)comunicativo (BELONI, 2021), es decir, las diversidades lingüísticas, la heterogeneidad cultural y la identidad étnica de la comunidad en las clases de lengua italiana como lengua extranjera.

Palabras clave: Lengua italiana LE. Variedades lingüísticas. Enseñanza socio (inter) comunicativa. Cascavel / PR.

Data de submissão: 19/04/2021 | Data de aprovação: 07/12/2021

1 Introdução

O projeto ItalianOAB teve início em 2020 com o intuito de oferecer aulas de língua italiana para advogados e familiares/dependentes, com vistas à valorização da pluralidade linguística no contexto regional, ao diálogo transcultural e à democratização do conhecimento em Línguas Estrangeiras.

Tal proposição encontra respaldo em diversos fatores. O primeiro deles é o contexto sociocultural do Sul brasileiro, dado que aproximadamente 100 mil imigrantes italianos vieram ao Brasil há dois séculos (LUZZATTO, 2000).

Muitos italianos se instalaram no Rio Grande do Sul entre 1879 e 1886. Alguns relatórios consulares apresentam estimativas sobre o número de italianos no Brasil para determinados momentos. “Assim, em 1908 o número de italianos no Rio Grande do Sul era estimado em 100.000 pessoas, entre imigrantes e filhos já nascidos no Brasil” (BALHANA, 1987, p. 122). O autor conta, ainda, que no mesmo ano, em Santa Catarina, a estimativa era de 30 mil italianos e seus descendentes; no Paraná, 18 mil; em Minas Gerais, 25 mil e, no Espírito Santo, 50 mil.

Com o esgotamento das terras, no estado do Rio Grande do Sul, conforme as famílias italianas cresciam, os italianos e/ou descendentes começaram a migrar, em busca de novas áreas. Com o excedente de trabalhadores no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, a colonização de frente sulista no Paraná foi uma saída e, assim, “a região oeste do Paraná passou a ser uma das áreas mais desejadas para a colonização” (DEITOS, 2004, p. 46).

Nesse sentido, Beloni (2015; 2017), ao analisar um grupo da comunidade étnica italiana em Cascavel, verifica a presença e o desejo de valorização e reconhecimento dessa cultura e da variedade linguística italiana, trazida pelos descendentes ao oeste paranaense. Em vista disso, a autora acena para a necessidade do cenário linguístico e cultural local ser considerado no ensino da língua padrão, mediante a focalização de aspectos culturais, por exemplo, que contribuam para o desenvolvimento da competência inter- e transcultural dos estudantes.

Além da relação étnica por meio da afetividade cultural, muitos cascavelenses são cidadãos italianos e saber se comunicar em língua italiana é essencial para um indivíduo que tem o passaporte daquela nação.

A cidadania (ou nacionalidade) italiana é regulada fundamentalmente pela Lei número 91 de 15 de fevereiro de 1992, que entrou em vigor em 16 de agosto de 1992. O princípio básico da nacionalidade italiana é o *jus sanguinis* (direito de sangue), tendo direito de adquirir a cidadania o indivíduo descendente de um ancestral italiano.

Além disso, com o Decreto Salvini, a Lei n. 132, de 1º de dezembro de 2018, estabelece que o reconhecimento da cidadania italiana nos termos do art. 5 e 9 da Lei n. 91, de 5 de fevereiro de 1992, só pode ser concedido aos cônjuges de cidadãos italianos com comprovado e adequado conhecimento da língua italiana.

Assim, o indivíduo que pretende requerer a cidadania italiana sem morar na Itália, por meio de matrimônio com um cidadão italiano, deverá apresentar, juntamente com a documentação, um certificado, reconhecido pelo governo italiano, que evidencie seu conhecimento da língua italiana, o qual não pode ser inferior ao correspondente B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas¹.

¹ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* - CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. É uma forma de descrever quão bem a pessoa fala e entende uma língua estrangeira, com base nas seguintes

Há duas possibilidades mais próximas para adquirir esta certificação, as quais podem ser feitas em Curitiba/PR: - Celi (Certificati di Conoscenza della Lingua Italiana), realizada pela Università per Stranieri di Perugia, na sede do CCI (Centro di Cultura Italiana); - Cils (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera), da Università per Stranieri di Siena, no Istituto Italiano di Cultura D'Ambrosio, em Curitiba.

Outro aspecto importante que deve ser considerado é que, segundo o documento *L'italiano nel mondo che cambia* (2018), do *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale*, o italiano é a quarta língua mais estudada no mundo, e as motivações são variadas entre os dois milhões de pessoas que aprendem essa língua no exterior. Além das motivações estudo e trabalho, “também encontramos o prazer de nos familiarizarmos com uma linguagem que permite o acesso a uma herança de engenho e pensamento inigualável: da literatura à história, a todas as expressões artísticas” (ROMA, 2018, p. 5, tradução nossa).

Assim, ter acesso à literatura italiana, difundida internacionalmente, a aspectos históricos, artísticos, arquitetônicos, ou seja, circular por diferentes áreas de outra nação e compreender outras formas de expressão linguística é um modo de desenvolver a intelectualidade. Solange Jobim e Souza (1994) compreende sujeito e linguagem a partir da seguinte concepção: “É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e de nossa existência histórica” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 21).

A linguagem, então, constitui o ser humano. Compreende-se, assim, que é por meio da língua que construímos e somos construídos, que transformamos e somos transformados no meio social. A implementação da língua italiana na OAB é, portanto, uma oportunidade de contribuir com a formação dos advogados, ampliando a visão de mundo desses profissionais, preparando-os para parcerias internacionais, mas, sobretudo, para o reconhecimento da própria identidade étnica.

As aulas, que deveriam ser ministradas de forma presencial, na OAB Subseção Cascavel, uma vez por semana, tendo a duração de duas horas-aula cada encontro, passaram a ser realizadas, após apenas duas semanas presenciais no início de março em 2020, em modo remoto, por meio da plataforma Zoom, devido à pandemia (Covid-19).

A turma de 2020, em nível A1, conforme o Quadro Comum Europeu, iniciou com 25 estudantes. Para analisar o perfil dos estudantes, suas motivações e expectativas, serão analisados os formulários de inscrição, assim como os relatos da docente, esta autora, e dos estudantes.

categorias: A1 Iniciante, A2 Básico, B1 Intermediário, B2 Usuário Independente, C1 Proficiência operativa eficaz e C2 Domínio Pleno. Mais informações no site: <<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>>. Acesso em: 9 nov. 2019.

2 Perfil, motivações e expectativas dos estudantes

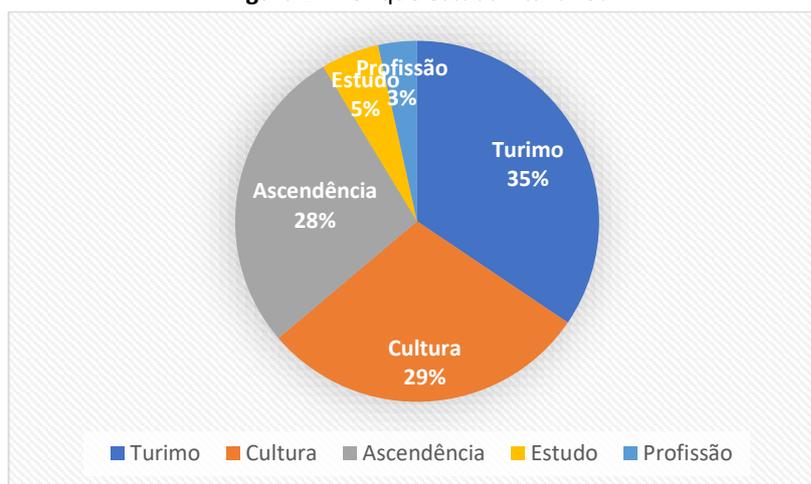
Mediante o preenchimento do formulário de inscrição, podemos observar que, dos 25 advogados inscritos no ItalianOAB em 2020, apenas uma pessoa já teve contato escolar formal com a língua italiana. O que mais se destacou foi o fato de 18 serem descendentes. Desses, 11 disseram não ter outra ascendência. Entre as outras origens étnicas foram citadas: espanhola, alemã, portuguesa, indiana, austríaca, inglesa.

Os dados já demonstram de imediato a necessidade de se trabalhar com questões étnicas, de italianidade, de imigração e de interculturalidade. Beloni (2021a, p. 349) constata que, em Cascavel, o que mais instiga as pessoas a buscar o aprendizado da língua italiana é a ascendência, uma motivação pessoal/afetiva, pois “o sentimento familiar impulsiona muitas vezes o falante na busca pela própria identidade” (p. 390). Nesse sentido, a autora defende que:

Saber a qual comunidade de fala o estudante pertence, seus valores culturais, suas expectativas, crenças, atitudes e práticas, é fundamental para que o percurso didático seja esclarecedor. Proporcionar ao aprendiz de LI o conhecimento e a percepção em relação à própria identidade, à própria origem familiar e/ou à compreensão do contexto em que está inserido é expandir seu conhecimento de mundo (BELONI, 2021a, p. 393).

Seguir essa abordagem, portanto, é fundamental para o desenvolvimento saudável do ensino de italiano na região. A busca pela reafirmação da identidade étnica italiana por meio do aprendizado do idioma estrangeiro pode ser percebida com as respostas dos estudantes, quando questionados sobre o porquê de estudar italiano.

Figura 1 - Por que estudar italiano?



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que, apesar de o turismo estar em primeiro lugar, muitos alunos constataram o sonho de conhecer a pátria de sua ascendência. Além disso, diversos estudantes enfatizaram, em “outros motivos”, que precisam aprender o italiano para “concluir o processo

de **cidadania** italiana”, “conhecer outra língua”, “exame de certificação para a **cidadania**”, “para ter minha **cidadania**”.

Com a pergunta “O que você espera do curso de italiano na OAB?”, conseguimos observar as expectativas dos alunos, as quais são variadas e reforçam as motivações, sobretudo os fatores *turismo* e *ascendência*, conforme podemos observar nas seguintes respostas:

Espero me aproximar da **cultura** e das **raízes familiares** (Estudante1).

Desenvolvimento da compreensão da língua, entre elas falar, escrever e ler, dando autonomia, segurança e liberdade para **viajar à Itália** e outras aplicações linguísticas (Estudante2).

Comunicação em **viagens e turismo** (Estudante3).

Aprender a se comunicar em italiano para **viagens e turismo** (Estudante 4).

Espero que seja um curso excelente, que eu consiga falar e entender bem o italiano para **viajar** (Estudante5).

Aprender a cultura, conseguir me comunicar em **viagens** (Estudante6).

Aprender as bases da língua italiana de modo que eu possa me desenvolver nessa língua, aprendendo o máximo possível para conseguir me comunicar **quando estiver na Itália** (Estudante7).

Aprender a base da língua para compreendê-la quando eu **estiver na Itália** e conseguir me comunicar (Estudante8).

Aprender sobre a cultura italiana e saber me comunicar em **viagens** ou com parentes na língua italiana (Estudante9).

Exame de certificação para **cidadania** (Estudante10).

Como sou **descendente** de italiano, sempre vivi com o povo que fala o ‘**portuliano**’ e aprendi a falar alguma coisa. Acredito que a ideia seja aprender um pouco a escrita e aperfeiçoar o pouco que sei da pronúncia (Estudante11).

Notamos, portanto, a necessidade de trabalhar, também, com questões culturais, uma vez que os alunos ressaltam o turismo na Itália. Além disso, se observarmos o último depoimento, percebemos a importância de (des/re)construir a percepção dos estudantes quanto à fala descendente. Desenvolver, portanto, a consciência socio(inter)comunicativa é um modo de expandir o conhecimento de mundo do estudante em relação à própria identidade e às variedades linguísticas italianas.

As expectativas mais enfatizadas foram o aprendizado das habilidades linguísticas: ler, ouvir, falar e escrever. Dos 25 alunos, 20 disseram que desejam ser fluentes em italiano ou que esperam desenvolver a conversação, a comunicação. Nesse sentido, a abordagem comunicativa é essencial nesse processo. A conexão, portanto, da Linguística Aplicada (LA) a diferentes abordagens, comunicativa, intercultural, sociointeracional e a questões sociolinguísticas e socioculturais, o que Beloni (2021a) chama de abordagem socio(inter)comunicativa, é essencial para suprir as expectativas dos estudantes em contexto descendente.

3 O ensino de italiano para um público específico

Apesar de o projeto de italiano LE ser na sede da OAB, para advogados e dependentes, o ensino não é voltado para a área jurídica, com objetivos específicos, não sendo, portanto, trabalhada uma linguagem setorial, ou seja, uma *microlingua*, segundo Balboni (2000).

A linguagem setorial (Beccaria, 1973) é aquela voltada para um campo de atuação específico, por exemplo: linguagem jornalística, política, televisiva, esportiva, publicitária, jurídica, médica etc. Serianni (2003) explica que esse tipo de linguagem depende da área de conhecimento e do âmbito profissional. “*A livello linguistico, un linguaggio settoriale si caratterizza in primo luogo per le determinate scelte lessicali, tecnicismi specifici e tecnicismi collaterali*” (SERIANNI, 2003, p. 80)². Esse tipo de variedade linguística apresenta léxico e aspectos morfossintáticos próprios.

Il termine microlingua definisce la varietà di lingua che gli specialisti di un dato settore scientifico o professionale usano con un duplice scopo: 1. ottenere il massimo di chiarezza (ad esempio, sostituendo la parola con il termine; riducendo l'uso dei pronomi e della subordinazione, che possono creare ambiguità; preferendo le costruzioni passive, che mettono prima il tema, ciò di cui si parla, e poi il rema, ciò che si predica); 2. permettere a chi la usa appropriatamente di essere identificato come membro del gruppo scientifico-professionale che condivide una microlingua e quindi uno stile. Questa definizione si inserisce nell'idea che la lingua è un polisistema, una “macrolingua”, che include registri, varietà geografiche e microlingue scientifico-professionali (BALLARIN, 2007, p. 4).³

Nesse sentido, Ballarin explica que microlingua e macrolingua compartilham a mesma perspectiva linguística, sociolinguística e didática. Pensando nessa sinergia que as variedades linguísticas têm, mas considerando, sobretudo, as demandas do grupo é que o projeto se desenvolveu. Diagnosticar as expectativas dos estudantes e analisá-las possibilita ao docente realizar um planejamento com metas educativas e didáticas, selecionar os conteúdos, os objetivos linguísticos e extralinguísticos, além de adotar a abordagem de ensino mais coerente para o público-alvo.

Conforme análise dos questionários no formulário de inscrição, percebemos que a profissão e a área jurídica são temas pouco enfatizados pelos estudantes. Dos 25 alunos, apenas dois comentaram tal aspecto, quando falaram de suas motivações para estudar italiano:

² “A nível linguístico, uma língua setorial é caracterizada principalmente por certas escolhas lexicais, tecnicismos específicos e tecnicismos colaterais” (SERIANNI, 2003, p. 80, tradução nossa).

³ O termo microlingua define a variedade de línguas que os especialistas de um determinado setor científico ou profissional usam com uma dupla finalidade: 1. obter o máximo de clareza (por exemplo, substituindo a palavra pelo termo; reduzindo o uso de pronomes e subordinação, que possam criar ambiguidade; preferindo construções passivas, que colocam o tema primeiro, daquilo que se fala, e depois o rema, que é empregado); 2. permitir que quem o utiliza de forma adequada seja identificado como membro do grupo científico-profissional que partilha uma microlingua e, portanto, um estilo. Essa definição se encaixa na ideia de que a linguagem é um polisistema, uma “macrolingua”, que inclui registros, variedades geográficas e microlínguas científico-profissionais (BALLARIN, 2007, p. 4, tradução nossa).

“Ter mais conhecimentos e completar o meu currículo **profissional**” (Estudante13).

“Espero que o curso seja dinâmico, com ênfase na conversação, mas sem esquecer da escrita. Espero que haja interatividade entre os estudantes e que seja utilizado um bom livro didático. Além disso, que possamos visualizar juntos como poderemos aplicar a língua como aliada às nossas atividades **profissionais**” (Estudante 22).

Além disso, ao percebermos que a cultura, o turismo e a ascendência foram os aspectos mais ressaltados pelos estudantes, compreendemos que o curso, apesar de ser desenvolvido na OAB, precisa ser muito mais socio(inter)comunicativo que setorial.

O curso na OAB contou, em 2020, com um material didático específico para o aprendizado de língua italiana para estrangeiros - *Nuovo Contatto A1* (COSTA; GHEZZI; PIANTONI, 2019). No entanto, foram utilizados diversos outros materiais didáticos e autênticos para atender as expectativas dos estudantes, pois lembramos que um dos riscos quando se segue um manual “é o do professor perder a voz, ficar subordinado a esses impressos, deixar de planejar um ensino adequado e favorável a seu alunado” (ROJO, 2013, p. 167). Compreendemos, assim, a necessidade de desenvolver a competência socio(inter)comunicativa para além do material didático, adaptando-o, complementando-o e enriquecendo-o com questões culturais, históricas e temáticas. Beloni esclarece a importância dessa abordagem:

Os contextos sociolinguisticamente complexos precisam de uma educação linguística que vá além do conhecimento de códigos. Defendemos a educação socio(inter)comunicativa, a qual enfatiza a formação de sujeitos com posicionamento crítico, cidadão, ético e que seja sensível às diversidades linguísticas e culturais, que saibam interagir e transformar contextos de conflito étnico, que contribuam com as construções identitárias (BELONI, 2021a, p. 386).

Nesse sentido, devemos lembrar que, antes de ocupar o papel de advogado, o aluno do ItalianOAB é um sujeito sócio-histórico. Assim, partindo de uma postura calcada na LA contemporânea e na abordagem intercultural, sem deixar de lado as abordagens comunicativa e sociointeracional, é necessário oportunizar trocas de conhecimentos culturais e linguísticos em sala de aula para que o aluno desenvolva uma leitura crítica sobre o país em que está vivendo, assim como sobre sua própria cultura, sobre seu próprio comportamento, crenças e valores. Mello, Santos e Almeida (2002, p. 96) falam sobre a importância de o professor desenvolver “não só a competência linguística de seus alunos, mas também a competência sociolinguística”, e que assim, por sua vez, o estudante saberá adequar o sistema linguístico à função do contexto social.

Aliada a todo esse aporte teórico, a metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ou seja, Ensino Integrado de Conteúdo e Língua, se refere a uma abordagem “dual focus”, que tem como foco não apenas a dimensão linguística, mas também o conteúdo a ser ensinado. Criada em 1994 por David Marsh, enquanto trabalhava com um

grupo na Università Jyväskylä, na Finlândia, essa metodologia tem como objetivo ensinar um conteúdo por meio de uma língua estrangeira.

Desde os anos 90, a Comissão Europeia e o Conselho da Europa promoveram essa metodologia nos sistemas educativos europeus com o objetivo de favorecer o plurilinguismo (SERRAGIOTTO, 2014) por meio de um ensino bilíngue. Para Balboni (2014, p. 168), o professor de italiano pode adotar a metodologia Clil para ensinar literatura, história, cultura italiana. Nesse sentido, propomos o trabalho com questões históricas de imigração italiana, identidade étnica, gastronomia descendente, variedades linguísticas italianas, entre outras temáticas, nas aulas de italiano LE (língua estrangeira).

Verdugo (2011, p. 9-15-16) apresenta quatro variedades educativas Clil: (1) Imersão total ou parcial: o conteúdo é ensinado por meio da LE; (2) Matérias curriculares – o conteúdo do currículo pode ser ensinado por meio da LE, que pode incluir matérias como cidadania, design, estudos ambientais etc.; (3) Momentos de utilização da LE – uma área da disciplina curricular é ensinada em LE com base regular e contínua por 15 ou 30 minutos várias vezes na semana; (4) Aulas de LE baseadas em unidades temáticas - o planejamento se fundamenta em temas ou conteúdos do currículo.

Assim, apesar de as variedades educativas exemplificadas terem como base o ensino escolar, compreendemos que as aulas baseadas em unidades temáticas se aproximam da proposta de ensino, por meio da didatização de materiais autênticos, o que faz com que o aprendizado seja não apenas linguístico, mas extralinguístico, com materiais variados, oferecendo aos alunos o *input* compreensível.

Ainda que o curso não tenha como objetivo a linguagem profissional jurídica, devemos lembrar que abordar tal aspecto, por meio da metodologia Clil, em algumas aulas, se faz necessário e relevante para este público. Mezzadri (2003) defende a integração entre língua comum e *microlingua*. Para ele, é necessário criar “*le necessarie sinergie per promuovere un corretto approccio*”⁴, defendendo, o desenvolvimento de unidades didáticas ou de aprendizagem, em módulos microlinguísticos, ou seja, “*un modulo affiancabile al percorso dedicato alla lingua comune*” (MEZZADRI, 2003, p. 255)⁵. Percebemos, assim, a necessidade de integrar questões da língua italiana formal a alguns módulos da área jurídica, mas, sobretudo, a questões linguísticas, culturais e históricas de imigração italiana.

4 Propostas didáticas e seus resultados

No decorrer do ano foram trabalhados diversos aspectos culturais para além do livro didático. Foram abordadas questões culturais de diferentes regiões, por meio de materiais autênticos e relatos da docente, que viveu na Itália. As apresentações de temas culturais, cotidianos, turísticos, gastronômicos, entre outros, de diferentes regiões, atraíram os estudantes, os quais se mostravam sempre muito participativos e atentos. Além disso,

⁴ “As sinergias necessárias para promover uma abordagem correta” (MEZZADRI, 2003, p. 255, tradução nossa).

⁵ “um módulo lado a lado ao percurso dedicado à língua comum” (MEZZADRI, 2003, p. 255, tradução nossa).

também foram tratados temas relacionados a cultura erudita, literatura, arquitetura, entre outros aspectos do período renascentista.

Na primeira aula do curso já foram abordadas de maneira mais rápida algumas diferenças entre o italiano LE e aquele dos descendentes, o que já gerou, de imediato, muita participação dos estudantes.

No dia 11 de maio, a Estudante 7, durante conversas via WhatsApp com a docente, disse ter lembrado de uma música que seu pai cantava quando ela era criança. “Haha sério, me lembrou mto qdo eu era pequena! E fiquei me perguntando se alguém conhece ☹ eh italiana e bem diferente... Estou convencendo ele a cantar comigo pra eu gravar pra vc! Pra ver se conhece”. Na sequência, eles enviaram um áudio com um canto popular, o qual pode ser analisado a partir do refrão da música La Gigiota, de Valdir Anzolin:

Eu casei com uma italiana
que veio lá de Turim.
A coisa melhorou muito,
ficou tudo bom pra mim.
Quando nasceu o nosso filho,
a festa não tinha fim.
Aí juntou a italianada,
cantaram uma moda assim:

**La Gigiota la ga um bambim,
que belim, má que belim!
Que boquim, que bel nazim,
e la Gigiota la ga um bambim!
E la Gigiota la ga um bambim!**

A minha italiana é linda
e trata muito bem de mim.
Almoço é macarronada,
polenta e codeguim.

De novo em nossa casa
a cegonha está pra vir
e nós vai cantar de novo
aquela modinha assim:

[...]

A família, ao cantar o refrão da música em áudio no WhatsApp substituiu *boquim* por *occin*, ou seja, “boquinha” por “olhinhos”. Na sequência, a aluna comentou que não fazia a mínima ideia de como se escreveria o que estavam cantando e perguntou a tradução do trecho. A estudante na sequência fez um relato, também em áudio, o qual revela, mais uma vez, a busca pela reafirmação étnica por meio do aprendizado da língua italiana LE.

Sempre me chamou muito atenção a língua italiana, quando eu assistia aquelas novelas e tal. Tanto que eu tenho costume, por brincadeira, com amigas de infância, primas, com meus irmãos, falo “dove sta?”, porque sempre gostei muito da língua, apesar de não saber falar nada. Tá sendo muito legal fazer italiano assim, porque eu estou vendo o quanto tem coisas dentro da minha família que são costumes italianos e que muitas vezes eu nem sabia. E algumas outras coisas assim, tipo essas músicas, sabe. Essa que cantamos, fazia muitos anos que eu não cantava [...]. Eu lembro quando eu era criança meu pai cantava essa e muitas outras musiquinhas assim. É isso que mais me estimulou a fazer o curso (Estudante 7).

Podemos observar o quanto a afetividade em relação a língua e cultura italiana é forte. Apesar de a aluna fazer um relato sobre a língua de herança familiar, é notório compreendermos que, ao ensinar o italiano LE, tudo isso precisa ser respeitado e valorizado.

A aluna não tem o talian⁶ como língua materna, mas sim como aquela utilizada “no ambiente familiar ou na sua comunidade cultural de referência” (BALBONI, 1994, p. 14, tradução nossa). Nesse sentido, podemos relacionar tal definição com aquela designada como de herança, conforme Ortale (2016) esclarece:

Refletir sobre língua de herança significa tocar na complexidade de viver com mais de uma língua e de uma pátria, pois traz consigo sempre a ideia de um movimento migratório, marcado na memória por afetividades e emoções em relação a culturas e línguas diferentes, portanto, por identidades nacionais híbridas por excelência (ORTALE, 2016, p. 17).

Sendo assim, para valorizar e expandir o conhecimento de mundo e a percepção em relação à própria identidade de muitos estudantes, foram trabalhadas duas propostas didáticas da tese de doutorado (BELONI, 2020), sendo elas intituladas: *L'Italia è qui!* e *Mangia che ti fa bene!* Tais propostas estão presentes, também, na coletânea *Caspita! Lingue e Culture a confronto* (BELONI, 2021b).

O primeiro encaminhamento - *L'Italia è qui!* - tem como objetivo trabalhar aspectos da italianidade visíveis e perceptíveis aos olhos e aos ouvidos, mas que muitas vezes passam despercebidos e não são trabalhados em aulas de LI.

Acreditamos que essas atividades, se feitas já no primeiro módulo de aprendizagem, podem colaborar para que os estudantes sintam a sala de aula como um espaço de diálogo, em que se possa (re)construir identidades, principalmente, para aqueles que tiveram o talian como língua materna (BELONI, 2020, p. 283).

Assim, partir do contexto do aluno, fazê-lo refletir sobre a história, língua e manifestações étnicas no contexto cascavelense e brasileiro é uma forma de fazer com que ele perceba e compreenda o mundo ao seu redor, mas, sobretudo, a própria identidade.

⁶ A maioria dos imigrantes italianos que vieram para o Brasil eram trivênetos, e foi o dialeto do vênето que acabou permanecendo e vigorando, sobretudo nas colônias de frente sulista. Essa forma de falar no sul do Brasil acabou sofrendo influências não apenas de outros dialetos do norte da Itália, como também do português brasileiro e, por isso, acabou se transformando, sendo chamado de talian.

Nessa perspectiva, trabalhar com questões que envolvam o próprio contexto de ensino é pertinente tanto para atender a demanda apresentada, quanto para a expansão do conhecimento de mundo do estudante, do seu envolvimento com o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento da consciência intercultural e consequentemente socio(inter)comunicativa (BELONI, 2021a, p. 392-393).

Compreender as diferenças entre a língua italiana oficial e os dialetos italianos é essencial para compreender, também, a diferença do talian em relação ao italiano LE. Perpassar com os estudantes questões históricas e evidenciar a repressão linguística que os imigrantes sofreram no Brasil na época de Getúlio Vargas é desenvolver o pensamento crítico e a consciência étnica. A Estudante 6 salienta tal aspecto:

Hoje eu achei que a aula foi muito legal, muito emocionante! Trouxe clareza de coisas que eu não compreendia, como por exemplo, muito se diz “Ai, meu pai, minha mãe...”, tipo no caso da minha família, né, meu vô e minha avó, minha avó italiana e meu vô alemão, mas nenhum deles ensinou a língua para os filhos... E na verdade tem todo um contexto por trás, né? Disso de ser proibido de falar. Então, às vezes a gente não compreende isso e hoje a aula trouxe compreensão para mim (Estudante6).

É interessante notar que a aluna, quando questionada sobre o que esperava do curso, ressaltou a viagem para a Itália, assim como a Estudante 7, o que demonstra o sonho de conhecer o país dos ancestrais.

Ressaltamos, também, o fato de muitos estudantes terem citado nos formulários de inscrição, mas também no decorrer das aulas, a dupla cidadania italiana. Os questionamentos em relação a isso eram recorrentes, por isso, foi abordado o tema no dia 1º de julho de 2020. Além de uma breve apresentação e discussão sobre a cidadania italiana, um convidado da Itália esteve presente na aula para falar sobre o processo de cidadania via administrativa, mas também sobre a cultura em sua região. A participação e o interesse dos alunos foram intensos e todos estiveram presentes na aula síncrona. Devemos lembrar que, além dos questionamentos jurídicos em relação à cidadania, os aspectos identitários e afetivos em relação às origens italianas são muito significativos.

Outra proposta didática trabalhada foi a *Mangia che ti fa bene!*. O intuito foi apresentar algumas atitudes étnicas de descendentes com o intuito de valorizá-las, mas, também, desmistificá-las, auxiliar os estudantes a compreender as diferenças entre a cultura do descendente e a cultura italiana contemporânea, em diferentes aspectos: gastronômicos, linguísticos, históricos, culturais, comportamentais.

Língua e cultura se desenvolvem por meio de processos históricos. Festas, canções, costumes e tradições são fenômenos que podem ser compreendidos, de fato, quando estão relacionados ao contexto social, à história de um povo. Nesse aspecto, verificamos a importância de relacionar tais aspectos, conduzir os alunos para o entendimento do contexto de colonização italiana no Brasil.

Acreditamos que trabalhar com os estereótipos difundidos na sociedade é um modo não apenas divertido de ensino e de aprendizagem, mas, sobretudo, de possibilitar o rompimento de traços estereotípicos e propor relativizações dos conhecimentos culturais. Tal aspecto é relevante não apenas para alunos descendentes, pois faz com que o estudante, sendo descendente de italianos ou não, compreenda o mundo ao seu redor, rompa com preconceitos e compreenda a identidade do outro e, conseqüentemente, a própria: “Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (BAKHTIN, 2003, p. 21). Sendo assim, ao se relacionar, a identidade do sujeito está em constante processo de construção e de autoconhecimento.

O ensino intercultural, portanto, precisa ser valorizado no contexto de ensino cascavelense, e não poderia ser diferente no grupo da OAB. Destacamos que maior parte da turma era descendente, mas que havia estudantes com outras ascendências: espanhola, alemã, portuguesa, indiana, austríaca, inglesa, o que configura o multiculturalismo brasileiro, o qual precisamos transformar em interculturalismo.

Para a Estudante14, que não é descendente, o simples aprendizado do idioma “parece vazio sem esse aspecto histórico e cultural, especialmente porque a imigração italiana foi tão importante na própria história do Brasil. Assim, mesmo sem ter ascendência italiana, dou um valor imenso à imersão cultural que ocorre em cada aula” (Estudante14). Nesse aspecto, o ensino intercultural precisa ser uma das bases para o curso de italiano na OAB. Fazer, portanto, “[...] *un’analisi comparativa e contrastiva delle due lingue e delle due culture, al rispetto di ciò che l’Italia ha di diverso dal loro modello culturale ed al tempo stesso di mettere in luce le matrici comuni che lo legano*” (BEGOTTI, 2012, p. 73)⁷, é uma forma de compreender não apenas a cultura do outro, mas a própria.

5 Conclusão

Neste estudo, observamos que o ensino de italiano, não apenas na OAB, mas no contexto cascavelense, assim como em outros contextos onde há a presença de descendentes, precisa ser intercultural. Abordar questões identitárias e revelar a história da imigração italiana no Brasil, seus aspectos culturais e linguísticos é fundamental para que o estudante tenha uma consciência socio(inter)comunicativa expandida.

O ensino da microlíngua jurídica perde o sentido quando analisamos os dados e verificamos que as motivações dos estudantes se fundamentam na cultura, por meio dos assuntos turismo, cultura e ascendência.

Os resultados da aplicação de propostas didáticas voltadas para o público descendente foram significativos e demonstram a necessidade de considerar, valorizar e compreender

⁷ “[...] uma análise comparativa e contrastiva das duas línguas e das duas culturas, a respeito do que a Itália tem de diferente do seu modelo cultural e ao mesmo tempo destacando as matrizes comuns que a ligam” (BEGOTTI, 2012, p. . 73)

aspectos da italianidade no Brasil. Ressaltamos, portanto, que o sentimento familiar estimula muitas vezes o falante na busca pela própria identidade.

Língua, identidade, cultura, sociedade e ensino são inseparáveis. Por isso, um ensino reflexivo e capaz de gerenciar conflitos é necessário para que os sujeitos sejam transformados, para que eles se (des/re)construam e se (re)vejam na relação com o outro.

Referências

- BALBONI, Paolo E. **Didattica dell'italiano a stranieri**. 4. ed. Roma: Bonacci, 1994.
- _____. **Le microlingue scientifico professionali**. Torino: UTET, 2000.
- _____. **Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera**. Torino: Loescher, 2014.
- BALHANA, Altiva Pilatti. Italianos no Paraná. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.). **Presença Italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1987.
- BALLARIN, Elena. **Didattica delle microlingue**. Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo. 2007. Disponível em: <https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teorica_1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.
- BECCARIA, Gian Luigi. **I linguaggi settoriali in Italia**. Milano: Bompiani, 1973.
- BEGOTTI, Paola. L'insegnamento della cultura per sviluppare le abilità linguistiche di produzione: una proposta didattica. **Revista Italianística**, São Paulo, n. 24, p. 69-104, 2012.
- BELONI, Wânia Cristiane. **Um estudo sobre a fala e a cultura de italodescendentes em Cascavel/PR**. 2015. p. 155. Dissertação (Mestrado em Letras) -Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2015.
- _____. O ensino de língua italiana para a terceira idade. In: **19ª Anais da Jornada de estudos linguísticos e literários** - JELL. Marechal Cândido Rondon, 2017.
- _____. **Língua e cultura italiana: atitudes de ensino e de aprendizagem em Cascavel/PR**. 2020. p. 379. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2020.
- _____. **Caspita!** Diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana. São Carlos: Pedro & João, 2021a. Disponível em: <www.waniabeloni.com>.

_____. **Caspita! Lingue e culture italiane a confronto - Proposte didattiche.** São Carlos: Pedro & João, 2021b. Disponível em: <www.waniabeloni.com>.

COSTA, Rosella Bozzone; GHEZZI, Chiara; PIANTONI, Monica. **Nuovo Contatto A1:** Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri. 6. ed. Torino: Loescher, 2019.

DEITOS, Nilceu Jacob. **Presença da igreja no oeste do Paraná:** a construção do imaginário católico (1930-1990). Porto Alegre, 2004. 250 p. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

LUZZATTO, Darcy Loss. **Dicionário talian-português.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000.

MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de; SANTOS, Danúcia Torres dos; ALMEIDA, Patricia Maria Campos de. Leitura em PLE: reflexões. *In:* CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira.** Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

MEZZADRI, Marco. **I Ferri del mestiere.** Perugia: Guerra, 2003.

ROMA. **L'Italiano nel mondo che cambia - 2018.** Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Villa Madama, 2018.

ROJO, Roxane. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In:* MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

SERRAGIOTTO, Graziano. **Dalle microlingue disciplinari al CLIL.** Novara: UTET, 2014.

SERIANNI, Luca. **Italiani scritti.** Bologna: Il Mulino, 2003.

VERDUGO, Maria Dolores Ramirez. Varieties across Europe. **Handbook on CLIL Implementation across Europe.** Cyprus Pedagogical Institute Publications, 2011.

Como línguas estrangeiras são apresentadas aos alunos do Ensino Médio? Reflexões sobre as páginas iniciais de materiais didáticos

How are foreign languages presented to high school students? Reflections on the first pages of teaching materials

Juliana de Sá França

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Docente efetiva da graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* Marechal C. Rondon

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0483-6393>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1237331888381691>

E-mail: julianadesa@gmail.com

Franciele Luzia de Oliveira Orsatto

Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Docente efetiva das áreas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa do Instituto Federal do Paraná – IFPR, *campus* Cascavel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1849-1912>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9978871472450250>

E-mail: franciele.orsatto@ifpr.edu.br

Resumo

Considerando os objetivos e as orientações para o ensino de línguas estrangeiras presentes em documentos como os PCNs (1998), as OCN (2006) e a BNCC (2018) – que preconizam a formação integral do aluno, celebram a diversidade (linguística, social e cultural) e se distanciam de uma visão meramente instrumental da língua –, o presente trabalho visa a refletir sobre como se dá a apresentação dos idiomas inglês e espanhol aos discentes, do 1º ano do Ensino Médio, por meio da análise das unidades introdutórias de livros didáticos. Para tanto, tomaram-se como objetos de pesquisa o primeiro volume das coleções *Way to go* (língua inglesa) e *Sentidos* (língua espanhola), adotadas por escolas da rede pública do oeste do Paraná e recomendadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2018. Por ser uma teoria que observa o discurso e sua relação com a exterioridade constitutiva, permitindo confrontar dizeres e silenciamentos, a Análise de Discurso de linha francesa (AD) foi tomada como sustentáculo teórico para as reflexões. Partiu-se do pressuposto de que, independentemente da “intenção” de quem se atribui a autoria de uma produção discursiva – no caso, o livro didático –, efeitos de sentido são construídos. Considera-se que o livro didático não é o único responsável pela forma como o ensino se desenvolve em sala de aula; por outro lado, sabe-se que ele é um guia importante nesse processo e daí decorre a decisão de examiná-lo com minúcia. Espera-se contribuir para que, identificando limitações/deslizes das obras, seja possível pensar em formas de explorar o que está além desses limites.

Palavras-chave: Livro didático. Língua estrangeira. Ensino Médio.

Abstract

Considering the objectives and guidelines for the teaching of foreign languages present in documents like PCNs (1998), OCN (2006) and BNCC (2018) - which advocate the integral education of the student, celebrate diversity (linguistic, social and cultural) and distance themselves from a merely instrumental view of the language -, this work aims at reflecting on how to introduce the English and Spanish languages to students, from the 1st year of high school, by analyzing the introductory units of textbooks. For this purpose, the first volume of Way to go (English language) and Sentidos (Spanish language) collections, adopted by public schools in western Paraná and recommended by the National Book and Didactic Material Program (PNLD, 2018), were taken as research objects. As it is a theory that observes the discourse and its relation with the constitutive exteriority, allowing to confront sayings and silences, the French Discourse Analysis was taken as a theoretical support for the reflections. This work assumes the assumption that, regardless of the “intention” of whoever attributes the authorship of a discursive production - in this case, the textbook -, effects of meaning are constructed. It is considered that the textbook is not the only one responsible for the way teaching develops in the classroom; on

FRANÇA, Juliana S.; ORSATTO, Franciele L. O. Como línguas estrangeiras são apresentadas aos alunos do Ensino Médio? Reflexões sobre as páginas iniciais de materiais didáticos. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 243-266, jul./dez. 2021.

the other hand, it is known that it is an important guide in this process and that is the reason for the decision to examine it in detail. By identifying constraints / slips in the materials, it is hoped to contribute to think about ways to explore what is beyond those limits.

Keywords: Textbook. Foreign language. High school.

Data de submissão: 10/05/2021 | Data de aprovação: 29/09/2021

1 Introdução

Há muitas décadas, o livro didático (doravante, LD) tem ocupado, no cenário educacional brasileiro, um papel relevante, funcionando como mediador no processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se não apenas de um importante instrumento na prática docente, mas de, em muitos casos, o recurso central – e talvez único – a ser utilizado. Nas palavras de professores, o LD facilita o trabalho docente, apresentando uma “rota” a ser seguida; permite fácil acesso a textos para se estudar em casa, além de ter um apelo visual que causa o interesse do aluno e de trazer informações culturais (BRAGA, 2014). Ainda de acordo com Braga (2014), o material é visto como algo bastante positivo e bem-vindo à escola pública, mesmo por aqueles que têm críticas a apontar.

A relevância do LD também pode ser observada quando se analisa o mercado editorial: trata-se do gênero mais vendido no Brasil, representando, em 2018, 52% das vendas, levando em conta tanto a aquisição por parte do mercado privado quanto pelo governo (SHAW, 2020). Essa representatividade evidencia questões econômicas na relação que se estabelece com o LD, envolvendo editoras, governo e profissionais da educação que o utilizam. Desde a década de 1980, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresenta-se como uma forma de legislar e controlar a produção e a circulação de LDs no Brasil, o que revela a força dessa relação.

O LD não é um portador neutro de conteúdos e atividades, mas, antes de tudo, um objeto simbólico, construído a partir de interesses diversos e utilizado a partir de determinadas condições de produção, em que discursos permeados pela ideologia se manifestam. Sendo assim, é mister considerar seu papel na sala de aula de Língua Estrangeira (LE). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao trazer uma reflexão sobre por que se ensina a língua inglesa, tal ensino propicia a criação de “novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 241). Ainda que sejam apagadas outras LEs que não o inglês, diante da ausência de outro documento atual no âmbito federal que norteie as práticas escolares, considera-se que as orientações da BNCC poderiam ser estendidas/adaptadas para o ensino das demais LEs que, apesar das últimas alterações na LDB, continuam integrando a grade curricular de determinadas localidades e reivindicando espaço nos currículos, como é o caso da língua espanhola¹.

¹ A esse respeito, ressaltam-se as ações do Movimento #FicaEspanhol, que reivindica a permanência da oferta de Língua Espanhola na Educação Básica.

Diante disso, surgem alguns questionamentos: estaria o LD atendendo essas orientações? O que está subjacente aos textos (sejam eles verbais ou não verbais) e atividades apresentadas pelo LD, entre o dito e o não dito, considerando os objetivos do ensino de língua estrangeira e as condições de produção em que esse ensino ocorre? E, por fim, o questionamento central deste trabalho: como as LEs são apresentadas aos alunos do Ensino Médio?

Para explorar possíveis respostas a essas perguntas, tomou-se como objeto de pesquisa o primeiro volume das coleções *Way to go* (FRANCO; TAVARES, 2016) e *Sentidos* (FREITAS; COSTA, 2016), de língua inglesa e de língua espanhola respectivamente, adotadas por escolas da rede pública do oeste do Paraná e recomendadas pelo PNLD de 2018. A Análise de Discurso (AD) de linha francesa – por compreender a língua como trabalho simbólico, examinando o texto a partir da relação com sua exterioridade discursiva, isto é, sócio historicamente situado – é o sustentáculo teórico de que se parte e ao qual são acrescidas outras reflexões. Mussalim (2012), aludindo a Maingueneau (1997), explica que, por tentar compreender a língua a partir de conjunturas históricas e sociais, a AD caracteriza-se como uma área de contornos instáveis, pois, além de considerar a base linguística, estabelece contatos com a Sociologia, História, Filosofia, etc, na tentativa de analisar a produção de efeitos de sentidos.

Primeiramente, apresenta-se a análise das páginas iniciais da obra *Sentidos*. Entende-se que o 1º ano do Ensino Médio pode representar, na escola pública, o primeiro contato formal do aluno com a língua espanhola, uma vez que o inglês costuma ser a LE contemplada no Ensino Fundamental II. Apesar disso, considera-se que as semelhanças entre o espanhol e o português e a posição geográfica do Brasil podem produzir no estudante a sensação de familiaridade com a língua espanhola. Na sequência, apresenta-se a análise da obra *Way to go*, que leva em conta o fato de, em geral, os alunos já terem tido contato com a língua inglesa nas séries anteriores e/ou em ambientes extraescolares. Com a BNCC (2018), o ensino de inglês tornou-se obrigatório nas séries finais do ensino fundamental até o final do Ensino Médio a partir do ano letivo de 2020; antes disso, a escolha da LE ficava a cargo das redes de ensino. Por fim, apresentam-se considerações a respeito das duas obras em análise, identificando pontos em comum e em divergências.

2 *Sentidos*: a língua pelo viés cultural

Figurando pela primeira vez entre as obras de língua espanhola aprovadas pelo PNLD, a coleção didática *Sentidos en lengua española* abre cada um de seus volumes com um texto de apresentação que busca situar o leitor quanto a dois pontos principais: a proposta educativa que orienta o material e os impactos almejados sobre a formação do alunado.

Em relação ao primeiro aspecto, *Sentidos* assume compromisso em prol da promoção da educação linguística, perspectiva que enfatiza o papel da língua como mediadora de práticas sociais situadas. Vê-se, assim, que o material não concebe a língua como neutra, transparente ou um simples instrumento de comunicação, mas a posiciona em sua

necessária articulação com o histórico, ou seja, alinha-se a um entendimento que não a compreende como um sistema fechado em si mesmo e, sim, como “a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas” (ORLANDI, 2015, p. 14).

Condição necessária para a aprovação das coleções didáticas, percebe-se que o discurso do LD se alinha às disposições do Edital 04/2015, que versa sobre o chamamento de obras para o PNLD 2018, onde se lê que o LD precisa “estar compromissado com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas” (BRASIL, 2015, p. 34). *Sentidos* explicita a “reflexão sobre a linguagem” como forma de aproximação do estudante com práticas sociais. O ato de “refletir” implica análise detida e aprofundada sobre algo – neste caso, a própria linguagem –, gerando a expectativa de que os encaminhamentos propostos pelo material se distanciarão de práticas mecânicas/estruturalistas, observadas, durante muito tempo, em manuais didáticos e que, apesar das discussões mais atuais, continuam reverberando em algumas práticas pedagógicas.

Corroborando o posicionamento assumido, o LD chama a atenção para a necessidade de situar a materialidade discursiva, mobilizada no interior de suas páginas, de modo a favorecer a construção do pensamento crítico do estudante, que realizará “atividades de compreensão e de produção de textos escritos e orais” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). A preocupação do LD representa um avanço quanto a práticas descritas por Grigoletto (1999a), que, ao analisar materiais na década de 90, observou a falta da indicação aos estudantes dos propósitos de encaminhamentos ou dos textos mobilizados, como se os sentidos daquelas proposições fossem transparentes aos alunos. Assim, considera-se pertinente o destaque dado por *Sentidos* a este ponto, uma vez que assinala ao discente a opacidade da língua e o impele à interpretação – à produção de sentidos – a partir do entendimento do texto em língua espanhola como materialidade simbólica ou, como afirma Orlandi (2015, p. 14), pensando “o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem”.

Por sua vez, a construção de sentidos pautada na reflexão crítica, por meio da exposição do estudante a diferentes materialidades discursivas, como é anunciada por *Sentidos*, converte-se, irremediavelmente, em um exercício de alteridade, já que “ao significar, nos significamos [...]. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção de sujeitos” (ORLANDI, 2016, p. 205).

Se o trabalho com a linguagem, proposto pelo LD, está pautado nas práticas sociais e na superação de visões redutoras sobre a língua, parece natural que a abordagem do componente curricular “espanhol” não ocorra de forma cerceada – demarcando fronteiras para a disciplina e voltando-se apenas sobre ela mesma. Desse modo, *Sentidos* afirma reivindicar a interlocução com outros saberes do currículo para a efetivação de sua proposta, revelando uma perspectiva interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem, tal qual orienta o PNLD 2018: “a construção do conhecimento só é possível quando se

rompem os limites estritos do componente curricular porque é a construção coletiva a que garante ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo” (BRASIL, 2015, p. 39).

A esse respeito, o LD enaltece a articulação entre o espanhol e outras línguas que compõem a grade curricular, destacando a portuguesa, cuja “relação é muito mais intensa” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). Corroborando este entendimento, Leffa e Irala (2014) declaram a necessidade de mobilizar saberes que se complementam e que, ao articular língua materna e LE² no processo de ensino-aprendizagem, verifica-se “uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

O papel assumido pelo sujeito aluno, nesta mirada, é de protagonismo, uma vez que é instigado a assumir uma postura ativa, não só relacionada às demandas sociais, como também frente ao encontro entre as línguas, no sentido de “desestrangeirizar” aquilo que, em um primeiro momento, lhe é distante. Na mesma esteira, Revuz (2016) argumenta que o processo de aprendizagem de um novo idioma problematiza aquilo que já se inscreve nos sujeitos por meio da língua materna:

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. [...] É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. Essas reações se esclarecem um pouco se for levado em consideração que o aprendiz, em seu primeiro curso de língua, já traz consigo uma longa história com *sua* língua (REVUZ, 2016, p. 217, grifos da autora).

Vê-se, assim, que a aprendizagem de espanhol instiga a reflexão em torno da relação do aluno com a língua portuguesa e, por consequência, aquilo que é inerente a ela – aspectos sociais, culturais, ideológicos – e que também constitui os sujeitos. Na mesma perspectiva, Payer e Celada (2016) afirmam que, ao lidar com outro idioma, o sujeito revisita o seu próprio e transita entre eles, na “dinâmica de processos de identificação pelos quais a *língua* se deixa conhecer/explorar em outros planos e dimensões” (PAYER; CELADA, 2016, p. 9, grifo das autoras).

Avalia-se, neste trabalho, como salutar a postura anunciada por *Sentidos*, que reivindica, para o processo de ensino-aprendizagem de espanhol, a presença do português. Situando sua prática a partir da educação linguística e da interdisciplinaridade, o LD gera a expectativa da superação de abordagens redutoras que, não raro, simulam a articulação entre as duas línguas apenas para destacar diferenças de ordem estrutural/lexical – como as populares listas de heterossemânticos, conhecidos como “falsos amigos” –, apagando a complexa rede de filiações e sentidos desencadeada pela relação entre o novo – a LE – e o já conhecido – a língua materna.

² Ressalva-se, aqui, que os autores propõem a substituição da expressão “língua estrangeira” por “língua adicional” de modo a enfatizar que “trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 22).

A percepção de uma proposta que trata de maneira mais aprofundada a relação entre as duas disciplinas/línguas é ratificada quando se retomam os objetivos do material didático anunciados aos alunos: “ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre você mesmo/a, aspecto essencial para promover a construção de sua cidadania” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). Como tem-se argumentado até aqui, a relação entre o Espanhol e o Português pode favorecer a reflexão crítica do estudante sobre as línguas que o constituem como sujeito, tal qual se lê no Edital 04/2015.

Além disso, o LD retoma o discurso da promoção da cidadania por meio do processo de ensino-aprendizagem de línguas, tema que, ao longo dos anos, tem sido mobilizado e reiterado em distintos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as Orientações Curriculares Nacionais (2006) e, mais recentemente, a BNCC (2018), além do próprio PNLD. Distanciando-se de concepções mais estritas relacionadas ao termo “cidadania” – como as que o associam apenas a civismo ou a nacionalismo –, *Sentidos* acena para aquela que relaciona os sujeitos a lugares/posições que ocupam na sociedade e questiona tais posições, uma vez que, como já mencionado anteriormente, o LD convida o aluno à reflexão. Dessa forma, produz-se um efeito de sentido de que a prática pedagógica em favor da construção da cidadania, anunciada pela publicação, é consonante ao viés assinalado por Gimenez (1999), para quem o trabalho com a LE em prol da cidadania deve:

criar condições para uma nova forma de diálogo, que estabeleça relações horizontais entre cidadãos, que criemos uma mentalidade de exercício da linguagem que nos aproxime ao invés de nos distanciar, que favoreça o público e não o particular, que esteja aberto a alternativas, que re-elabore constantemente o que é o bem comum (GIMENEZ, 1999, s. p.).

Embora se mostre engajado no estímulo à formação cidadã do educando, a apresentação do LD ressalva que ele não se constitui como o único recurso a ser mobilizado em prol da educação linguística em língua espanhola. Ao se colocar como um elemento a mais, o material rechaça concepções vigentes não só na esfera escolar, que creditam aos LDs papel central nas salas de aula, conforme já advertido por Souza (1999), e assume sua própria incompletude, que “não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas antes em relação a algo que não se fecha” (ORLANDI, 2012, p. 11). *Sentidos* impele, assim, professor e aluno a superarem o papel de *consumidores* do LD e assumirem uma postura autônoma no que tange à sua própria relação com a língua espanhola, buscando estabelecer relações para além daquelas mediadas pelo material.

O não cerceamento das possibilidades pedagógicas e das relações possíveis de serem estabelecidas com o espanhol é reiterado ao final do texto de apresentação, em que se lê: “convidamos você a conhecer um pouco mais de Espanhol!” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 3). Além de considerar outras fontes para o aprendizado/conhecimento da língua, afastando-se do entendimento de que o LD é “um lugar no qual os sentidos se fecham, se completam” (GRIGOLETTO, 1999a, p. 69), *Sentidos* pauta-se no pressuposto de que o aluno já possui informações/conhecimento acerca do idioma. Entre outras razões, este pressuposto pode estar assentado na proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola ou em conteúdos

referentes ao espanhol abordados em outras disciplinas, por exemplo, mas está pautado, sobretudo, no entendimento de que o aluno e a bagagem que ele traz consigo ocupam papel central na construção/ampliação do conhecimento. Estudante e sua história são considerados e, nos termos do LD, convidados a participarem de uma proposta de estudo da língua espanhola que se pretende engajada e reflexiva.

Para Grigoletto (1999a), o mercado editorial tende a repetir formas de organização/propostas que foram bem recebidas pelo público escolar e o material em tela não está imune a isso. Ponto comum entre LDs de espanhol, a primeira unidade de didáticos da disciplina costuma tocar no tema da diversidade de povos que falam a língua. Normalmente, nas páginas de abertura do primeiro volume das coleções, observa-se a presença de um mapa, de grandes proporções, que destaca em cor diferenciada e nomeia cada um dos 21 países, oficialmente, hispano-falantes. Assim, um mapa também abre a primeira unidade de *Sentidos*, entretanto por meio de uma abordagem distinta da observada em outras coleções, pois, como pontua Orlandi (2016), é possível criar condições de trabalho que intervenham sobre o repetível de modo a “trazer a elaboração, a formulação nova, o deslocamento” (ORLANDI, 2016, p. 208).

Na verdade, o mapa divulgado por *Sentidos* é a obra “*América Invertida*”, do uruguaio Joaquín Torres García. Sem demarcar as fronteiras geográficas entre as nações, a imagem subverte as posições tradicionais de “norte” e “sul” ao posicionar a América do Sul ao norte. O apelo visual exercido pela obra, mais do que apenas chamar a atenção do estudante, retoma, pelo seu simbolismo, discursos sobre o resgate da identidade e da necessidade de valorização latino-americana frente a posicionamentos que tendem a apagar sua cultura e sua história. Conforme Torres García:

En realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte (TORRES GARCIA, 1941 *apud* RED ACADÉMICA URUGUAYA, 1999).

A materialidade não-verbal não é mobilizada de forma ingênua por *Sentidos* e faz com que irrompam no LD discursos que remetem a processos políticos e sociais que conformam a história dos países sul-americanos. Sobre o tema da imagem, Ribeiro (2017) argumenta que as distintas modalidades de colonização observadas no continente americano produziram consequências sobre a comunicação entre as nações, que não conviveram de forma mais estreita, pois se relacionavam apenas com as metrópoles coloniais. Para o pesquisador, essa falta de comunicação continua reverberando: “Ainda hoje, nós, latino-americanos, vivemos como se fôssemos um arquipélago de ilhas que [...] voltam-se mais para fora, para os grandes centros econômicos mundiais, do que para dentro” (RIBEIRO, 2017, p. 17).

No que tange ao ensino de espanhol, as Orientações Curriculares Nacionais (2006) já assinalavam, desde os anos 2000, a necessidade de reflexão sobre a pluralidade inerente aos países hispano-falantes, numa tentativa de superar abordagens pedagógicas que pareciam

“*moverse en una sola dirección - desde el ‘centro’ peninsular hacia la ‘periferia’ mundial*” (BRASIL, 2006, p. 135). Coadunando este entendimento, está o Edital 04/2015 que, entre os critérios para aprovação de obras didáticas, anuncia observar se ocorre o favorecimento de “acesso à diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero manifestada na LE, de modo a garantir a compreensão de que essa diversidade é inerente à constituição de uma língua e a das comunidades que nela se expressam” (BRASIL, 2015, p. 39). Focalizando a abertura da unidade sobre o contexto latino-americano, *Sentidos* parece compartilhar das preocupações manifestadas nos documentos oficiais.

Destaca-se, ainda, que a reprodução de “*América Invertida*” aparece associada ao enunciado “*Una lengua, muchos pueblos*”, que atua como título da unidade e, por isso, também ocupa posição de destaque no layout da página. Um olhar apressado, focalizando apenas a materialidade verbal destacada, poderia sugerir, equivocadamente, certa homogeneidade entre distintas nações, que, apesar possuírem semelhanças relativas à constituição sócio-histórica, possuem particularidades. A explicitação do tema, no entanto, rechaça possibilidades da produção de tal efeito de sentido, anunciando que se pretende abordar “*la lengua española y las culturas hispánicas*”. A flexão de número demarca que o LD compreende a diversidade cultural inerente à língua.

Considera-se, assim, que a abertura da unidade propõe, ao estudante - e, por extensão, ao professor - o início de uma caminhada pela língua espanhola com forte apelo de engajamento social, questionando sentidos estabilizados pela memória e (re)significando a própria condição de sujeito ao instigar o aluno a refletir sobre sua identidade como latino-americano, ou seja, um percurso atrelado a gestos de interpretação. Trata-se do estabelecimento de uma relação menos ingênua com a LE, ao mesmo tempo em que se busca despertar e favorecer o interesse do aluno para seu próprio processo de constituição identitária.

As quinze páginas que compõem a primeira unidade do LD não apresentam encaminhamentos voltados especificamente para a metalinguagem e privilegiam a discussão de temas culturais e sociais referentes a distintos países hispano-falantes. O pontapé para esse trabalho se dá a partir da sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre nove personagens da cena artística hispânica. Destaca-se que não se trata de figuras (re)conhecidas ou demasiadamente populares no Brasil, como Shakira, por exemplo. Interpreta-se a eleição das personalidades como uma forma de *Sentidos* desvencilhar-se do senso comum ou de simplificações associadas ao espanhol, que é, para os brasileiros, “uma língua singularmente estrangeira”, segundo Celada (2002).

O eixo da unidade se desenvolve a partir da retomada de cinco destas personalidades, que são focalizadas, de modo individual, em seções. É o caso da cantora peruana Victoria Santa Cruz, do artista plástico boliviano Roberto Mamani Mamani, da cantora equato-guineense Nelida Karr, do artista plástico equatoriano Oswaldo Guayasamín e do escritor espanhol Federico García Lorca. Nas seções, a mirada não se volta apenas para aspectos pertinentes à biografia dos artistas, mas, sobretudo, para a promoção de discussões/reflexões sobre temas relevantes tanto para as sociedades contemporâneas

como para a formação crítica do estudante. Vê-se que o material mobiliza representantes de distintas localidades, oriundas dos três continentes em que o espanhol é idioma oficial, numa tentativa de traçar um panorama sobre manifestações culturais variadas pertencentes a países hispano-falantes.

Cada seção é acompanhada por um “*desafio*” relacionado ao país de origem do personagem focalizado naquele momento. Trata-se de cinco questões relacionadas a aspectos sociais e geográficos, como línguas oficiais, forma de governo, capital, etc. São perguntas bastante pontuais e que, de modo geral, não exigem trabalho interpretativo/reflexivo, mas possibilitam agregar informações básicas acerca de regiões, por vezes, apagadas tanto nos meios midiáticos como nos LDs, a exemplo da Guiné Equatorial. O “*desafio*” é ilustrado com um recorte do mapa-múndi, que destaca a localidade em tela, e a reprodução de uma fotografia de um ponto turístico, normalmente, da capital do país.

Correspondendo às orientações do PNLD sobre oportunizar o “acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com as culturas estrangeiras e nacionais” (BRASIL, 2015, p. 40) e de reunir “variedade de gêneros do discurso” (BRASIL, 2015, p. 39), as seções contemplam diferentes materialidades discursivas - orais, escritas e imagéticas - a partir da exposição de um produto do trabalho intelectual da personalidade em foco. Dessa forma, poemas e pinturas, por exemplo, atuam como mote para a proposição de encaminhamentos didáticos de cunho interpretativo-reflexivo, que tocam em questões como o racismo, por meio da poesia musicalizada “*Me gritaron negra*”; características dos povos pré-colombianos pela reprodução do quadro “*Encuentro con la Pachamama*”; respeito às diferenças pelo fragmento de uma notícia; e a diversidade cultural hispânica como um todo por meio do conjunto de obras mobilizadas.

Os encaminhamentos que seguem os textos visam explorar a compreensão leitora e fomentar a reflexão crítica. Não se verifica o objetivo de deter-se sobre o estudo de formas linguísticas, em uma perspectiva estrutural, mas, sim, se observa o estímulo à construção de sentidos a partir da consideração das condições de produção e do uso de diferentes estratégias, como a formulação de inferências e a identificação de relações interdiscursivas e intertextuais. Abaixo, expõem-se algumas das questões apresentadas pelo material:

(1) *Escucha la tercera parte del poema. ¿Qué efecto produce la repetición de las palabras “negra” y “negro”?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 12).

(2) *Ahora observa el siguiente cuadro de Roberto Mamani Mamani. Luego, discute con tus compañeros: ¿creen que el poema refleja el tema del cuadro? Justifiquen su respuesta* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 14).

(3) *¿Qué relación encuentras entre el título de los cuadros y el de la serie a que pertenecen?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 19).

(4) *¿A quiénes se refiere la autora del texto con “audiencia hispanoparlante”?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 16).

Embora o questionamento 1 chame a atenção do aluno para duas palavras de modo específico, percebe-se que não há uma preocupação em categorizá-las ou em explorar aspectos estritamente linguísticos. Os termos são abordados para que o discente pense sobre a função que exercem na construção de efeitos de sentidos, articulando-os ao

contexto global do poema. Por sua vez, os questionamentos 2 e 3 demonstram o encadeamento entre os exercícios propostos, pois retomam momentos anteriores da subseção e solicitam a observação e a reflexão sobre aspectos comuns entre diferentes textos apresentados. Trata-se, portanto, de “acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir” (ORLANDI, 2016, p. 209).

A questão 2 sinaliza, ainda, para uma prática recorrente ao longo da unidade: a proposição da construção coletiva do conhecimento por meio do trabalho em grupos. O encaminhamento corresponde, também, às prerrogativas da BNCC, em que se indica que, na etapa do Ensino Médio, as práticas educacionais devem promover o diálogo, “possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos” (BRASIL, 2018, p. 466).

Por fim, a pergunta 4 requer que os estudantes reconheçam o significado de uma expressão a partir de seu uso no texto, num movimento que não pretende a simples tradução dos termos. Sobre esse aspecto, cumpre mencionar que não se verifica, no LD, *boxes* ou subseções visando a elucidação de vocabulário por meio de glossários, gesto que pode ser entendido como uma ratificação da postura de *Sentidos* de compreender a língua a partir das práticas sociais e não de modo descontextualizado.

Registra-se a tentativa do LD de estabelecer relações entre os temas tratados e o contexto brasileiro, requerendo do estudante o exame crítico tanto do conteúdo aportado nas subseções quanto de seu entorno para a construção de um ponto de vista. É o que se vê em questões, como:

(5) *¿Crees que es relevante en Brasil el tema del poema, considerando las características de nuestra sociedad? ¿Por qué?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 12).

(6) *Brasil es también un país conformado por muchas culturas. ¿Puedes nombrar algunas de ellas? ¿Crees que, a pesar de la diversidad todos somos uno, como afirma Nelida Karr sobre Guinea Ecuatorial? ¿Por qué?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 17).

(7) *¿Con qué culturas brasileñas te sientes identificado? ¿Por qué?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 17).

(8) *A partir de lo que has visto y oído, ¿crees que hay puntos en común entre Ecuador y Brasil? En caso afirmativo, ¿cuáles?* (FREITAS; COSTA, 2016, p. 20).

Das quatro perguntas reproduzidas acima, três empregam o verbo “*crear*”, em um gesto que, explicitamente, reivindica as impressões do aluno acerca do tema, abrindo espaço para a leitura polissêmica em sala de aula e ultrapassando aquilo que Grigoletto (1999b, p. 81) qualifica como atividades de “mero reconhecimento de conteúdo factual”. Apesar de reivindicarem o posicionamento pessoal, os questionamentos reclamam por uma justificativa e impelem o estudante a estabelecer relações entre o texto, sua experiência pessoal e as condições sociais de seu entorno. Encaminhamentos como estes produzem a aproximação entre os temas tratados em sala de aula e o contexto social em que se insere o aluno, possibilitando a construção de sentidos a partir do encontro entre texto, sujeitos e história, demonstrando que “o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2012, p. 11).

Também em uma perspectiva de aproximação entre o contexto brasileiro e a discussão empreendida, *Sentidos* abre a última seção para explorar a questão da latinidade por meio da canção “*Soy loco por ti, América*”, gravada pelo brasileiro Caetano Veloso e pela cubana Célia Cruz, artista que não figura entre as nove personalidades mobilizadas ao início da unidade. O LD indaga sobre a relação entre o Brasil e demais países latino-americanos e finaliza com a provocação: “*¿Somos todos latinos? ¿Por qué?*” (FREITAS; COSTA, 2016, p. 24). O encaminhamento dialoga com estudos que demonstram que o alunado brasileiro costuma não se reconhecer como latino-americano:

Não demonstram sentimento de pertencimento a essa região e demonstram menos ainda, a consciência de viver, senão a mesma, pelo menos uma história e uma realidade muito semelhantes: de ter um passado comum de invasão, de massacres, genocídios, de ditaduras militares financiadas pela CIA e de um presente de submissão ao FMI e às políticas internacionais, de uma invasão cultural norte-americana vivida como natural, almejada, como própria, e, conseqüentemente, inquestionável (LESSA, 2004, s. p.).

A perspectiva adotada por *Sentidos*, ao longo da unidade, parece fazer frente à realidade constatada por Lessa (2004), ao buscar fornecer elementos e instigar o aluno à reflexão não só sobre temas caros aos países hispano-falantes como também ao Brasil, aproximando contextos sociais distintos. O último texto mobilizado, a canção *Soy loco por ti, América*, pode ser entendido como uma metáfora da comunhão entre língua espanhola e língua portuguesa, o que inclui todos os referentes a elas atrelados. Ratificando esse entendimento, o LD propõe, como atividade final, que os estudantes realizem, ao longo do bimestre, um projeto de investigação sobre países latino-americanos, de modo a destacar as semelhanças entre o Brasil e tais localidades. O LD sugere, ainda, que se compartilhem os resultados, seja via murais afixados nos corredores da escola, seja por meio da publicação em plataformas virtuais.

A unidade é encerrada com a proposição de uma autoavaliação, tal qual indica o PNLD (2015), o que impele o aluno a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, interpelando-o sobre aspectos, como compreensão da pluralidade cultural dos povos hispânicos e as semelhanças entre a sociedade brasileira e as sociedades hispano-falantes.

3 Way to go: entre o dito e o não dito, possibilidades discursivas

Assim como a coleção *Sentidos*, a *Way to go* é composta por três livros, um para cada ano do Ensino Médio, e cada volume apresenta oito unidades. Como é comum nos LDs, nas primeiras páginas de cada volume, há uma carta de apresentação direcionada ao aluno, que traz informações sobre a coleção e vem acompanhada da imagem de uma adolescente manipulando um *tablet*; nos três volumes, a carta é a mesma, alterando-se apenas a imagem. No segundo volume, há a imagem de um adolescente sorrindo, com fones de ouvido, enquanto usa um notebook e, no terceiro volume, de uma adolescente sentada, lendo um livro.

Considerando-se que os elementos não verbais também significam, pode-se dizer que as imagens contribuem para a construção de efeitos de sentido positivos sobre aprender a língua-alvo. Pode-se inferir que os três adolescentes estão envolvidos em situações de estudo da língua em si ou outras atividades em que ela está sendo usada, como acessar um *site*, ler, comunicar-se com outras pessoas, assistir a uma série etc. O semblante das pessoas é sorridente, entusiasmado, a partir do que se conclui que estudar uma língua é prazeroso e/ou que saber uma LE amplia o acesso a bens simbólicos que, de alguma forma, trazem satisfação.

Quanto aos elementos verbais, já no primeiro parágrafo desse texto, de apenas quatro parágrafos, destaca-se que o “número de pessoas que usa a língua inglesa e tem outro idioma como língua materna é maior do que a quantidade de falantes nativos de inglês” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3), o que se apresenta como uma primeira justificativa para se aprender a língua-alvo. No mesmo parágrafo, destacam-se, ainda, outros elementos que também funcionam para justificar por que aprender inglês: para fins pessoais, profissionais (pois é importante para o mercado de trabalho), artísticos (pois permite acesso a formas de entretenimento e de arte) ou acadêmicos.

No segundo parágrafo, os autores explicam como a coleção foi planejada e como ela se apresenta, dando destaque para a grande variedade de gêneros textuais e de temas de relevância social presentes, além da “valorização do uso da língua inglesa como instrumento de ampliação das possibilidades de acesso a diversas formas de pensar, sentir e agir no mundo” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3). Estabelece-se, assim, um diálogo com o que afirma a BNCC, segundo a qual

aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias (BRASIL, 2018, p. 241).

No parágrafo seguinte, destaca-se que a coleção trabalha com as habilidades de compreensão e de produção tanto da escrita quanto da fala, de forma integrada, preocupando-se também em explorar “a diversidade cultural e a riqueza das variações linguísticas” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3). É interessante notar que o termo “cultura” não havia sido citado antes. Há, no primeiro parágrafo, menção a “arte” e a “entretenimento” – que são manifestações culturais –, mas não ao termo cultura de forma direta, explícita. Assim, pode-se inferir que a “cultura” está, de certa forma, no campo do silêncio: refletir sobre a cultura de si e do outro não é uma justificativa para aprender uma LE; trata-se de algo a ser explorado, como se aponta quase ao fim do texto, mas não algo de destaque que figure ao lado das outras justificativas apresentadas no início da carta.

Outro termo que também fica no campo silenciado é o termo “identidade”. O último parágrafo do texto se destina a oferecer palavras de incentivo e encorajamento ao aluno, com um convite para que ele possa se engajar “em um processo de aprendizagem colaborativo, prazeroso e enriquecedor” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 3). E assim o texto é

concluído sem mencionar diretamente “identidade”, ainda que, ao falar das “formas de pensar, sentir e agir no mundo”, seja possível estabelecer uma relação tanto com esse termo quanto com “cultura”.

A não nomeação explícita de tais termos leva a pensar nos motivos que os relegam ao campo do silêncio: não parece provável pensar que se trata de uma censura no sentido de que os termos não pudessem aparecer ali tampouco que seria “óbvio” demais relacionar o ensino de língua à cultura e à identidade. A hipótese mais provável se relaciona à ausência de destaque ao que os termos se referem. Em outras palavras, trata-se de algo que se contenta em deixar no pano de fundo: acessório em vez de essencial. Dizer “formas de pensar, sentir e agir no mundo” pode ser encarado como uma forma parafrástica de falar em “cultura” na formação discursiva a que esses dizeres se associam, mas não exatamente equivalente. Segundo Orlandi (2008), a produção do discurso se faz na articulação entre o processo parafrástico e o processo polissêmico, isto é, entre o mesmo e o diferente, o que permite tensões e deslocamentos: “porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade” (ORLANDI, 2008, p. 20).

Ainda sobre o texto de abertura da obra, é interessante observar que ele dialoga com o que dizem os documentos oficiais e sugere relações, no nível implícito, com correntes teóricas sobre o ensino de LE. No primeiro parágrafo, por exemplo, remete-se à concepção do inglês como língua franca (ainda que não se use esse termo), já que se diz que os falantes não nativos superam em número os falantes nativos. Ainda no início do texto, ao falar das diversas finalidades para que o inglês é importante (pessoais, profissionais, artísticos ou acadêmicos), acena-se para um ensino de inglês para fins específicos. Mais adiante, quando se fala na formação do indivíduo que utiliza a linguagem em diversas práticas sociais, é estabelecido um diálogo com os documentos oficiais, já que a BNCC traz, por exemplo, que “as atividades humanas realizam-se nas **práticas sociais**, mediadas por diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 63, *grifos nossos*) e afirma que o ensino das Linguagens “têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes **práticas socioculturais** que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481, *grifos nossos*).

No segundo parágrafo, quando se fala no uso da língua inglesa como instrumento de “ampliação das possibilidades de acesso a diversas formas de pensar, sentir e agir no mundo”, remete-se a um enfoque da língua numa perspectiva cultural – com menos ênfase que outros enfoques, como já se comentou. Observa-se uma relação, também, com a interdisciplinaridade, já que se fala em um ensino “articulado a demais disciplinas”. Mais adiante, no terceiro parágrafo, ainda quanto ao diálogo com teorias e perspectivas de estudo/ensino da LE, remete-se à abordagem comunicativa, visto a preocupação em trabalhar com “situações de uso da língua inglesa”.

Nota-se que não se faz referência, nessa apresentação, a nenhum termo que remeta a uma abordagem estrutural/gramatical de ensino de LE. Entretanto, isto não significa que essa abordagem não possa estar presente de outra forma no material ou mesmo no uso que

se faz dele. Quando se analisa, ainda que superficialmente, o sumário da obra, por exemplo, é possível constatar a presença de conteúdos gramaticais explicitados em cada capítulo – que continuam, muitas vezes, orientando o trabalho do professor, partindo do que é considerado mais simples para o mais complexo.

Sabe-se que, atualmente, a abordagem estrutural não tem mais prestígio entre professores e pesquisadores e não parece atrativa para o aluno. É esperado, portanto, que não se fale dela, que não se assuma que ela seja adotada – o que não impede que ela mesmo “fale” por si, discursivamente; que apareça nas entrelinhas em algum momento, seja na organização dos conteúdos, de atividades etc. Ou que esteja presente em sala na forma como o material é utilizado, como as aulas são organizadas etc. Ainda é sintomático que alunos apontem desânimo por verem o ensino de inglês como equivalente a rever o verbo *to be* todo início de ano (SOUZA, 1999); os LDs podem mudar, mas a abordagem estrutural ainda aparece em sala de aula, pois faz parte das *condições de produção* em que o ensino se dá.

Além disso, a mudança dos LDs é relativa: “as editoras e autoras de LDs, procurando agradar os destinatários, vão buscar, nas ‘novas’ teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem, contudo, se preocuparem se estão criando algo de tão novo assim” (CORACINI, 1999, p. 21). Como explica Coracini (1999), retomando Foucault (1971[2000]), o novo do LD é baseado no já existente, é construído pelo retorno do já-dito. Até quando não estão presentes, pode-se dizer que “velhos dizeres” continuam a ser lembrados, permanecem fazendo sentido. Mesmo com um LD com uma “nova” proposta – muitos LDs procuram se apresentar assim – ou sem adotar nenhum LD, “o que constatamos, na maior parte das vezes, é a repetição das mesmas maneiras de proceder do livro didático [...]; o LD já se encontra, de certo modo, como dissemos, ‘internalizado’ no professor” (CORACINI, 1999, p. 24).

Finalizando a reflexão sobre esse texto de abertura do LD em análise, ressalta-se, mais uma vez, que se trata de um texto bastante breve e de vocabulário acessível, usual: termos mais específicos (como interdisciplinaridade, por exemplo) parecem até mesmo ser evitados em prol da simplicidade do texto e do fato de ser direcionado, supostamente, ao aluno. Mas não se trata de um texto raso, nem elaborado sem cuidado: pode-se inferir que houve bastante empenho para apresentar a obra, em poucas linhas, de forma a ressaltar sua qualidade e adequação, abrindo possibilidades para diversas relações, algumas das quais já se comentou. E apesar de o texto assumir-se como direcionado ao aluno, pode-se pensar que o docente também é seu destinatário, pois é ele quem o utiliza e o examina com mais atenção para o planejamento das aulas. Há, ao final do Manual do Professor, um texto bem mais extenso e detalhado, dividido em subtítulos, direcionado ao docente. Porém, considerando a sobrecarga de trabalho que muitos docentes enfrentam, é provável que nem todos façam essa leitura e partam diretamente para o uso do LD a partir de suas páginas iniciais. Assim, o texto de abertura se torna ainda mais importante para atender tanto ao professor quanto ao aluno: talvez até mais aquele do que este.

Seguindo a ordem da obra, após o texto de apresentação, tem-se o sumário, que dá destaque às temáticas de cada unidade. As unidades seguem uma organização semelhante, apresentando os seguintes subtítulos: “*Warming up*”, “*Reading*”, “*Vocabulary Study*”, “*Language in use*”, “*Listening and speaking*”, “*Writing*” and “*Looking ahead*”. Apenas as seções “*Vocabulary study*” e “*Language in use*” apresentam especificações diferenciadas no sumário, detalhando o que é trabalhado. Como já se comentou, as estruturas gramaticais que aparecem em “*Language in use*” parecem ganhar relevância no planejamento do professor: ainda são o que orienta a sequência do trabalho. Após o sumário, há a seção “*Conheça seu livro*”, que, como o próprio nome indica, apresenta as partes que compõem a obra, explicando como ela é organizada; em seguida, há a seção “*Understanding instructions in English*” e “*Tips into Practice*”, que visam oferecer algumas dicas sobre leitura e resolução de atividades. Só depois disso aparece a primeira unidade, intitulada “*Studying with technology*”.

Na primeira página da unidade 1 (seção “*Warming up*”), são apresentadas cinco imagens relacionadas à temática dessa parte. Trata-se de cinco fotografias de crianças e adolescentes envolvidos em atividades em que a tecnologia se faz presente: há um homem e um menino jogando *videogame*; três adolescentes apontando para um *notebook*; alunos em um laboratório de informática, assistindo a uma aula; uma adolescente com fones de ouvido ligados em seu celular; e um adolescente negro, com um *tablet* na mão e fones de ouvido, ocupando a posição central da página. Tais imagens são acompanhadas da pergunta: “*Why do they use technology?*” e servem para motivar a discussão sobre o tema. Nota-se que tais imagens não vêm acompanhadas de legendas com informações contextualizadoras: acredita-se devidamente cada foto, mas não se diz, por exemplo, onde foram tiradas, em que contexto. Com exceção da fotografia dos alunos no laboratório de informática – retirada da *Folhapress*, um banco de imagens fotojornalísticas – as demais foram retiradas de bancos de imagens que apresentam fotos produzidas com o objetivo final de serem comercializadas.

Ao comentar as fotografias presentes nos LDs, Siqueira (2012) destaca que elas contribuem para a criação de um “mundo plástico” que emana da obra. O autor cita Prodromou (1988), o qual afirma que a sala de aula, frequentemente, está dissociada do mundo real que ferve fora dela; e recorre, também, a Pennycook (2000), segundo o qual muitos LDs de inglês como segunda língua ainda se orientam pela visão da família perfeita – loira, branca, heterossexual, com um casal de filhos – retratada nas caixas dos cereais Kellogg’s dos anos 1970. Este não é o caso do que é observado na página introdutória da unidade em análise, visto que se observa uma preocupação em trazer uma composição étnica diversa.

Porém, o silenciamento a respeito da origem e contextualização das imagens parece contribuir para um nível de plasticidade ou artificialidade na obra, perdendo-se a oportunidade de trazer o mundo para o LD. De onde são as pessoas que estão ali, que têm acesso aos bens tecnológicos em questão? Esse acesso é algo universal, homogêneo, isto é, essas pessoas poderiam ser de qualquer lugar do mundo? A que cultura(s) essas pessoas representam e que língua(s) utilizam? Qual a relação do uso da tecnologia com o uso da

língua inglesa, que se propõe iniciar nesta etapa do Ensino Médio? Tais questões não são levantadas explicitamente pelo LD e a falta de informações contextualizadoras das imagens parece não instigar de maneira mais direta essa discussão. É claro que, por se tratar de algo pertinente a um ensino de LE que vise não apenas a língua-alvo como estrutura, mas como conteúdo em si, o docente pode, a partir das imagens, realizá-la, contanto que esteja atento para fazer uma leitura discursiva do LD, observando o que não é dito, mas também significa.

Nas páginas seguintes do livro, aparecem atividades que exploram vocabulário relacionado à temática da unidade e atividades preparatórias para a leitura do texto central, identificado pelo LD como um infográfico, que visam a ativar o conhecimento prévio dos alunos, estabelecendo relações com a realidade dos estudantes, assim como para chamar a atenção para aspectos visuais além dos verbais. Propõe-se uma discussão baseada em perguntas como “*Are you a high-tech person?*” e “*Do your teachers use technology in the classroom?*” (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 23) – que são interessantes para situar o leitor enquanto sujeito participante do processo de construção de efeitos de sentido a partir do texto e não mero receptor de sentidos dados, previamente estabelecidos. Afinal, “os sentidos são, pois, parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 2008, p. 103).

Na sequência, apresenta-se o texto central da unidade, intitulado “*Technology in the classroom: what teachers want*”. Como é característico da estrutura de um infográfico, o texto apresenta dados aliados a elementos visuais, referentes a uma pesquisa sobre o uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula, afirmando, entre outras informações, que três quartos dos professores gostariam de ter mais tecnologia em sala; que o alto custo é a principal barreira ao acesso à tecnologia (para 63% dos participantes); que *websites* são o recurso mais comum utilizado (56%); que a maioria dos professores usa a tecnologia para aumentar a motivação dos estudantes (77%). Na parte inferior, há uma logomarca acompanhada dos dizeres “*PBS Learning Media – Find thousands of FREE, classroom-ready, interactive resources when you visit pbslearningmedia.org. Sign up today!*”

Pelo que é apresentado na parte inferior e pelo que se pode concluir a partir da legenda indicativa da fonte do texto, que indica um site, pode-se atribuir sua autoria à *PBS Learning Media*. O texto funcionaria, portanto, como uma espécie de anúncio publicitário para atrair leitores para o *site*. Utilizando os resultados da pesquisa como argumentos para confirmar que a tecnologia em sala é importante, tenta-se motivar o leitor a conhecer a *PBS Learning Media*, uma ferramenta que disponibiliza materiais didáticos gratuitos. Apenas com as informações que constam no LD, no entanto, não é possível saber mais detalhes sobre essa plataforma, nem sobre a que contexto as informações se referem: trata-se de uma pesquisa feita com professores do mundo todo ou de algum lugar específico que tem a língua inglesa como primeira língua? As condições de produção relacionadas à publicação original deste texto não podem ser recuperadas com mais profundidade apenas com o que o LD apresenta.

Ao ser trazido ao LD, o texto é descolado de suas condições de produção de origem e, a menos que o professor se proponha a analisá-lo mais minuciosamente, sua relação com

essas condições é silenciada. A *PBS Learning Media* é uma plataforma do *Public Broadcasting Service (PBS)*, uma organização privada americana, sem fins lucrativos, cujos membros são as redes de televisão pública dos Estados Unidos (PUBLIC, 2021). Essas informações, no entanto, estão além do LD.

A possibilidade de identificação do texto como um anúncio publicitário não é levantada pelo LD, visto que ele é associado ao gênero em que ele se transveste em termos de estrutura. Porém, é preciso considerar, como esclarece Marcuschi (2010), que as funções comunicativas, cognitivas e institucionais são mais importantes na caracterização de um gênero do que suas particularidades linguísticas e estruturais. Parece fácil que o texto seja encarado como um infográfico (devido à sua estrutura) que produz sentido por si só – falamos isto considerando nossa experiência e limitações em sala de aula enquanto docentes – e, a partir dele, sejam propostas atividades de compreensão baseadas na identificação de informações facilmente localizáveis na superfície textual. Porém, essa abordagem é significativamente limitadora.

Em um dos exercícios da página seguinte, por exemplo, na parte *“Reading for detailed comprehension”*, solicita-se o preenchimento da frase *“**** teachers want to have more technology in the classroom”* (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 25). O LD não restringe o trabalho com o texto a esse tipo de exercício, visto que, na sequência, na parte *“Reading for critical thinking”*, propõe-se uma discussão que, mais uma vez, relaciona a temática com a realidade dos estudantes, a partir de perguntas como *“Do you think high cost is one of the barriers to accessing technology in Brazilian schools?”*. Tais relações são bastante pertinentes e frequentes neste LD. Porém, destaca-se que não se sabe ao certo que contexto está sendo relacionado ao contexto brasileiro: a impressão que se tem é de que *“é óbvio que esse texto se refere aos Estados Unidos ou à Inglaterra”*, pois é *“óbvio”* que esta é a origem privilegiada do que tradicionalmente se traz ao LD. Assim, perde-se a oportunidade de promover uma discussão que considere dados reais, de uma realidade concreta, específica – e não apenas suposta.

Ainda nesta unidade, na seção *“Language in use”*, destinada a explorar elementos gramaticais de forma contextualizada, aparecem mais dois infográficos. O primeiro traz dados comparativos sobre o uso da Internet em 2002 e em 2012 nos Estados Unidos e vem acompanhado de um breve parágrafo com lacunas para serem completadas, para praticar o uso das formas afirmativa e negativa do *“presente simples”*. Diferentemente do que ocorre com o texto anterior, o fato de o texto apresentar explicitamente que fala sobre *“Internet users in the US”* facilita a relação com as condições de produção que lhe deram origem.

O outro infográfico desta seção aparece em um exercício cujo enunciado apresenta uma informação bastante valiosa, retirada do próprio texto em análise: *“Did you know that about 55% of all websites are written in English? Read the infographic about the English language and choose the correct item that completes each sentence below”* (FRANCO; TAVARES, 2016, p. 27). Por meio de gráficos, o texto apresenta, além da informação destacada no enunciado, qual a porcentagem de falantes de inglês considerando a população mundial; destaca que 1 em 5 pessoas fala inglês como língua nativa, segunda

língua ou LE; aponta que falantes não nativos são mais que o dobro de falantes nativos e, por fim, que a Índia tem mais de 125 milhões de falantes de inglês.

Diferentemente do texto central da unidade, esse infográfico permite relações mais explícitas quanto aos propósitos do ensino de língua inglesa, o que se mostra importante no início do Ensino Médio. Embora muito provavelmente o aluno já tenha tido contato com a língua no ensino fundamental, por ser o início de uma nova etapa, é relevante que essa discussão seja trazida à tona – até porque não se sabe isto ocorreu anteriormente, quando e de que forma ocorreu. É possível que os estudantes não tenham a devida dimensão de que o inglês é usado muito além dos Estados Unidos e da Inglaterra, dois países a que a língua em geral é tradicionalmente associada.

No exercício do LD que explora esse infográfico, são privilegiados aspectos mais estruturais quanto ao uso do “presente simples”. Solicita-se, por exemplo, que se localize o sujeito na frase “*English belongs to everyone or to no one*”, para que se observe o acréscimo de “s” na terminação verbal em terceira pessoa (*belongs*). Porém, a leitura do infográfico aparece como uma oportunidade para bem mais do que apenas observar tal aspecto estrutural. Pode-se estabelecer um diálogo tanto sobre expectativas quanto ao ensino de LE quanto para explorar relações entre língua, cultura e identidade – já que a língua alvo é utilizada em tantos lugares ao redor do mundo. Que efeitos de sentido podem ser construídos a partir do trecho “*English belongs to everyone or to no one*”? Eis algo a ser explorado com os alunos no processo de leitura e interpretação.

Ao explorar como a AD pode contribuir com a sala de aula, Jovino, Muniz e Quadros (2020) comentam que a teoria é uma das formas de problematizar a leitura e a linguagem: “a leitura e tudo aquilo que a envolve, interpretação, produção de sentidos, polissemia, por serem de natureza discursiva, transcendem as barreiras linguísticas e impulsionam para que sejam resgatadas as memórias depositadas nas características linguísticas do texto” (JOVINO; MUNIZ; QUADROS, 2020, p. 168). Guiado pelos ensinamentos que a AD pode oferecer, um olhar ao texto – e, necessariamente, aos discursos que ele articula –, contribui, portanto, para fazer uma leitura além de sua estrutura, relacionando-o com a história e com a ideologia.

Na seção seguinte, “*Listening and speaking*”, o LD traz um diálogo oral e, a partir dele, são propostos exercícios. O diálogo relaciona-se à temática da unidade, trazendo duas alunas de Ensino Médio conversando sobre o problema que uma delas tem com seu computador. Não há, no LD do aluno, nenhuma indicação da fonte desse diálogo. No Manual do Professor, há a informação de que os textos orais foram retirados de um banco de material multimídia de acesso restrito a assinantes, sinalizando-se, também, que há uma preocupação em trazer textos orais de diferentes gêneros e contextos de uso, com pronúncias e prosódias diferentes, sendo alguns de falantes de inglês como língua materna e outros como LE ou segunda língua. Porém, não é possível saber de que caso se trata quanto a esse texto oral, visto que, ao que tudo indica, esse não é um diálogo autêntico, mas produzido para fins pedagógicos. Não se sabe, assim, de onde são essas estudantes, se são falantes de inglês como primeira língua etc.

Assim, as possibilidades de se discutir a relação entre a língua inglesa e quem a utiliza parece diminuída, quase silenciada. Considerando o que afirma Orlandi (2007), o silêncio não pode ser desconsiderado, visto que é um componente essencial para a formulação dos efeitos de sentido que emergem: “sem silêncio não há sentido, sendo que o silêncio não é apenas um acidente que intervém ocasionalmente: ele é necessário à significação” (ORLANDI, 2007, p. 45). Fica a cargo do professor reconhecer o que é silenciado, se achar pertinente, visto que, pelo menos nesta unidade, a discussão sobre *quem fala e de onde fala* não é favorecida. Ao apagar-se a relação com suas condições de produção, o diálogo pode acabar sendo associado ao que é tradicionalmente presente nos LDs, em especial nas obras de circulação internacional, e que acaba vindo à tona por meio do interdiscurso: a oralidade do nativo é apresentada como ideal, quando não única presente e aceitável. Eis o que acaba sendo lembrado devido ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas (PÊCHEUX, 2009).

Na última seção da unidade, “*Looking ahead*”, propõe-se discutir a respeito da exclusão digital (“*digital divide*”). O LD traz uma série de perguntas que valorizam o levantamento de opiniões dos alunos sobre causas e consequências da exclusão digital, como usar a tecnologia a favor do ensino e suas implicações na aprendizagem etc. Além disso, traz-se um cartum relacionado à temática e uma série de indicações adicionais de leituras e vídeos. Tal abordagem se mostra bastante pertinente, pois favorece que os textos da unidade sejam relacionados entre si e com outros possíveis, vistos não como unidades independentes de sentido, mas materializações discursivas, elos na cadeia de comunicação verbal: “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Assim, criam-se condições para que as reflexões sobre a temática da unidade sejam ampliadas, considerando a realidade dos estudantes e valorizando sua percepção sobre o mundo. Esta é a seção do livro que mais promove o diálogo e o debate, o que inclui o aluno no processo de aprendizagem enquanto sujeito. Um sujeito afetado, sem dúvida, pelo inconsciente e atravessado pela ideologia (PÊCHEUX; FUCHS, 1975/2010), mas que faz parte do processo de produção de sentidos e que se move por entre as brechas da história.

Observando a composição da primeira unidade do LD, pode-se perceber que não há uma apresentação direta da língua inglesa ao aluno. A unidade não focaliza discussões sobre os propósitos de se ensinar/aprender a língua alvo e não enfatiza a relação da língua com seus falantes (nativos ou não) e sua cultura de forma direta. Focaliza-se o uso da tecnologia, mas não se procura explicitar a relação entre tecnologia e língua inglesa. Sabe-se que o inglês goza de prestígio quanto a isto, visto que o desenvolvimento de recursos tecnológicos há muitos anos está atrelado à língua inglesa, considerada padrão para o intercâmbio de informações nas áreas da ciência e tecnologia. Obviamente, essa associação não é espontânea, mas advém de questões econômicas que a impulsionaram. Colocar esse cenário no centro das discussões permite que se atue no sentido de desenvolver um ensino de

língua menos ingênuo, compreendido no bojo das questões ideológicas, econômicas, sociais e políticas necessariamente implicadas nesse processo.

Ao mostrar aqui os limites que a unidade do LD em análise tem nesse sentido, não se busca, de forma alguma, desmerecê-lo como uma ferramenta importante em sala de aula, ainda mais em um contexto em que destinar a produção e organização de materiais didáticos somente ao professor seria praticamente impensável. O LD em análise é bastante interessante por promover discussões e leituras pertinentes, que vão além do trabalho estrutural com a língua. Porém, deve ser compreendido a partir da incompletude que o caracteriza – e que se estende a toda e qualquer manifestação discursiva. Diante disso, cabe ao professor atuar no sentido de ampliar a abordagem do LD, promovendo leituras discursivas e convocando os alunos a, conjuntamente, também o fazerem.

4 Considerações finais

Os LDs examinados, neste trabalho, convergem em muitos dos aspectos anunciados nos textos de apresentação que abrem cada um de seus volumes: ambos fazem referência à língua como prática social, aludem ao trabalho interdisciplinar, preconizam a variedade de gêneros discursivos e tentam lançar mão de recursos que aproximem, de alguma forma, as proposições realizadas ao contexto social em que se insere o estudante do nível médio, tal qual preconizam os documentos norteadores do ensino de línguas no Brasil e as disposições do PNLD 2018, a que foram submetidos e aprovados. Destaca-se, contudo, que, apesar de possuírem discurso semelhante, o modo como conduzem suas propostas didáticas, na primeira unidade do volume I, é diverso, conforme demonstrado pelas análises aqui apresentadas.

Sentidos, o LD de espanhol, inicia o processo formal de ensino da língua por meio da aproximação do aluno a aspectos culturais. Sem explicitar dados quantitativos – por exemplo, o número de falantes no mundo –, como faz *Way to go*, ou sua importância para o intermédio de relações comerciais, o LD parece distanciar-se de uma perspectiva instrumental da língua e busca fornecer elementos para que o discente se aproprie e reflita sobre a língua espanhola a partir de obras culturais. Percebe-se, ainda, a tentativa de fazer alusão ao contexto de distintos países hispânicos, muitos deles, pouco privilegiados nos materiais de espanhol produzidos ao longo da história, como a Bolívia ou a Guiné Equatorial. O gesto do LD pode ser interpretado como um esforço em fugir da concepção de língua/cultura como algo fixo, estagnado ou com sentidos já dados, impelindo o aluno ao novo – novo conhecimento, novos sentidos.

Por sua vez, *Way to go*, embora aluda à diversidade cultural no texto de apresentação, não privilegia o tratamento da questão na unidade de abertura do volume, detendo-se na abordagem do tema “tecnologia”. Considera-se que o posicionamento do LD pode produzir como efeito o reforço de discursos que concebem a aprendizagem da língua inglesa como fator primordial para acesso aos meios tecnológicos e/ou ao mercado laboral, já que esta seria a primeira apresentação do idioma no nível médio de ensino. Acredita-se

que o silenciamento quanto a aspectos culturais, neste momento, pode residir no pressuposto de que os alunos já possuem conhecimento acerca das culturas dos países anglófonos, uma vez que, diferentemente do espanhol, a disciplina de inglês, antes mesmo das alterações na LDB, costumava figurar na grade curricular do ensino fundamental II.

Avalia-se como oportuno que a apresentação/aproximação das disciplinas de LE no nível médio de ensino ocorra de modo a valorizar e a explorar o potencial que as línguas possuem sobre a formação crítica e identitária do alunado. Assim, fomentar a reflexão do estudante sobre as culturas relacionadas às línguas em foco é um exercício que permite alargar a compreensão não só sobre o papel que cumprem as LEs, como também possibilita ampliar conhecimento do aluno sobre si mesmo e sobre outros povos, fomentando o respeito às diferenças e desmistificando estereótipos. Se a BNCC (2018) anuncia que o Ensino Médio tem o papel de aprofundar saberes explorados no ensino fundamental, a abordagem de temas culturais nas disciplinas de LE não pode ser tangenciada, uma vez que presta valiosas contribuições para o desenvolvimento da noção de cidadania.

A aproximação ao componente cultural não se dá apenas de forma explícita, por meio da mobilização de textos literários ou obras de arte, mas pode ocorrer também de forma velada, como na contextualização dos encaminhamentos propostos. No *corpus*, percebe-se que *Sentidos* dispendeu mais atenção ao detalhamento das condições de produção das materialidades discursivas mobilizadas – até mesmo devido ao tema central da unidade – do que *Way to go*, que, por não oferecer maior detalhamento contextual, minimizava as relações interculturais que poderiam ser estabelecidas nos momentos em que o aluno era convidado a confrontar a temática do texto (produzido onde? Por quem? Quando?) com sua própria realidade.

Dessa forma, considera-se que, embora tenham sido aprovados na mesma edição do PNLD e compartilhem de objetivos comuns, *Sentidos* e *Way to go* organizam suas propostas didáticas de forma distintas. Focalizando, especificamente, na unidade I do primeiro volume das publicações – objeto deste trabalho –, é possível responder ao questionamento que dá nome a estas reflexões, dizendo que a língua espanhola é apresentada aos alunos por um viés cultural e reflexivo, ao passo que a língua inglesa está relacionada a um de seus papéis frente ao mundo globalizado.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRAGA, M. D. W. **Discurso sobre o livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle**. 2014. 246 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Edital de convocação 04/2015**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. 2002. 277f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

CELADA, M. T.; PAYER, M. O. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. *In*: PAYER, M. O.; CELADA, M. T.; (orgs.). **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas e práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016, p. 17-42.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 17-27.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. C. do A. **Way to go!** (PNLD 2018). 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016. v.1.

FREITAS, L.; COSTA; E. G. M. **Sentidos en lengua española**. São Paulo: Richmond, 2016, v. 1.

GIMENEZ, T. O ensino de língua estrangeira e a formação do público. **Boletim**. Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), Londrina, v. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/gped/arqtxt/O%20ensinodeLEeaformacaodopublicoGPED.pdf>> Acesso em 31 mar. 2021.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 67-78.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 79-92.

JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S.; QUADROS, D. F. AD e a relação com o campo do ensino: as contribuições da AD para o trabalho com a linguagem. *In*: QUADROS, D. F. M.; JOVINO, I. S.; MUNIZ, K. S. **Introdução à análise do discurso**: perspectivas teórico-práticas. Curitiba: Intersaberes, 2020.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LESSA, G. S. M. **Lá na América Latina...**: um estudo sobre a (re)construção das identidades culturais na sala de aula de espanhol LE. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

LESSA, G. S. M. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. *In*: ZOLIN-VESZ, Fernando (org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. Ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 113-166.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. **Interpretação, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. São Paulo: Fapesp, 2016, p. 203-212.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. [Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al.] 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). *In*: GADET, F. HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1975/2010.

PENNYCOOK, A. A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. *In*: HALL, K. J.; EGGINGTON, W. G. (Ed.). **The sociopolitics of language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

PRODROMOU, L. English as cultural action. **ELT Journal**: Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, p. 73-83, Apr. 1988.

PUBLIC Broadcasting Service. *In*: **Britannica**. Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/Public-Broadcasting-Service>> Acesso em: 10 mar. 2021.

RED ACADÉMICA URUGAYA (RAU). **Joaquín Torres García**. 1999. Disponível em: <<https://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/torres.htm#:~:text=JOAQUIN%20TORRES%20GARCIA,en%20el%20resto%20del%20mundo>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 2016, p. 213-230.

RIBEIRO, D. **América Latina**: a pátria grande. São Paulo: Global, 2017.

SHAW, C. **Livro Didático, produto do mercado editorial**. Anped. 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/livro-didatico-produto-do-mercado-editorial>> Acesso em: 28 fev. 2020.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. *In*: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Editora Pontes, 1999, p. 57 - 66.

Representações Sociais dos EUA e aprendizagem de língua inglesa: uma análise de narrativas visuais de alunos

Social Representations of the USA and English Learning: an analysis of students' visual narratives

Jamille Mariana de Carvalho

Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-4180>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9056334470895234>

E-mail: jamillecavalho@gmail.com

Carolina Vianini

Professora do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5352-7602>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4835863308128847>

E-mail: carolvianini@ufsj.edu.br

Resumo

Sob forte influência cultural, política e econômica dos EUA, a língua inglesa ainda é associada à cultura estadunidense, no Brasil e no mundo. Compreendendo representações sociais como sistemas de referência que orientam e conduzem práticas sociais (CABECINHAS, 2004; CRUSOÉ, 2004; MOSCOVICI, 2009, entre outros), a aprendizagem de inglês vincula-se a representações, muitas vezes estereotipadas, da cultura estadunidense. Este estudo teve como objetivo principal investigar as representações sociais de um grupo de estudantes de língua inglesa de uma escola pública em relação aos EUA e à cultura norte-americana. Os dados foram gerados por meio de narrativas visuais (desenhos à mão livre), entrevistas e notas de campo, os quais foram analisados com base na pesquisa narrativa (BELL, 2002; MELO-PFEIFER, 2015; SILVA, 2017). Os resultados apontam que os estudantes têm representações estereotipadas em relação aos EUA e à cultura estadunidense e uma carência de conhecimento sobre países anglófonos, contribuindo para a manutenção de um pensamento colonial, o que reforça a necessidade de práticas docentes que ampliem a consciência de estudantes acerca de aspectos históricos, socioculturais e interculturais das comunidades falantes de língua inglesa, promovendo posicionamento crítico em relação a diferentes culturas e a sua própria cultura.

Palavras-chave: Aprendizagem de inglês. Representações sociais. Narrativas visuais

Abstract

Under strong cultural, political and economic influence of the USA, English is still associated with American culture in Brazil and worldwide. Understanding social representations as reference systems that guide and conduct social practices (CABECINHAS, 2004; CRUSOÉ, 2004; MOSCOVICI, 2009, among others). The learning of English language is associated to social representations, often stereotyped, of the American culture. This study investigated the social representations of a group of public school students of English in relation to the USA and the American culture. Data was collected through visual narratives (freehand drawings), interviews, and field notes, which were analyzed based on narrative research (BELL, 2002; MELO-PFEIFER, 2015; SILVA, 2017). The results point out that students have stereotypical social representations in relation to the USA and American culture and a lack of knowledge about English-speaking countries, contributing to the maintenance of colonial thinking, which reinforces the need for teaching practices that broaden students' awareness about historical, sociocultural and intercultural aspects of the English-speaking communities, promoting critical positioning in relation to different cultures and respect for diversity.

Keywords: English learning. Social representations. Visual narratives

Data de submissão: 31/10/2020 | Data de aprovação: 10/08/2021

1 Introdução

A globalização estabeleceu grandes transformações nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais ao redor do mundo, afetando, também, as práticas escolares. No campo do ensino de línguas, a popularização do inglês utilizado como *língua franca*, consequência do avanço das tecnologias e da ampliação de novas relações internacionais (CANAGARAJAH, 2006), acarreta mudanças em várias dimensões do processo de aprendizagem de línguas.

Para além de saber ler e escrever em uma nova língua, o indivíduo do mundo globalizado precisa desenvolver habilidades que o torne capaz de ter uma presença significativa e ativa em seu ambiente social. Em outras palavras, no contexto atual, aprender inglês é uma ferramenta de empoderamento, de forma que os alunos se tornam cidadãos atuantes em uma sociedade em que as fronteiras estão cada vez mais dissipadas (MATTOS, 2012).

A popularização da língua inglesa acontece, dentre outros fatores, à guisa de exemplo, por meio de fenômenos culturais veiculados pelo cinema, televisão, internet, que contribuem para a construção e perpetuação das significações que moldam o chamado *American way of life*, definindo a língua inglesa como representante da superpotência e do imperialismo estadunidense. Como destaca Palhares (2012, p. 9-10),

o imperialismo da língua inglesa, além de linguístico, tem sido também um imperialismo cultural, principalmente da cultura norte-americana. Além da própria língua, são incontáveis os produtos culturais que são “importados” diretamente dos Estados Unidos e que trazem consigo ideais, valores e conceitos próprios da cultura americana e que terminam sendo assimilados, chegando até mesmo a substituir o que é próprio da nossa cultura.

Assim, a identidade de cidadão do mundo é afetada pelo modo como essas representações se estabelecem e se (re)constroem em um contexto globalizado. Por isso, tendo em vista que representações orientam e conduzem práticas e comportamentos, é importante investigar e compreender as representações de estudantes de língua inglesa em relação a países anglófonos, mais exatamente aos EUA pela influência cultural, principalmente, que exercem sobre o público jovem brasileiro. Uma forma de se ter acesso às proposições de aprendizes de culturas diversas é investigando suas histórias (BELL, 2002). A narrativa é um discurso, uma construção social, por conseguinte, é um produto que reflete o ponto de vista de seu produtor, situado histórico e socialmente. As significações presentes no discurso nunca são despropositadas, mas sim interpeladas pelas representações, valores e desejos de quem a produz.

Neste sentido, este trabalho objetiva apresentar uma análise de representações sociais de um grupo de estudantes do sexto ano de uma escola pública em relação aos EUA e à cultura estadunidense, expressas por meio de narrativas visuais, buscando compreender as relações entre as representações sociais identificadas e o processo de aprendizagem de inglês na

escola, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas representações e as relações entre língua, cultura, identidade e diversidade.

2 Representações Sociais e aprendizagem de Inglês

A Teoria das Representações Sociais foi inaugurada pelo psicólogo francês Serge Moscovici. Essa teoria estuda a inter-relação entre o indivíduo e o objeto e quais são as representações que emergem, individual e coletivamente, nesse processo de construção de conhecimentos (CRUSOÉ, 2004). De acordo com Moscovici, (2009, p. 21) as representações sociais são

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação social seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p. 21).

As representações sociais são, portanto, sistemas de referência que orientam nosso comportamento e permitem que o sujeito regule sua relação com o mundo e/ou com o outro. Desse modo, o conceito se relaciona aos processos de difusão e propagação de conhecimentos, construção de identidades, ações de resistência e mudança social (CABECINHAS, 2004).

A partir dessa conceituação, as representações sociais relacionam-se aos processos de construção de identidade individual e coletiva. A visão que o sujeito tem do mundo não é propriamente dele e sim fruto da interação com seu próprio meio e com o outro, e com o que está presente em sua memória discursiva, de modo que o sujeito se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo (CORACINI, 2003). Para compreender os fenômenos humanos é preciso partir da inter-relação dinâmica entre o individual e o coletivo, sustentada pela identificação da (re)apropriação de discursos e significações historicamente consolidadas.

Dessa forma, as representações sociais permitem explorar os sistemas de referência que um determinado grupo cria e compartilha, e que orientam as ações dessa comunidade em um processo de constante resignificação. Por se tratar de um mecanismo dinâmico e móvel, que determina a nomeação e classificação de significações, as representações sociais permitem nomear novos acontecimentos e trazer algo diferente e estranho, pertencente ao outro, para uma nova perspectiva. Assim, as representações sociais permitem tornar familiar algo não familiar, em um processo que contrapõe as novas resignificações do sujeito às ideias e valores já estabelecidos pela sociedade, que passam a ser internalizadas, possibilitando uma nova compreensão e apropriação dessas ideias (MOSCOVICI, 2009). Logo, “familiarizar seria o ato de trazer o diferente do universo reificado (do espaço da cientificidade) para o universo consensual (do espaço do cotidiano)” (LEITE, 2013, p. 58). Conforme Coracini (2003, p. 202) explica, “é na medida em que se internaliza um traço que ele se faz corpo no corpo do sujeito,

que ele se faz presente, imperceptível, mas real, no real do inconsciente, permitindo identificações”.

As representações sociais orientam e conduzem práticas sociais e, portanto, se imbricam no processo de aprendizagem da língua inglesa, especialmente no contexto brasileiro, onde a influência cultural, econômica e política estadunidense é bastante difundida. É possível identificar representações já enraizadas em relação aos EUA e à cultura estadunidense, como o modelo ideal de falante nativo retratado em propagandas de escolas de idiomas, comumente associado ao estadunidense, não raro menosprezando as culturas brasileiras. Conforme Leite (2013) explica, visto que a língua inglesa se torna idealizada no falante nativo estadunidense, ela passa a ser vista como um objeto completo, perfeito e natural, e conseguir falar essa língua sem tropeços e gaguejos (“como um nativo”) é o que confere sucesso ao aprendiz de língua inglesa. Assim, representações sociais da língua como pertencente ao nativo geram implicações na aprendizagem de língua inglesa. Nas palavras de Leite (2013, p. 143), “os estudantes, frustrados em ‘dominar’ a língua e crédulos que há quem a ‘domine’, procurarão novos métodos, novas escolas, sempre desejosos da língua do outro e convencidos de que são a origem do seu fracasso”.

Investigar e compreender as representações sociais de estudantes de língua inglesa em relação aos EUA é interessante porque as representações sociais “permitem interpretar a forma de pensar de um indivíduo ou do grupo social de indivíduos e deste modo ajudam a compreender como o sujeito, na sua relação com o mundo, se constitui” (GUEDES, 2013, p. 45). Mais ainda, na articulação entre o individual e o social, os indivíduos atuam como membros ativos na produção e transformação de suas próprias representações sociais, abrindo espaço para que signifiquem suas condutas e compreendam a realidade por meio do seu próprio sistema de referência, podendo, desta maneira, adaptarem-se e (re)definirem seu lugar nessa realidade (GUEDES, 2013, p. 44-45).

De acordo com Santos (2011), na concepção de identidade pós-moderna, o sujeito é constituído de várias identidades, plurais, contraditórias, que são concebidas e transformadas conforme sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. O pesquisador explica que, dentro do contexto da globalização, há uma negociação entre o global e o local, o que resulta no deslocamento e entrelaçamento de identidades, tornando o indivíduo local em um sujeito do mundo. Nessa perspectiva, as identidades são definidas pelo que elas são e pelo que as difere. A identidade de um sujeito é constituída pelo que ele se identifica e pelo que ele não reconhece em outras identidades, de forma que os conceitos identidade e diferença se tornam interdependentes. Essa noção da identidade e da diferenciação como processos sociais é utilizada através de atos de significação que confirmam a existência de relações de poder, e conseqüentemente, de um desejo pela cultura externa ou aversão a ela.

3 Pesquisa Narrativa: Narrativas Visuais

A pesquisa narrativa se baseia no fato de que criamos sentido de nossas experiências através das estruturas narrativas. Um dos aspectos que define uma cultura é a estrutura

narrativa da qual ela cria sentido do mundo. Segundo Bruner (1996, apud SILVA, 2017), a narrativa não é composta apenas por narrações de fatos e sequências de ações e eventos, mas também pelas significações que carrega consigo. Nesse sentido, a narrativa se torna uma fonte importante para o acesso a informações de que as pessoas podem sequer ter consciência (BELL, 2002).

De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014 apud SILVA, 2017, p. 62-63), o interesse em pesquisar narrativas está relacionado principalmente à/às:

(a) mudança na forma de investigar fenômenos psicológicos, sociais e educacionais, que deixaram de ser analisados da mesma maneira que os fenômenos naturais e tiveram sua análise qualitativa legitimada; (b) preocupações da pós-modernidade em relação à identidade e à individualidade dos sujeitos; (c) relevância da pesquisa narrativa para a construção de identidades sociais, ajudando-nos a compreender o modo como os indivíduos situam si mesmos e suas atividades no mundo; (d) necessidade de dar voz àqueles envolvidos na investigação (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014 apud SILVA, 2017, p. 62-63).

Dentre os diversos tipos de narrativas, há as narrativas visuais que podem ser qualquer tipo de imagem como quadros, rótulos, fotografias, colagens, desenho, entre outros. Por sua coerência e organização, pode-se dizer que desenhos constituem narrativas visuais, isto é, histórias, que são compostas de forma e contexto, contadas para um público específico através de recursos visuais e sendo co-interpretadas por esse público (MELO-PFEIFER, 2015).

Partindo de Riessman (2008), Kalaja, Dufva e Alanen (2013) explicam que, no caso de pesquisas com narrativas visuais, o foco da análise pode ser o processo da produção de uma imagem, a imagem em si, e como ela é interpretada por sujeitos distintos. Ainda, complementam que ao analisarmos narrativas visuais examinamos os indivíduos como usuários de recursos semióticos, para além do alcance da língua verbal.

Segundo Melo-Pfeifer (2015), esse tipo de narrativa é capaz de evidenciar como as pessoas utilizam os recursos semióticos que conhecem e que estão disponíveis para explicitarem um discurso social. As imagens produzidas pelo sujeito são baseadas, por um lado, em suas experiências e, por outro, nos artefatos culturais e discursos sociais. As representações também são compostas por imagens e por isso, lembra a pesquisadora, é importante atentar-se às significações imbricadas nos discursos produzidos em recursos visuais.

Em seu estudo desenvolvido na Alemanha, Melo-Pfeifer (2015) analisou narrativas visuais produzidas por crianças (de 6 a 12 anos) falantes de vários idiomas, a fim de investigar sua autopercepção enquanto sujeitos políglotas. Para tal fim, foram gerados 956 autorretratos produzidos por alunos de estados distintos que tinha o português como língua de herança. Nessa pesquisa, foi evidenciado que os desenhos produzidos mostraram as percepções do mundo individual dessas crianças e sua visão sobre os processos de aprendizagem de línguas. Segundo a autora, os desenhos proporcionaram informações que seriam difíceis de acessar, devido à dificuldade de coletar dados advindos de crianças. Além disso, as narrativas visuais se mostraram uma ferramenta interessante para pesquisas com foco nessa faixa etária já que as vantagens desse método de estudo incluem a popularidade dessa atividade (desenhar)

entre crianças, e a característica de ser uma atividade divertida e não ameaçadora, diferentemente da maioria das situações de pesquisa (MERRIMAN; GUERIN, 2006).

As narrativas visuais se revelam, portanto, uma ferramenta interessante para o acesso às representações do sujeito sobre suas referências (multi)linguísticas, e conseqüentemente, os estereótipos imbricados no imaginário desse indivíduo.

Apresentamos, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos adotados na realização deste trabalho.

4 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa e se configura como um estudo de caso. Segundo Paiva (2019, p. 65), o estudo de caso “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Na área de ensino e aprendizagem de língua adicional, Paiva explica (2019, p. 66), partindo de Johnson (1992, p. 76), que os estudos de caso:

podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos (JOHNSON, 1992, p. 76 apud PAIVA, 2019, p. 66).

A pesquisa foi realizada com uma turma de alunos em uma escola estadual em uma cidade de médio porte no interior de Minas Gerais. Ela está localizada em um bairro central e é conhecida na cidade pela atenção à inclusão de alunos com deficiência. A escola atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dispõe de um espaço físico médio, com sala de informática, uma quadra pequena, refeitório, biblioteca e sala de atendimento especial, para um total de 335 alunos na época da realização da pesquisa, incluindo os turnos da manhã e tarde.

Os participantes estavam no 6º ano do Ensino Fundamental, série em que a língua inglesa começa a compor a grade curricular, ou seja, momento em que grande parte dos estudantes da escola pública está tendo seu primeiro contato com o inglês em sala de aula. A turma era composta de 20 (vinte) alunos, entre 11 e 12 anos de idade, dentre eles, apenas uma aluna estudava inglês em um curso de línguas. Desses, 13 (treze) participaram da pesquisa¹. Naquele momento, o professor estava desenvolvendo atividades a partir de filmes e incentivava o uso de inglês em sala de aula, mesmo com a resistência de grande parte dos alunos, que demonstrava pouca intimidade com a língua.

O processo de coleta de dados seguiu várias etapas. Primeiramente, em uma aula pré-agendada com o professor, com duração de 50 minutos, foi disponibilizada uma folha A4 para cada aluno, com um cabeçalho pedindo para que eles escrevessem seu nome, turma e idade (ANEXO). Abaixo, constava o seguinte enunciado: “Desenhe, no espaço abaixo, o que para

¹ Foram considerados para análise apenas os desenhos dos alunos cujos pais ou responsáveis autorizaram a participação via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

você significa Estados Unidos. Faça o seu desenho da forma mais clara possível e, em seguida, descreva-o nas linhas abaixo” (grifo no original). Como determinado no enunciado, na folha havia um espaço em branco reservado para o desenho e abaixo dele, 7 (sete) linhas destinadas para que eles descrevessem, brevemente, o desenho. Briell et al. (2010 p. 674) explicam que é desejável que uma descrição ou explicação dos desenhos produzidos seja apresentada, o que pode ser útil no esclarecimento de algumas interpretações e para uma melhor compreensão de concepções mais sofisticadas em relação ao tema, de forma a evitar possíveis ambiguidades ou dificuldades para elucidação. Foram disponibilizadas, também, caixas de lápis de cor e giz de cera como opção para aqueles que quisessem fazer desenhos coloridos. Os alunos foram orientados a fazer o desenho individualmente para que um não “copiasse” o desenho do outro, uma vez que, como explica Duarte (2011, apud SILVA, 2017, p.128), ao interagir com os colegas “muitas vezes os desenhos ficam parecidos, pois as crianças se apropriam dos desenhos umas das outras”. Ainda, pedimos para que não se preocupassem com a estética do desenho (se era bonito ou não, colorido ou não) para que eles se sentissem livres para fazer o desenho da forma que conseguissem.

Após esta etapa, foi feita uma análise preliminar dos desenhos dos alunos e suas respectivas descrições, com foco na emergência de representações sociais. De modo a sanar dúvidas e elucidar pontos obscuros em relação à descrição das narrativas visuais, foram feitas entrevistas com os alunos participantes. Briell et al. (2010) destacam a importância da triangulação de dados em pesquisas com desenhos de modo a garantir a validade das categorizações encontradas. As entrevistas aconteceram da seguinte forma. Enquanto a pesquisadora esperava no refeitório localizado no pátio da escola, os alunos se dirigiam individualmente a ela para conversar sobre os desenhos e descrições. No início da conversa, ela mostrava para cada aluno seu respectivo desenho e fazia as seguintes perguntas: 1) Por que você fez esse desenho e por que ele te lembra os Estados Unidos? 2) Você se lembra como ouviu falar dos Estados Unidos pela primeira vez? 3) Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre os Estados Unidos? O que você sabe sobre esse país ou qual é a sua opinião?

As entrevistas não foram gravadas para evitar constrangimento por parte dos alunos, pré-adolescentes, que poderiam se sentir inibidos. Durante e após a conversa, foram feitas anotações, de modo a se manter um registro dessas interações. Além disso, o objetivo principal da entrevista, como dito, era esclarecer pontos que ficaram obscuros na descrição escrita, seja por imaturidade de alguns alunos seja por dificuldade de expressão por meio da linguagem escrita. O tratamento dos dados também foi feito em etapas. A primeira foi uma análise temática dos treze desenhos produzidos pelos alunos, agrupando-os em categorias de acordo com seu conteúdo, buscando temas em comum e individuais (NIKULA; PITKÄNEN-HUHTA, 2008). As narrativas geradas e suas explicações foram digitalizadas, codificadas e organizadas em 5 (cinco) categorias, a saber: lugares, hábitos alimentares, bandeira, esporte, consumo, globo.

Essa análise inicial foi ampliada com a leitura criteriosa das explicações dos desenhos e aprofundada com as conversas individuais sobre cada um dos desenhos. Como aponta Silva (2017), as narrativas podem ser analisadas isoladamente ou combinadas com outros dados,

como descrição (escrita ou oral) ou entrevistas com os participantes, como foi feito na presente pesquisa. De acordo com a autora, citando Briell et al. (2010), as descrições das narrativas são capazes de auxiliar e acabar com possíveis ambiguidades e dificuldades no entendimento dos desenhos, por isso, os autores sugerem que os desenhos devam ser analisados com triangulação de dados. Assim, a partir da categorização dos desenhos e da triangulação com os outros dados coletados – descrição do desenho e entrevista, partimos para a última etapa que consistia em uma análise interpretativa das narrativas. Esse estágio fundamenta-se em tentar perceber questões que não estão claramente expressas nas imagens alcançando o seu conteúdo latente (SILVA, 2017).

A análise final lançou luz sobre vários estereótipos acerca dos EUA e a cultura estadunidense, além trazer à tona desconhecimento por parte de alguns alunos sobre o tema. Diante desse fato, decidimos apresentar esses resultados a um grupo de quatro alunos intercambistas estadunidenses que faziam parte de um programa de ensino de português coordenado pela orientadora desta pesquisa. Com o intuito de contrapor os estereótipos que emergiram das narrativas dos alunos e a visão de cidadãos estadunidenses sobre os mesmos, os desenhos e suas descrições foram apresentados ao grupo de intercambistas. Após a apresentação e discussão das narrativas visuais, foi solicitado ao grupo de alunos estadunidenses que produzissem um breve vídeo, em português, uma vez que esses alunos tinham nível avançado em língua portuguesa, em resposta aos alunos da escola pública, buscando desconstruir os estereótipos que emergiram nas narrativas e ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os EUA e sua cultura. Os vídeos e suas respectivas transcrições não são objeto de análise por extrapolarem os objetivos desta pesquisa.

5 Resultados

Nesta seção, discutiremos os principais sentidos produzidos nas narrativas visuais em relação à cultura estadunidense, relacionando-as com as explicações dos desenhos e entrevistas individuais. Como dito anteriormente, a análise foi feita dentro de agrupamentos temáticos, buscando compreender os motivos pelos quais cada aluno optou pela forma de representação observada em suas produções gráficas. Reforçamos que a análise é interpretativa, portanto, uma, das muitas possíveis, leitura dos dados. A apresentação dos resultados segue as categorias identificadas: lugares, hábitos alimentares, bandeira, esporte, consumo, globo.

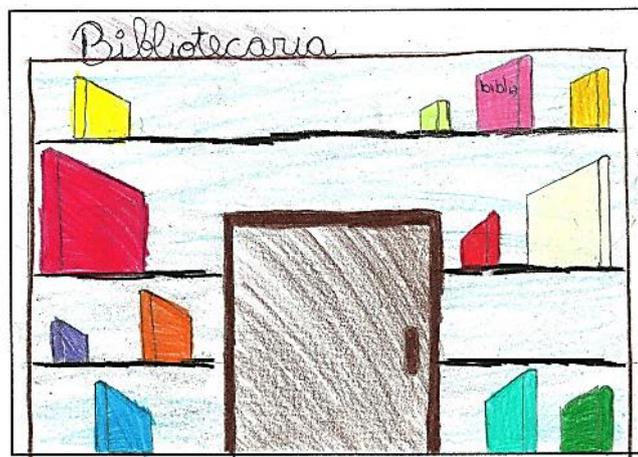
5.1 Lugares

Figura 1 - Narrativa 2L



Fonte: Elaboração própria

Figura 2 - Narrativa 11A



A biblioteca tem honra: com os Estados Unidos, porque várias pessoas desse país adoram a ler, fazer trabalho em grupo na biblioteca, estudar.

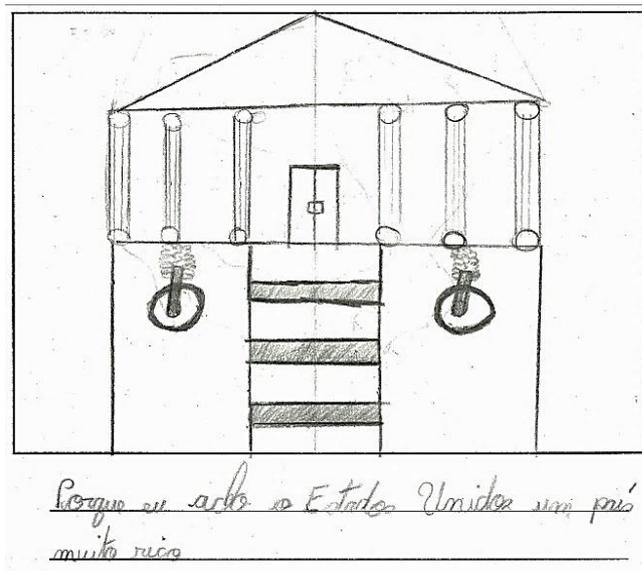
Fonte: Elaboração própria

Figura 3 - Narrativa 9J



Fonte: Elaboração própria

Figura 4 - Narrativa 1D



Fonte: Elaboração própria

Os desenhos 1D e 2L mostram a Casa Branca, sede do governo estadunidense e símbolo máximo do poder político dos Estados Unidos. Já os desenhos 11A e 9J descrevem lugares que os alunos associam com os EUA. Nas entrevistas, os alunos autores dos desenhos expressaram terem visto esses locais em filmes e televisão, e que esses símbolos, vistos como grandes e bonitos por eles, remetem a lugares ricos. As representações de lugares dos EUA como essencialmente ricos e bonitos colocam o país como um lugar urbanizado, organizado, estruturado, com mais recursos para gerar qualidade de vida para a sociedade. O problema é quando esses estereótipos são contrapostos à realidade local de forma superficial, fazendo

com que o sujeito enxergue sua própria realidade e seu próprio espaço como pobre, desorganizado e inferior, longe da perfeição de como os EUA são retratados.

A indústria cinematográfica estadunidense apresenta regularmente elementos que compõem a vida cotidiana das crianças e adolescentes estadunidenses. Nessas mídias, o estudante estadunidense normalmente é representado em um ambiente escolar diverso e com muitas atividades extraclasse, criando-se, assim, a imagem de um país onde as pessoas têm uma educação de qualidade, onde os alunos são mostrados presentes em bibliotecas, clubes de estudo, laboratório de ciência e computação, auditórios, anfiteatros, salas escuras, etc. como é representado no desenho 11A e na sua descrição. Essas representações podem atribuir aos EUA uma imagem de um país altamente intelectualizado, estabelecendo a língua inglesa como ponte de acesso à ascensão social. Dessa forma, o estudante brasileiro de inglês pode se ver em uma posição inferior à do estadunidense, desvalorizando a própria cultura e criando em si um distanciamento de sua realidade ao conceber a realidade estadunidense, e, portanto, a língua inglesa, como algo inalcançável.

5.2 Hábitos alimentares

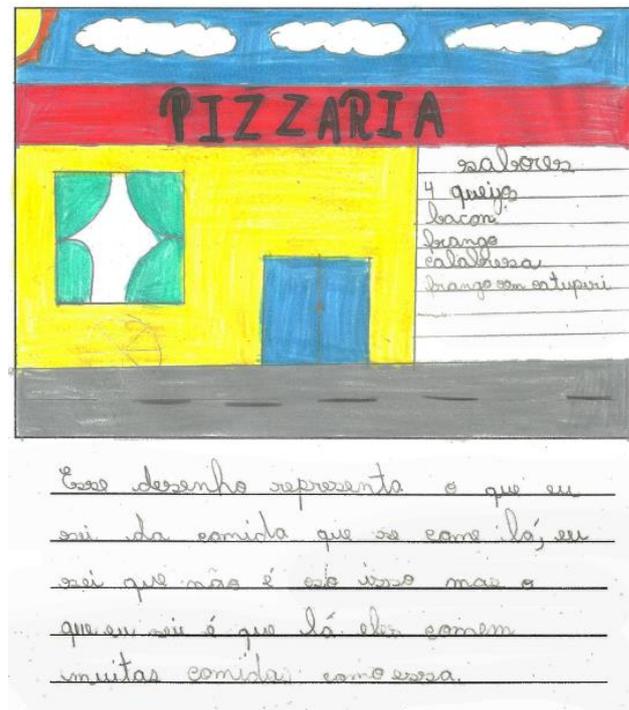
Figura 5 - Narrativa 3A



Eu representei novamente os
Café da manhã, almoço e
doce coisas de beber como
guarana, suco.

Fonte: Elaboração própria

Figura 6 - Narrativa 5B



Fonte: Elaboração própria

Na narrativa 3A, é demonstrada uma variedade de elementos que podem representar as características de diversificação e de abundância nas refeições estadunidenses. Na entrevista, o aluno explicou que no café da manhã, por exemplo, desenhou uma panqueca, suco, bacon, *waffles* e cereal. Essas representações vêm no sentido de mostrar os EUA como um país onde as pessoas têm fácil acesso à alimentação abundante. Normalmente é retratado nas mídias o estereótipo de que nos EUA existe a cultura do *supersize*.

Além disso, durante a entrevista, o aluno explicitou outros debates presentes na sociedade estadunidense contemporânea, especificamente o racismo. Através de uma série estadunidense veiculada por um canal da TV aberta brasileira ('Todo mundo odeia o Chris'), o aluno teve contato com o quadro de desigualdade social entre negros e brancos nos EUA. Diante disso, é possível inferir que o estudo de uma língua adicional pode levar o aluno a buscar representações identitárias em comum na nova cultura em que ele tem contato. Nesse sentido, a língua se estabelece como ferramenta de reconhecimento de sua própria identidade, já que o aluno se sente inserido nesse contexto sociocultural, apesar de não ser em sua língua materna.

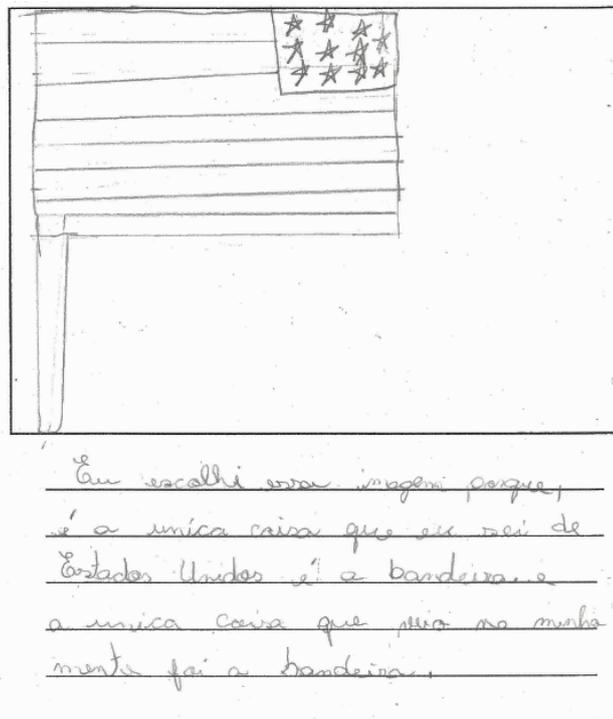
Assim como na narrativa 3A, a narrativa 5B expressa a visão que o aluno tem em relação aos hábitos alimentares estadunidense, mas, dessa vez, atrelando-a aos *fastfoods*. Na entrevista, o aluno afirmou ter pensado em pizzas, hambúrguer, e outros alimentos. De acordo com ele, essa é a forma como as pessoas se alimentam nos EUA. Além disso, quando foi perguntado sobre o que mais ele sabia sobre o país, afirmou que "sei que a sociedade lá é preconceituosa, mas também sei que a vida lá é melhor". Isso demonstra que, assim como na narrativa 3A, o aluno tem consciência dos problemas sociais existentes nos EUA, porém o

aluno afirma que, apesar disso, a qualidade de vida nesse país é superior, já que necessidades básicas como alimentação são mais abundantes e acessíveis, diminuindo assim o impacto de outros problemas sociais.

É interessante perceber, ainda, que em ambas produções os alunos mesclam as representações que têm das comidas e bebidas dos EUA com as brasileiras, as quais eles têm acesso, como é caso do 'guaraná', 'salgadinhos' e os sabores de pizzas, típicos do contexto brasileiro ('frango com catupiry'), evidenciando o movimento de formação de representações mediado pela dinâmica sociocultural que envolve o local e o global, o 'meu' e o 'outro'.

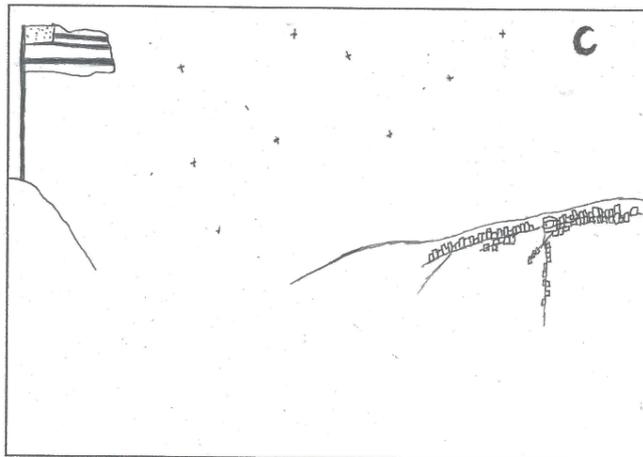
5.3 Bandeira

Figura 7 - Narrativa 6A



Fonte: Elaboração própria

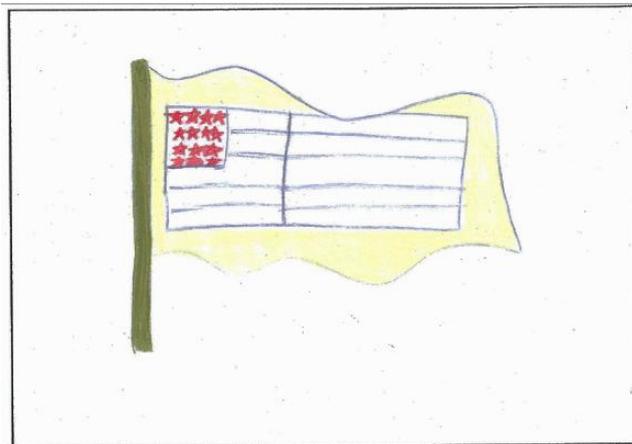
Figura 8 - Narrativa 8L



Uma cidade dos estados unidos

Fonte: Elaboração própria

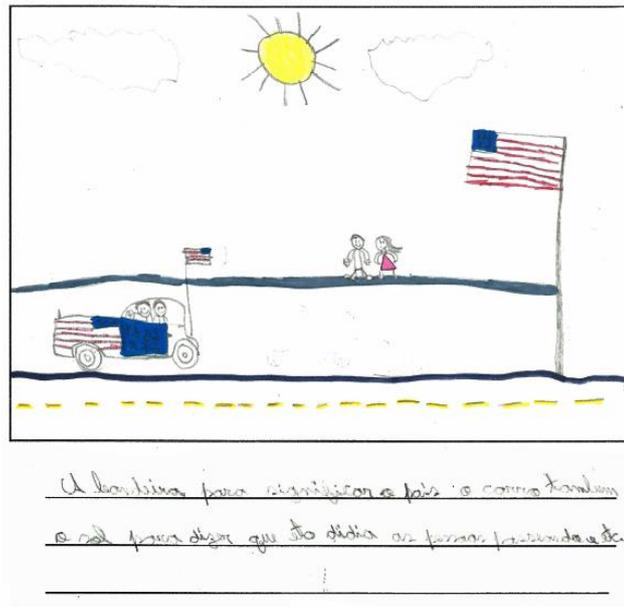
Figura 9 - Narrativa 7M



O desenho que eu fiz foi sobre a bandeira que
é representada no estado unido do meu país. Lá
tem várias culturas, comidas típicas e diversas
saunas que tem para lá.

Fonte: Elaboração própria

Figura 10 - Narrativa 13I



Fonte: Elaboração própria

A bandeira, retratada em quatro das treze narrativas (8L, 6A, 7M e 13I), é um símbolo que representa uma nação. Na cultura estadunidense veiculada na mídia, a bandeira representa a identidade (patriotismo: as cores da bandeira presentes em diversos elementos culturais), os ideais (liberdade, democracia) e o poder/domínio (“finçar” a bandeira em territórios como símbolo de conquista). No desenho 13I, a escolha do aluno em retratar a bandeira hasteada em uma rua; o carro temático com a bandeira; e a bandeira acoplada ao carro, demonstram a ideia de uma sociedade homogênea, cuja população se identifica e se orgulha dos ideais representados pela bandeira. O desenho 8L segue a mesma linha, representando uma cidade dos EUA, sob a luz da lua e das estrelas, protegida pela bandeira imponente, hasteada em uma montanha. No desenho 7M, o aluno se remete à bandeira como representação máxima do país e também faz referência às comidas típicas dos EUA, sem mencionar quais seriam, no entanto. Já no desenho 6A a escolha pela bandeira é justificada como a primeira coisa que veio à mente dos alunos. A bandeira nacional é comumente estampada no time de futebol do país. Especulamos que talvez seja esse um dos motivos de ser uma das primeiras coisas que vêm à mente dos alunos, tendo em vista a familiaridade do tema futebol na cultura brasileira.

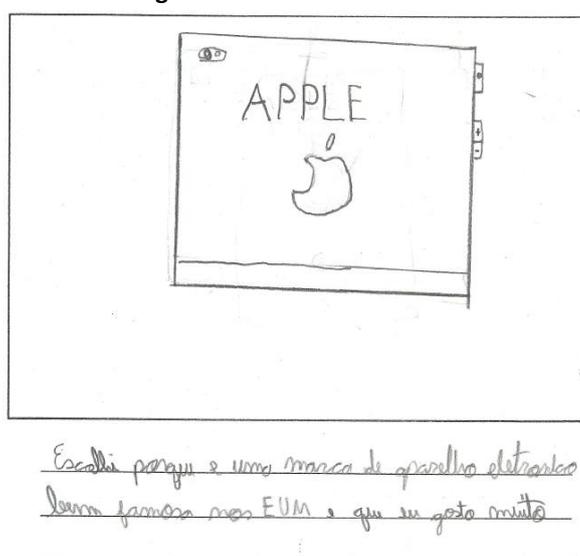
Curiosamente, quando questionados, nas entrevistas, sobre outras coisas que sabiam sobre os EUA, além da bandeira, os alunos 6A e 13I mencionaram questões relacionadas ao armamento e criminalidade. 6A indicou que costuma ver imagens de violência, mais especificamente de “bombas e tiroteios”, o que pode ser relacionado às ações do exército estadunidense ao redor do mundo, à larga produção de filmes de ação, a notícias sobre violência urbana, e, nos últimos tempos, principalmente, a atentados à mão armada e terrorismo. Já o aluno 13I, definiu durante a entrevista que vê os EUA como um país que

prioriza a segurança pública, dizendo que as leis do país são mais rígidas e que, por isso, menos crimes são cometidos.

O ponto de vista do aluno 6A mostra que, apesar de os EUA serem essencialmente representado como um país rico, desenvolvido e seguro, é possível também perceber problemas sociais que causam divergências nas opiniões dos sujeitos sobre o país. Essas divergências podem gerar um debate no contexto da aprendizagem em língua inglesa, visando à construção de um posicionamento crítico em relação ao país e sua cultura.

5.4 Consumo

Figura 11 - Narrativa 12G



Fonte: Elaboração própria

Figura 12 - Narrativa 10J



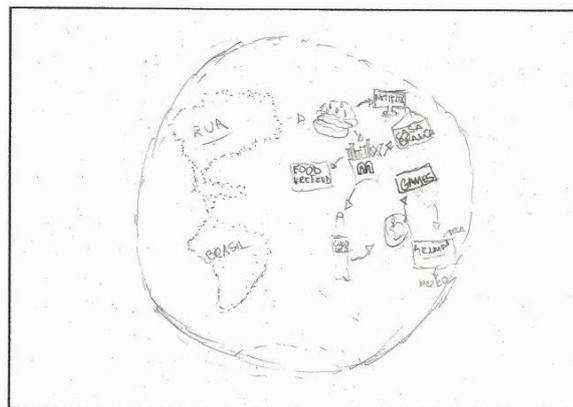
Fonte: Elaboração própria

Essa representação de um produto tecnológico de uma marca estadunidense pode ser associada à posição do país dentro do processo de industrialização, mostrando ser moderno e estar na dianteira da evolução tecnológica. Nesse sentido, os alunos são levados a buscar o contato com essas ferramentas tecnológicas, a fim de fazerem parte desse mundo inovador, através das oportunidades que o produto pode trazer para o usuário. Além disso, há a questão do alcance do status social em adquirir um produto estadunidense, nesse caso mais especificamente, um produto da *Apple*, normalmente atribuído a pessoas de grande influência na mídia, retratadas como famosas e bem-sucedidas.

Palhares (2012) discute como o imperialismo linguístico do inglês no Brasil tem contribuído para a colonização das mentes, destacando o papel de inúmeros produtos norte-americanos que “trazem consigo uma imensa carga cultural repleta de valores estéticos, racistas, sexistas e imperialistas, que ajudam a difundir a ideologia capitalista, educando desde os primeiros anos para o consumismo, e a propagar a superioridade norte-americana e a homogeneização cultural” (p. 10).

5.5 Globo

Figura 13 - Narrativa 4A



*Eu desenhei o país e eu
acho que remete aos Estados Unidos*

Fonte: Elaboração própria

A escolha do desenho de um globo terrestre nos remete ao processo de globalização, mostrando a integração entre diferentes países do mundo, nesse caso, a relação entre os EUA, Brasil e México. No desenho há diversos produtos culturais que os EUA exportam para o mundo, como *games*, *McDonald's*, *Coca-Cola*, mostrando a influência cultural que eles exercem nos outros países. Tais produtos, veiculados principalmente por filmes, músicas e internet são importantes ferramentas para o processo de aprendizagem uma vez que criam um contato constante com a língua, ajudando os alunos a familiarizarem-se com pronúncia, novas palavras, expressões e também com a cultura. Por outro lado, esses produtos culturais podem propagar estereótipos que atravessam, principalmente, os processos de

aprendizagem, pois muitas vezes a cultura exibida por esses veículos vem de forma idealizada. Essa idealização pode gerar uma forte aproximação, de forma que o aluno queira participar dessa cultura idealizada, e também, é possível gerar uma negação a cultura, por ser algo inalcançável. Por isso é tão importante que a abordagem de ensino de inglês venha atrelada à desconstrução de estereótipos e ao desenvolvimento crítico do aluno.

5.6 Síntese das análises

É notável a frequência com que é possível enxergar a influência dos veículos de propagação de mídias para a concretização da imagem atrelada aos EUA. Tais veículos são responsáveis pela criação e reforço das representações sobre a cultura estadunidense, como a comida, costumes, problemas sociais e outros. Sendo assim, representações divergentes emergem, demonstrando não só uma admiração aos EUA e sua cultura, mas também um olhar atento e crítico aos aspectos que são veiculados na mídia. É importante reconhecer que nos desenhos os alunos retrataram, essencialmente, estereótipos considerados positivos, como, por exemplo, avanço tecnológico, poder aquisitivo, oportunidades, comida farta etc., indicando o que eles pensaram quando fora solicitado no momento da pesquisa “desenhar o que vinha primeiro à mente” quando pensavam em EUA. Mas, durante a entrevista, alguns alunos foram além dessas representações de país e povo ideais e expressaram noções sobre temas críticos da sociedade estadunidense, como racismo, terrorismo e violência armada. Percebe-se, ainda, que parte dos alunos demonstra ter conhecimentos básicos sobre os EUA e sua cultura, o que se revela um campo fértil para que representações sejam significadas e ressignificadas, desenvolvendo nos alunos uma postura crítica em relação a países anglófonos e a língua inglesa de modo que reconheçam a língua como um modo de agir no mundo por meio da cultura de outros povos e sua própria cultura.

6 Refletindo sobre a relação entre Representações Sociais e aprendizagem de língua inglesa nas escolas

Um dos objetivos deste trabalho foi proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas representações e as relações entre língua, cultura, identidade e diversidade. Assim, retornamos à escola para reproduzir os vídeos produzidos pelos alunos estadunidenses para os alunos participantes da pesquisa, conforme descrito na seção de coleta de dados. Antes da exibição, lembramos com a turma o que eles haviam desenhado e o porquê. Questionamos os alunos sobre suas expectativas em relação ao vídeo, qual seria a língua falada, etc. Os alunos ficaram surpresos com os intercambistas falando em português e com a diversidade do grupo, pois nem todos correspondiam ao estereótipo étnico estadunidense (havia uma chinesa naturalizada estadunidense).

Assim, houve uma roda de conversa sobre a perspectiva expressa nos desenhos e suas respectivas explicações, e as visões apresentadas pelos intercambistas estadunidenses.

Muitos dos alunos reconheceram que é necessário conhecer novas culturas buscando fugir dos estereótipos, até brincaram admitindo que se sentiram “enganados”. Contudo, parte dos alunos demonstraram uma certa relutância em compreender as visões apresentadas nos vídeos, repetindo alguns estereótipos sobre a cultura estadunidense durante a conversa, expressando uma dificuldade nesse processo de desconstrução.

Temos consciência de que é preciso muito mais que uma atividade para promover a ressignificação de representações estereotipadas. Ainda assim, esse pode ter sido um primeiro passo na direção de expandir os conhecimentos dos alunos sobre os EUA e a cultura estadunidense para além do que é mostrado na mídia, especialmente se levarmos em consideração que vários alunos demonstraram conhecimentos básicos ou falta de conhecimento sobre o país, o que reitera a necessidade de se incorporar práticas que priorizem uma troca real entre culturas no ensino e aprendizagem de línguas que amplie o olhar crítico dos alunos para a cultura do outro e sua própria cultura, para o outro, e para si próprio.

7 Considerações finais

O primeiro passo para um ensino significativo é conhecer a realidade e as necessidades dos estudantes. Esta pesquisa possibilitou compreensão de representações sociais em relação a um país que exerce forte influência política, social e cultural na sociedade brasileira, inclusive no que tange ao ensino de língua inglesa. Os resultados demonstram essa influência que se manifesta por meio de representações estereotipadas que reverberam, por um lado, a cultura do consumismo, da riqueza e abundância dos EUA, por outro, percebe-se, também, um conhecimento raso e superficial sobre esse país e, mais ainda, sobre outras culturas anglófonas, apontando para a necessidade de práticas de ensino que contemplem a interculturalidade e o multiculturalismo, a fim de ampliar a consciência crítica dos alunos em relação à língua inglesa e suas possibilidades.

Pensando particularmente em alunos do sexto ano, muitos dos quais estão estabelecendo seu primeiro contato com a língua inglesa, um ensino crítico da língua, voltado para a compreensão da diversidade cultural, se torna quase que essencial. A língua é uma prática social complexa que pode desencadear um processo de desvalorização ou supervalorização de culturas. Por isso a importância de práticas de ensino de inglês que revelem os padrões de poder vigentes e auxiliem estudantes a compreender e questionar as desigualdades entre línguas, culturas e povos. Em outras palavras, é preciso fomentar, no ensino de línguas, o pensamento de olhar para cultura do outro sem diminuir sua própria cultura, promovendo valorização identitária.

Neste sentido, este trabalho contribui especialmente ao lançar luz sobre a necessidade de pesquisas que não só analisem as representações de alunos, professores e gestores educacionais, mas que efetivamente os levem a refletir sobre o papel dessas representações e como elas podem influenciar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo ou inibindo possibilidades de aprendizagem significativas e transformadoras.

Referências

- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.
- BELL, J. S. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 207-213, 2002.
- BRIELL, J.; ELEN, J.; DEPAEPE, F.; CLAREBOUT, G. The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 8, n. 2, p. 655-688, 2010.
- BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- CABECINHAS, R. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 125-137, 2004.
- CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 26. p. 197-218, 2006.
- CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, v. 17, n. 35, 2003.
- CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 105-114, 2004.
- DUARTE, M. L. B. Anotações sobre pesquisa(r) tendo como objeto o desenho infantil e adolescente: apresentação de fundamentos, métodos e instrumentos. In: _____; PIEKAS, M. I. (Org.). **Desenho Infantil em pesquisa: imagens visuais e táteis**. Curitiba: Insight, p. 169-184, 2011.
- GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992.
- KALAJA P; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105-131, 2013.
- LEITE, P. M. C. C. **Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em dois textos da veja**. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

MATTOS, A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. In: **Pedagogy: New Developments in the Learning Sciences**. New York: Nova Science Publisher, 2012.

MELO-PFEIFER, S. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. **Language Awareness**, v. 24, n. 3, p. 197-215, 2015.

MERRIMAN, Brian; GUERIN, Suzanne. Using children's drawings as data in child-centred research. **The Irish journal of psychology**, v. 27, n. 1-2, p. 48-57, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NIKULA, T.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Using photographs to access stories of learning English. In: **Narratives of Learning and Teaching EFL**, Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALHARES, C. de M. H. Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. **Interfaces de Saberes**, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em: < <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/158>. Acesso em: 26/07/2021

RIESSMAN, C. K. **Narrative Methods for the Human Sciences**, California: Sage Publication, 2008.

SANTOS, P. L. **As representações da Língua Inglesa no discurso de jovens carentes - um estudo crítico**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANTOS E SILVA, M. M. **À Mão Livre: Explorando Narrativas Visuais de Alunos Brasileiros sobre a Aprendizagem de Inglês**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

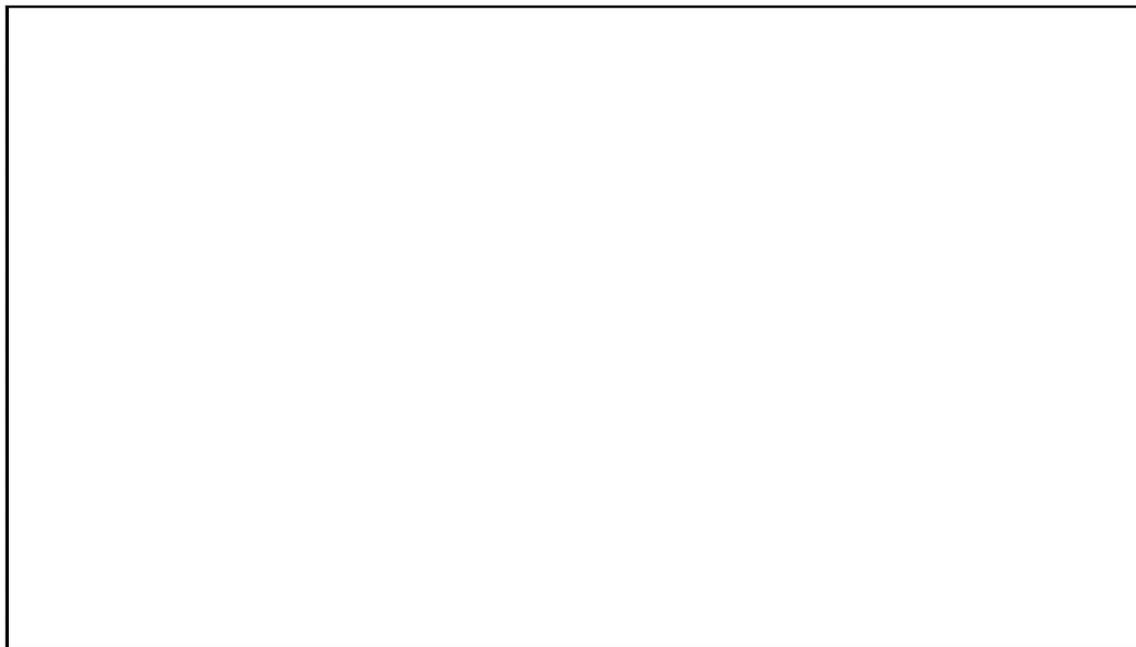
Anexo

Nome: _____

Turma: _____.

Idade: _____ anos.

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA **ESTADOS UNIDOS**. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO:



Alguns olhares acerca do pensamento gramatical e o instrumental metalinguístico no ensino de língua portuguesa

Some observations on grammatical thinking and the metalinguistic instruments in the teaching of Portuguese

Gissele Chapanski

Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Docente do Programa de Graduação em Letras do Centro Universitário Santa Cruz (UNISANTACRUZ)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1400-5622>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2295009989645608>
E-mail: gisselechapanski@gmail.com

Cindy Mery Gavioli-Prestes

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3844-7943>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4360274523411118>
E-mail: cindy.gavioli@gmail.com

Resumo

Boa parte do instrumental metalinguístico da ciência linguística vincula-se a uma longa tradição historiográfica. A terminologia naturalizada (BORGES NETO, 2013), e, portanto, predominante, inclusive em distintas áreas da linguística, é a advinda do pensamento gramatical, estabilizado no Ocidente por volta de II a. C. Ao contrário de outras disciplinas que, nos séculos XVIII e XIX, recorreram a expedientes das línguas latina e grega antiga para compor um arcabouço terminológico específico, conforme modelos cognitivos propriamente científicos, a gramática manteve-se, de modo cristalizado, como modelo de pensamento do objeto “língua”. Ou seja: suas definições e termos não fizeram exatamente o “salto científico” necessário para gerar categorias condizentes com modos mais contemporâneos de pensar, típicos do advento das ciências propriamente ditas. Seguem, antes, vinculadas, ao menos historicamente, à concepção de ‘língua’ antiga, ao passo que permanecem utilizadas em diversas teorias linguísticas atuais, que, por sua vez, não reproduzem essa concepção do fenômeno linguístico. Exemplificando, temos termos que designam nossas classes de palavras, que atravessam séculos relativamente cristalizados, juntamente com suas definições, de caráter híbrido, eventualmente circular e contraditório, que permanecem no estudo escolar da língua e em certas perspectivas linguísticas consagradas. Tendo em vista esses apontamentos e considerando Chapanski e Gavioli-Prestes (2018) *inter alia*, nosso objetivo é justamente o de discutir e refletir acerca desse quadro em que as intersecções entre os olhares histórico e científico na trajetória dos estudos linguísticos devem ser analisadas e exploradas, a fim de fornecer caminhos viáveis para aplicação efetiva da ciência da linguagem nos meios educacionais.

Palavras-chave: Metalinguagem. Gramática. História da linguística. Linguística e ensino.

Abstract

Most of metalinguistic instruments of linguistic science is linked to a long historiographical tradition. The naturalized terminology (BORGES NETO, 2013), and, therefore predominant, including in distinct areas of linguistics, comes from the grammatical thought, established in the West around II B.C. Unlike other disciplines that, in the 18th and 19th centuries, appealed to expedients from the Latin and ancient Greek languages to compose a specific terminological framework, according to properly scientific cognitive models, grammar remained, in a crystalized way, as a model of thought of the object “language”. In other words, its definitions and terms did not exactly make the “scientific turn” necessary to generate categories consistent with more contemporary ways of thinking, typical of the advent of the sciences themselves. Rather, they are linked, at least historically, to the concept of ancient ‘language’ which would have conceived them, while they remain used in several current linguistic theories, which, in turn, do not reproduce this conception of the linguistic phenomenon. An example of this would be the terms used to designate our word classes, which cross relatively crystalized centuries, along with their hybrid and often circular and contradictory definitions, which remain employed in our

study of language in school and in certain established linguistic perspectives. It is a framework in which the intersections between the historical and scientific perspectives in the trajectory of the linguistic studies must be analyzed and explored, to provide viable paths for the effective application of the science of language in educational environments. In view of all these notes and taking Chapanski and Gavioli-Prestes (2018) inter alia into account, the aim of this paper is precisely to discuss and reflect on this.

Keywords: Metalanguage. Grammar. History of Linguistics. Linguistics and teaching.

Data de submissão: 16/06/2021 | Data de aprovação: 25/11/2021

1 Introdução

Quando lançamos um olhar sobre a linguística e seu aparato metalinguístico, aqui entendido como terminologia, categorizações e demais elementos do arcabouço conceitual mobilizado pelas múltiplas vertentes dessa ciência, verificamos que grande parte dos ‘termos’, e mesmo dos conceitos utilizados, toma como referência uma tradição historiográfica, e, por vezes, não parece ter realizado o salto científico condizente com os desdobramentos da linguística como ciência. Sem dúvida, a metalinguagem utilizada por inúmeras teorias científicas também está muito vinculada à tradição. No caso da Linguística, contudo, tal vínculo se dá por uma extrema permanência de elementos antigos, sem o devido balanço com novos modelos cognitivos estabelecidos por essa ciência.

Não só a nomenclatura de referência para objetos de estudo (a exemplo, *verbo*, *adjetivo*), permanece quase imutada praticamente desde a Antiguidade greco-latina, como suas definições seguem relativamente estáticas. E mais: a manutenção de um mesmo aparato metalinguístico implica uma segmentação analítica do objeto “língua” que não varia, ou varia muito pouco, por séculos.

Essa constatação, inclusive, não vale apenas para a perspectiva científica da língua em geral, pois é ainda mais perceptível no ensino. O ensino de língua portuguesa tem tomado o texto como seu objeto central, de acordo com documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que ainda atuam como suporte para muitos livros didáticos de língua portuguesa, por exemplo. É a partir do texto que se realiza um trabalho voltado para questões estruturais (ou gramaticais). A princípio, esse procedimento poderia refletir os avanços das concepções linguísticas alcançadas por áreas como a Linguística textual e, em alguma medida, o faz. Nessa seara, porém, podemos verificar que a terminologia utilizada é aquela encontrada em gramáticas tradicionais e, de certo modo, definida na Nomenclatura Gramatical Brasileira (1959). Ao tratar das classes de palavras, por exemplo, encontramos substantivos, adjetivos e advérbios, não raro abordados em suas definições tradicionais, que pouco contribuem para o estudo da textualidade em si. Ou seja: o que poderia parecer um balanço positivo entre tradição e pensamento científico, revela-se antes como sobreposição de conhecimentos pertencente a âmbitos epistemológicos distintos.

Frequentemente o estudo da língua portuguesa está pautado nessas nomenclaturas que passam, inclusive, a ser o título de capítulos de livros didáticos ou mesmo o tópico central

da aula. Temos capítulos intitulados “Verbo”, ou ainda enunciados como “hoje vamos estudar os verbos”.

O que se observa com isso é justamente que o instrumental metalinguístico utilizado no ensino de língua portuguesa está vinculado a uma longa tradição historiográfica, ainda atrelado às gramáticas gregas e latinas. Mesmo que a proposta geral transcenda esse limite, aderindo às perspectivas da Linguística textual ou aplicada, há uma linha de força que promove a retomada de conhecimentos que remontam a uma tradição anterior, raramente de modo articulado. Não há qualquer problema em se valer da tradição para embasar e desenvolver novos raciocínios e sistemas de cognição em ciência. Contudo, quando se usa como parte integrante do objeto estudado uma perspectiva de análise fundada em um tempo muito anterior (como é o caso da conformação das categorias gramaticais no ocidente), o mais provável é que se acabe por moldar ou até limitar o desenvolvimento de novas abordagens.

Tendo isso posto, propomos aqui reflexões acerca do histórico e do científico no que contempla a gramática tradicional e de que forma isso se reflete no ensino escolar.

Para tanto, iniciaremos com uma exposição sobre o que entendemos por instrumental metalinguístico e sobre a questão do histórico e do científico, tecendo comparações. Em seguida, realizaremos discussões acerca do que foi exposto e sua relação com o ensino.

2 O instrumental metalinguístico: olhares históricos e científicos

Para realizarmos as reflexões ora propostas, apresentamos inicialmente o que entendemos por instrumental metalinguístico para, em seguida, realizar as devidas exposições acerca da questão histórica e científica que envolve esse elemento. Em última instância, a ciência linguística, ao constituir um conjunto de terminologias para referenciar instrumentos teóricos e epistêmicos da língua, é metalinguística em si. Como em qualquer ciência, a implantação de termos e modelos cognitivos que viabilizem a investigação de determinado objeto sob um método característico se estabelece e restabelece nos distintos pontos da história, num balanço entre elementos novos e antigos (cf. AMSTERDAMSKA, 1987). Os estudos da linguagem experienciaram esse processo, sem dúvida. A necessidade prática de ensinar e aprender línguas vinculada comumente a esses estudos reforçou as condições para o desenvolvimento não só de uma metalinguagem que lhes fosse característica, mas também de instrumentos metalinguísticos particulares. Representantes notórios desse aparato seriam as gramáticas, os glossários e os manuais de ensino, que, desde muito cedo na tradição ocidental, se consolidaram como “modelos textuais” destinados, cada um a seu modo, à investigação linguística.

Ainda que estabelecidos na Antiguidade, esses elementos permaneceram não apenas como modelos, mas como instrumentos metalinguísticos com abordagens e características muito preservadas ao longo da história.

Neste artigo, entendemos, portanto, como instrumental metalinguístico, esses aparatos reconhecidamente tradicionais na abordagem do fenômeno linguístico, ao lado de outros textos, propriamente científicos, desenvolvidos após o advento da linguística como

ciência de fato: artigos, livros e notavelmente manuais de aplicação de conhecimentos linguísticos, quais sejam.

2.1 O olhar histórico

Da Antiguidade aos dias de hoje, podemos perceber uma transmissão terminológica relativamente linear. No caso do Ocidente, as bases gregas antigas são preservadas, ainda que traduzidas para o latim e, mais tarde, para outras línguas. Termos como *ónoma* e *rhema* (nome e verbo) admitidos primeiramente na filosofia – consagrados, por exemplo, na abordagem aristotélica – são reaproveitados pela tradição gramatical alexandrina e posterior. O advento e estabelecimento dessas tradições gramaticais representa, a princípio, um sistema de concepção e investigação do fenômeno linguístico estabelecido inicialmente para ajudar na crítica e edição de textos de poetas antigos, como Homero. As funções da investigação “gramatical”, obviamente, se alteram ao longo da história. Pouco a pouco, os estudos linguísticos vão se prestando desde a investigação filosófica, de que não se dissociaram completamente, ao ensino de línguas, passando pela compreensão da língua em si.

Apesar dessas mudanças de foco e de função, o instrumental metalinguístico consolidado inicialmente pela tradição gramatical perdura, sem maiores transformações. Só isso, em si, já chama a atenção para possíveis perdas de seu potencial analítico e relativa incorporação ao papel de objeto a ser observado juntamente à língua em si. Desse modo, o que verificamos é a consolidação de uma tradição gramatical que, em parte, se naturaliza em tradição “metalinguística”.

À guisa de ilustração, tomemos as classes de palavras. Na *Tekhné grammatiké*¹, atribuída a Dionísio Trácio (II a.C.) e geralmente mencionada como a primeira gramática do Ocidente, é possível flagrar as bases da tradição historiográfica do pensamento gramatical e metalinguístico em geral. Em seu material, o autor da *Tekhné* já apresenta “partes do discurso” divididas desta maneira: 1. Nome (ὄνομα), 2. Verbo (ῥῆμα), 3. Particípio (μετοχή), 4. Artigo (ἄρθρον), 5. Pronome (ἀντωνυμία), 6. Preposição (πρόθεσις), 7. Advérbio (ἐπίρρημα), 8. Conjunção (σύνδεσμος).

Essas serão, basicamente, as classes de palavras como hoje as admitimos, não apenas nas gramáticas tradicionais, mas nas diversas linhas teóricas da linguística. A partir do século II a.C., instaura-se uma tradição de pensamento gramatical que vai do ambiente cultural helênico ao latino. Nesse contexto, os termos gregos são, em essência, apenas traduzidos para o latim e passam, relativamente preservados, ao português, por exemplo.

E não apenas na nomenclatura se pode notar uma transferência bastante fidedigna ao longo de períodos e vertentes epistemológicas. Consideremos a definição de “preposição” contida na *Tekhné* atribuída a Dionísio Trácio (II a.C.):

¹ Foge ao escopo deste trabalho discutir as questões de natureza e autoria factual da *Tekhné grammatiké*. Para uma aproximação mais efetiva desse tema, vejam-se, a exemplo, Law (2003) e Chapanski (2003).

A preposição é uma palavra pré-posta a todas as partes da frase em composição ou construção (sintaxe). Há dezoito preposições ao todo. Seis delas são monossilábicas – en, eis, ex, sun, pró, prós– e não realizam anástrofe, e doze são dissilábicas– *aná, κατά, διά, μετά, παρά, περί, ἀμφί, ἀπό, ὑπό, ὑπέρ*. (DIONÍSIO TRÁCIO, tradução nossa).²

O que a *Tékhne* entende por preposição aqui é, na verdade, um conjunto de partículas que podem funcionar anexadas a outras palavras, como prevérbios, por exemplo, ou “livres”, antepostas a termos não verbais. Nesse último caso, elas funcionariam como o que hoje correntemente se entende preposições de fato. É a essa dupla função dessas partículas que Dionísio alude ao afirmar que atuam tanto em composição (de palavras) como na construção da (sintaxe) da sentença. Em termos funcionais, portanto, não coincidem os elementos admitidos nesse período como “preposição” e os assim entendidos hoje.

Contudo, ao considerar uma gramática contemporânea, muitas similaridades emergem. A definição sugerida por Rocha Lima (1972), por exemplo, para a mesma “classe de palavras” é: “Preposições são palavras que subordinam um termo da frase a outro” (LIMA, 2011 [1972], p. 231). Diante dela, é possível perceber que não apenas ocorre uma transmissão terminológica relativamente linear, desde a antiguidade, mas também uma manutenção dos critérios mobilizados para a definição. Em ambos os casos, preposição é conceituada sob um critério posicional-sintático: é uma partícula que se coloca antes de outros elementos. Isso não se configura como um problema em si, porém, sem dúvidas aponta para uma problematização.

Após o advento da ciência, as noções de metodologia na abordagem, produção e difusão do conhecimento se estabelecem como uma necessidade para trabalhos investigativos e analítico-descritivos (dentre os quais se poderia entender a produção de uma gramática como a de Rocha Lima). Contudo, ao se preservar muito firmemente definições e categorias de uma tradição anterior, algo disso se perde, irremediavelmente. Há que considerar, por exemplo, que as definições de partes do discurso oferecidas na *Tékhne* não seguem um critério específico, metodologicamente determinado e uniforme: ora sintáticas ora semânticas, muitas vezes circulares. Isso se reproduz em gramáticas da contemporaneidade, revelando uma dissonância na apropriação do olhar histórico sobre os estudos linguísticos pela linguística, ou pelo pensamento científico da área, em geral.

2.2 O olhar científico

Entre o olhar histórico e o científico, encontramos o que é entendido como a naturalização da gramática, que, segundo Borges Neto (2013, p. 2), seria:

² **πρόθεσις** ἐστὶ λέξις προτιθεμένη πάντων τῶν τοῦ λόγου μερῶν ἔν τε συνθέσει καὶ συντάξει. εἰσὶ δὲ αἱ πρῶσαι προθέσεις ὀκτώ καὶ δέκα, ὧν **μονοσύλλαβοι** μὲν ἕξ· ἐν εἰς ἕξ σὺν πρῶ πρῶς, αἵτινες οὐκ ἀναστρέφονται· **δισύλλαβοι** δὲ δύο καὶ δέκα· ἀνά κατὰ διά μετὰ παραρὰ ἀντί ἐπί περὶ ἀμφί ἀπό ὑπό ὑπέρ. Disponível em: <http://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_ante02/DionysiosThrax/dio_tech.html#18>.

o processo de tratar entidades teóricas como se fossem os próprios fenômenos. [...] Uma entidade teórica, como palavra, em princípio existente para uma teoria específica, passa a designar uma “coisa” do objeto observacional: uma “coisa” do mundo, existente para qualquer teoria que se debruce sobre o mesmo objeto observacional”. (BORGES NETO, 2013, p. 2).

Portanto, para o autor, isso ocorre porque tomamos entidades teóricas da gramática tradicional como objeto de estudo da língua: ao pensarmos o substantivo, por exemplo, tomamos esse elemento não mais como uma entidade teórica pertencente a uma teoria específica (no caso, a gramática tradicional) e passamos a analisá-la como integrante do próprio objeto de análise. Assim, passamos a conceber o substantivo como algo pertencente à língua e não a uma perspectiva teórica sobre a língua.

Esse mesmo processo epistemológico pode ser vislumbrado tanto em teorias linguísticas quanto no ensino de línguas. Ao pensarmos o ambiente escolar (e a sociedade em si), vemos que o modelo tradicional de gramática é compreendido, muitas vezes, como uma descrição perfeita e inquestionável da língua, ou antes, como parte da língua em si. Não é incomum encontrarmos discursos que remetem a essa ideia, defendendo um uso da língua que seja o ‘correto’, em termos de seguir exatamente o que a gramática tradicional prevê como sendo o “bem falar e escrever” da língua.

Dessa forma, temos, por trás disso, uma ideia bastante recorrente de prescrição e, conseqüentemente, de uma norma a ser seguida a ‘qualquer custo’. A partir disso, teríamos um olhar que entende a língua como sendo a sua gramática, ou ainda, como afirma Possenti (1996, p. 73), “na verdade, em casos mais extremos, mas não raros, chega-se a considerar que esta variante [“norma culta”, “variante padrão” ou “dialeto padrão”] é a própria língua”.

Esses discursos e assunções advêm justamente da naturalização apontada por Borges Neto (2013). No entanto, não são apenas nessas situações supracitadas que encontramos esse processo: como mencionado anteriormente, é também encontrado em teorias linguísticas consagradas. Como forma de exemplificar, citamos duas teorias que serão exploradas a seguir: o gerativismo e o funcionalismo.

Ao analisarmos a gramática de Moura Neves (2000), vinculada ao modelo teórico funcionalista, encontramos termos como substantivo, artigo e preposição. Eles são conceituados de forma semelhante ao que encontramos na gramática tradicional. Como forma de ilustrar, tomemos o que se diz acerca das preposições:

Algumas palavras da língua que pertencem à esfera semântica das relações e processos atuam especificamente na junção dos elementos do discurso, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem.

Esses elementos podem ter seu estatuto determinado dentro da estrutura da oração ou dentro de subestruturas dela (caso das **preposições**, das **conjunções subordinadoras** e das **conjunções coordenadoras**) [...]. (MOURA NEVES, 2000, p. 601, grifos nossos).

Os termos em destaque são oriundos de uma tradição gramatical, como temos argumentado aqui. Acerca da preposição, é possível verificar um tratamento muito similar ao apresentado em gramáticas anteriores. Nessa gramática de usos de Moura Neves (2000), vale destacar a descrição mais ampla e elaborada acerca das preposições, como é possível flagrar tanto nessa citação quanto na organização do capítulo intitulado “as preposições”, que apresenta o uso de cada uma das preposições (nomeadas pela gramática tradicional).

Observando, ainda, outra teoria, no caso, o gerativismo, encontramos em Miotto (2013), por exemplo, os termos nome, determinante e preposição. Notam-se nessa teoria diferenças metalinguísticas no que tange aos termos conhecidos ‘tradicionalmente’, como o substantivo, que aqui é chamado de nome, e como o artigo, nomeado como determinante. Já a preposição permanece com a mesma nomenclatura. Apesar dessas diferenças, vemos que há uma combinação dos elementos desses conjuntos, ou seja, os itens que são nomeados como substantivo seriam, de certo modo, equivalentes ao que são tratados como nomes.

3 O instrumental metalinguístico: aplicação nos meios educacionais

Levando em consideração todos os apontamentos e as discussões que foram apresentadas anteriormente, trazemos nossas reflexões acerca do proposto aqui. Não se trata de propor a abolição da perspectiva gramática tradicional, ou de condená-la em seu valor absoluto. O ponto que ora levantamos é antes o da necessidade da revisão institucional de seu lugar, como teoria investigativa **do** objeto *língua*, não como **parte desse** objeto, de fato.

Pensando no contexto escolar, podemos observar que a gramática tradicional, tal qual proposta por Bechara (2009), Rocha Lima (2011), Cegalla (2020), dentre outros, não é assumida como uma teoria acerca da língua, mas sim como “um conjunto de regras *que devem ser seguidas*”, nos termos de Possenti (1996, p. 63, grifos do autor). Portanto, há um caráter mais prescritivo/normativo do que descritivo ou explicativo, o que seria mais típico de uma postura teórica propriamente dita, determinada por um modelo científico, investigativo e analítico por definição. Ou ainda como afirma Cegalla (2020, p. 16, grifo nosso): “este livro pretende ser uma Gramática **Normativa** da Língua Portuguesa do Brasil, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas na época atual”.

Uma vez compreendida como um modelo destinado a orientar o domínio de uma variante linguística, e não como filtro necessário a partir do qual se observa todo o fenômeno, esse tipo de gramática não apenas ganha uma função mais clara, como abre caminhos para um pensamento mais abrangente sobre o fenômeno linguístico. Uma vez que estudantes e professores compreendem a necessidade e a possibilidade de se observar a língua sob outras perspectivas, é viável educar para a plena compreensão de seu valor e papel social, assim como instigar para o reconhecimento dos desafios científicos que envolvem a compreensão desse objeto tão fundamental quanto complexo.

Dessa forma, seria possível afirmar que:

[...] A GT [gramática tradicional], por sua vez, se fez presença, por meio de sua trajetória histórica, não só para o grande auditório leigo, mas para o especializado, na linguística. Analogamente a um discurso que visa a persuadir, a gramática – não apenas os discursos que se valham dela ou a “defendam” como instância válida da análise linguística – seleciona dados válidos ao convencimento das massas. Nesse sentido, mais do que tão somente demonstrar, ela persuade. Considerada sua presença massiva, sua permanência como modelo retomado insistente e ciclicamente, a GT deixa de ser tomada como mais um meio válido de organizar o conhecimento meta e epilinguístico e passa a poder ser reconhecida como uma espécie de grande expediente argumentativo em si, cuja menção valida os diversos aspectos do discurso sobre o fenômeno linguístico. (GAVIOLI-PRESTES; CHAPANSKI, 2018, p. 174-175).

Assim, é inegável seu valor histórico e sua importância dentro dos estudos acerca da língua. Porém, a exemplo de outras ciências, como a Física e a Biologia, cabe tecer claramente a diferenciação entre o que é parte de um cabedal histórico, diacronicamente constituído a partir da sucessão de modelos cognitivos vigentes nas diferentes épocas das ciências, e o que é produto da ciência presente - das hipóteses, teorias e construtos ofertados em seu estado atual.

4 Considerações Finais

Longe de ser exaustivo, esse trabalho teve por objetivo pontuar e discutir acerca da metalinguagem, entendida como terminologia (mas não apenas), presente na perspectiva linguística, ao considerarmos a gramática, enquanto modelo tradicional, e o pensamento gramatical consolidado historicamente.

Com essa discussão, o que pudemos verificar foi que essa metalinguagem construída tradicionalmente acabou não se configurando como ‘científica’, na medida em que não exatamente reflete constatações recentes da ciência linguística.

Isso também acaba se estendendo para a questão do ensino, que acaba abordando isso de forma naturalizada, nos termos de Borges Neto (2013), visto que considera como objeto de análise o que é uma entidade teórica. Além disso, o que se verifica no ensino de língua portuguesa, apesar de se ter o texto como objeto central, como previsto por documentos oficiais, ainda é um ensino gramatical mais normativo e prescritivo, pautado no certo e no errado.

Por fim, destacamos que não há problemas em tomarmos essa tradição historiográfica. O importante é não a admitir como mecanismo absoluto nos processos de investigação e ensino de língua.

Referências

AMSTERDAMSKA, Olga. **Schools of Thought**: The development of Linguistics from Bopp to Saussure. D. Reidel: Dordrecht, 1987.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORGES NETO, José. **A naturalização da gramática e seu uso protocolar**. Conferência proferida durante o VIII Congresso da Abralín, Natal/RN, 02/02/2013. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/para_download/naturalizacao.pdf.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da língua portuguesa**. 49 ed. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 2020.

CHAPANSKI, Gissele. **Uma tradução da tékhne grammatiké, de Dionísio Trácio, para o português**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

GAVIOLI-PRESTES, Cindy Mery; CHAPANSKI, Gissele. A didática contemporânea de língua portuguesa entre expediente retórico e produto científico: pressupostos histórico e teórico e estudo de casos. **Revista Letras**, Curitiba, UFPR, n. 97, pp. 167-181, jan./jun. 2018.

LAW, Vivien. **The History of Linguistics in Europe**. From Plato to 1600. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora: 2011 [1972].

MIOTO, Carlos et al. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA NEVES, Maria Helena de. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

Multiletramento audiovisual: a constituição dos sujeitos pela linguagem nos espaços de cineclube

Audiovisual multiletering: the constitution of subjects by language in cineclube spaces

Lucimara Grando Mesquita

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4607-7049>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3477037582436193>

E-mail: lucigrando123456@hotmail.com

Leonardo de Oliveira

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) -Campus de Araraquara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8361-0469>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8707363496089297>

E-mail: loliveira10091@gmail.com

Táisa Rita Ragi

Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-2607>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2564765268311561>

E-mail: taisaragi@gmail.com

Resumo

Os estudos da Filosofia da Linguagem, teoria do Círculo de Bakhtin, apresentam considerações importantes e necessárias para a compreensão das práticas de multiletramentos presentes na contemporaneidade. Dessa forma, neste trabalho propomos discutir sobre o audiovisual nos espaços de cineclube como possibilidade de interação e promoção do pensamento crítico e reflexivo, logo, objetivamos buscar, a partir da linguagem audiovisual, problematizar a questão dos multiletramentos presentes nesses locais e sua importância acerca do ensino. Isso posto, sustentaremos nosso estudo nos pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin e nos conceitos de multiletramento (ROJO; MOURA, 2012). Iniciaremos nosso trabalho apresentando alguns conceitos do campo bakhtiniano fundamentais para refletir a constituição dos sujeitos e, na sequência, apresentaremos os conceitos de multiletramento como práticas pedagógicas voltadas para a formação e constituição desses sujeitos. Por fim, contextualizaremos sobre os espaços de cineclube e, posteriormente, abordaremos a importância da linguagem, presente nesses locais, para a formação de sujeitos nos quais a formação acontece por meio da alteridade, assim como discutiremos a relação entre o audiovisual e o ensino. O resultado deste estudo nos possibilitou refletir a relação que existe entre o audiovisual e a educação como facilitadora da produção do conhecimento, pois possibilita a reflexão, a partir dos debates envolvidos, os contextos históricos e políticos presentes na contemporaneidade. Assim, nos espaços de cineclube, os filmes apresentados permitem aos sujeitos ampliarem sua visão de mundo, com isso propiciando uma formação mais crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Linguagem. Alteridade. Multiletramento. Cineclube. Ensino.

Abstract

The studies of Philosophy of Language, Bakhtin's Circle theory, present important and necessary considerations for the understanding of the multi-element practices present in the contemporary world. Thus, in this work we propose to discuss the audiovisual in the cinema club spaces as a possibility of interaction and promotion of critical and reflective thinking, therefore, we aim to seek, based on the audiovisual language, to problematize the issue of the multi-tools present in these places and their importance about the teaching. That said, we will support our study on the theoretical and methodological assumptions of the Bakhtin Circle and on the concepts of multiliteracy (ROJO; MOURA, 2012). We will begin our work by presenting some fundamental concepts from the

MESQUITA, Lucimara G.; OLIVEIRA, Leonardo; RAGI, Táisa R. Multiletramento audiovisual: a constituição dos sujeitos pela linguagem nos espaços de cineclube. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 299-315, jul./dez. 2021.

Bakhtinian field to reflect the constitution of the subjects and, next, we will present the concepts of multiliteracy as pedagogical practices aimed at the formation and constitution of these subjects. Finally, we will contextualize about the spaces of the cinema club and, later, we will address the importance of language, present in these places, for the formation of subjects in which formation happens through otherness, as well as we will discuss the relationship between audiovisual and teaching. The result of this study enabled us to reflect the relationship that exists between audiovisual and education as a facilitator of knowledge production, as it makes it possible to reflect, from the debates involved, the historical and political contexts present in the contemporary world. Thus, in the cinema club spaces, the films presented allow the subjects to broaden their view of the world, thereby providing a more critical and reflective formation.

Keywords: Language. Alterity. Multiliteration. Film club. Teaching.

Data de submissão: 19/04/2021 | Data de aprovação: 25/11/2021

1 Introdução

As inovações tecnológicas se fazem cada vez mais presentes e relevantes em nossas vidas, com sensíveis influências nas interações humanas. Logo, a utilização de novas mídias em larga escala em um mundo progressivamente mais globalizado e interconectado vem transformando o modo como socializamos e executamos numerosas ações em nossas rotinas. Com a capilaridade crescente, porém nem sempre homogênea, desses avanços, emerge a necessidade de olharmos de forma crítica para os impactos que essas novas formas de lidarmos com o outro e com o mundo vêm causando em várias instâncias sociais, bem como para as formas de interação inerentes a cada um desses espaços.

Além disso, precisamos atentar-nos ao fato de que, a despeito dessas muitas conquistas técnicas que a ciência tem alcançado, vivemos em sociedades ainda bastante caracterizadas por desigualdades estruturais históricas, nesse quadro social fraturado. Assim, é de suma importância que qualquer estudo no campo das ciências humanas que realize interfaces com questões voltadas aos avanços tecnológicos e a sua incorporação a uma dada área da atuação humana leve em conta a dimensão social desses progressos técnicos emergentes, haja vista que muitos deles, não sendo acessíveis em condições equânimes a todo e qualquer cidadão, podem contribuir para acentuar desigualdades. É nessa perspectiva que devemos pensar o multiletramento audiovisual no ensino, entendendo-o como ferramenta constituidora do sujeito-discente na contemporaneidade e como elemento interdisciplinar que demanda práticas pedagógicas mais adequadas às diferentes novas formas de expressão e de compreensão do mundo que se estabelecem socialmente, porém sem deixarmos de avaliar em que medida e com que qualidade essas tantas mudanças alcançam a vida do aluno.

Diante do panorama apresentado, entendemos que uma prática educacional atenta aos desafios impostos por essas mudanças sociais e tecnológicas irrefreáveis deve ser capaz de absorvê-las quando da elaboração dos seus programas curriculares e, nesse sentido, é necessário que se pense seu impacto nas trocas sógnicas concretas de que os estudantes participam dentro e fora da escola, já que o domínio das competências sociodiscursivas exigidas nesses novos cenários, ao proporcionar letramento crítico (BAYNHAM, 1995), converte-se num importante fator de inserção social e, conseqüentemente, de promoção da

cidadania.

É em observância a essas premissas pedagógicas e sociodiscursivas presentes na atualidade que adotamos como referenciais teóricos para este trabalho a concepção de linguagem tal qual formulada pelo Círculo de Bakhtin e a perspectiva dos multiletramentos, de Rojo e Moura (2012). A opção pelo cotejo entre as duas teorias se deve ao fato de que a primeira permite um maior aprofundamento na observação das multifacetadas possibilidades de expressão que o emprego desses recursos nos abre, na qualidade de práticas enunciativas, inclusive nas rotinas educacionais que delas se utilizam, enquanto a segunda reforça a importância de se incorporar usos sociais reais da linguagem ao processo educacional. Uma vez feitas essas escolhas epistemológicas, buscaremos refletir sobre as contribuições que o contato com a linguagem audiovisual, possibilitado pela participação em espaços de cineclubes, pode trazer à formação dos discentes. Nesse viés, a fundamentação teórica deste trabalho centra-se nos conceitos de linguagem e de audiovisual, a fim de evidenciar as múltiplas e integradas formas sógnicas.

Para tanto, buscaremos discutir a natureza da linguagem audiovisual inerente aos espaços de cineclubes e a importância do multiletramento para a formação de sujeitos mais críticos a partir do contato com esse tipo de linguagem. Assim, iniciamos o percurso metodológico deste estudo com a discussão de alguns conceitos importantes à compreensão da linguagem e de seu papel basilar na constituição dos sujeitos, pelo viés bakhtiniano, enfatizando o seu caráter fundamentalmente sociointeracional, para, posteriormente, apresentarmos o conceito de multiletramento, por meio do qual destacaremos a relevância de práticas pedagógicas voltadas à formação de alunos sociodiscursivamente competentes e, portanto, aptos a estabelecerem um diálogo emancipador entre saberes curriculares e conhecimentos de mundo. Em seguida, faremos uma contextualização acerca dos cineclubes e, por fim, uma reflexão sobre esse lugar social, pensando-o enquanto espaço de processos enunciativos que, se devidamente explorados pela escola segundo a concepção de linguagem orientada para o multiletramento audiovisual, proporcionarão aos alunos oportunidades de intercâmbio mais rico do ponto de vista sociocultural.

2 A importância da linguagem para a constituição de sujeitos mais críticos

Partindo do conceito de dialogismo, o Círculo de Bakhtin construiu uma filosofia da linguagem a partir da qual entende a interação humana como sendo um fenômeno essencialmente possível porque se dá justamente com base em inter-relações entre todos os aspectos e dimensões que a constituem. Em outras palavras, as considerações bakhtinianas acerca do diálogo essencial entre materialidades sógnicas, sujeitos que com elas se expressam e circunstâncias em que elas acontecem, fazem com que essa corrente de pensamento incorpore essa própria condição dialógica das trocas enunciativas ao entender-se fruto de diálogos estabelecidos entre saberes socialmente edificados e partilhados. Isto a torna particularmente capaz de conversar com outras teorias, permitindo-nos compreender ela própria enquanto prática enunciativa concreta e que, portanto, encerra uma certa concepção

de linguagem, neste caso, a noção de manifestações dialético-dialógicas que se realizam por meio de enunciações.

Conforme assevera Volochinov (2013, p. 158) “[...] a essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações”. Em face disso, temos que, se a base do pensamento bakhtiniano sobre a linguagem está na interação, não podemos prescindir da ideia de que, para existir a linguagem humana, é necessário que existam, no mínimo, duas consciências: sujeito falante e sujeito ouvinte, já que todas as expressões linguísticas têm de estar orientadas para o outro em nome da interação constitutiva que esse campo epistemológico tem em mente. Então, segundo a teoria bakhtiniana, a linguagem é mais que sistema de regras, ela consiste em uma corrente sociodiscursiva viva em constante mutação, promovida pelo diálogo entre sujeitos únicos e diversos.

Nesses termos, é pela alteridade (e pelo diálogo que ela implica) que o Círculo de Bakhtin formula a noção de sujeito, viés pelo qual eles são vistos como conscientes, singulares, socio-historicamente situados, ideológicos e, sobretudo, mutáveis, sendo este último um princípio em razão do qual toda a dinâmica enunciativa é possível. Segundo essa lógica, os sujeitos se constituem mutuamente na interação, ou seja, o sujeito se institui a partir do outro e, ao mesmo tempo, contribui para definir esse outro. Com isso, temos uma situação constante de inacabamento do Ser porque, uma vez só podendo “totalizarem-se” na relação com o outro, cada sujeito pede uma completude que somente esse outro pode lhe conferir a partir do seu ponto de vista particular. Dessa forma, enxergar-se “por inteiro”, isto é, constituir-se como sujeito, é enxergar-se pelos olhos dos outros, a partir de pareceres avaliativos únicos de que dependem para que possam enxergar aspectos de si que lhe são ocultos.

Essa interconstituição mútua se dá invariavelmente pela linguagem, seja ela de que materialidade for, em enunciações cuja concretização coloca em contato os diferentes posicionamentos socioideológicos dos sujeitos em diálogo. É por conta desse embate entre sujeitos ímpares e em constante construção que os processos enunciativos também adquirem essa mesma conformação constitutiva processual, irrepetível e sempre aberta à contribuição de um novo enunciado. Assim sendo, o dialogismo bakhtiniano consiste em mais que conversa alternada entre sujeitos, ele é uma rede intrincada de diálogos entre saberes e pontos de vista sociais que vão sucessivamente fomentando novos dizeres e sentidos numa corrente ininterrupta. Sob esse viés, Bakhtin ao discorrer sobre a natureza social da enunciação, concebe a palavra como uma *arena*¹ para demonstrar que os conflitos dialógicos que nela se processam refletem os conflitos das classes e dos seus respectivos valores sociais. Segundo o filósofo, “a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema” (BAKHTIN,

¹ Esse conceito é utilizado no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de tradução francesa, porém a tradução utilizada para este trabalho é a versão escrita por Valentin Volochinov: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

2006, p. 15).

Portanto, uma vez entendida como território de embate, a palavra acaba por tornar-se uma instância na (e por meio da) qual os sujeitos colocam em jogo os lugares socioideológicos que ocupam no mundo, razão pela qual não podemos conceber o diálogo como um processo sempre pacífico ou consensual, pois a própria diversidade social implica sujeitos cujas opiniões, uma vez divergentes, podem culminar em conflitos durante as interações. É em consonância com essa perspectiva que as formas da linguagem dependem, principalmente, das condições em que se dá o intercâmbio comunicativo social, questão em relação a qual Volochinov (2013, p. 259) coloca que “Qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente protagonistas, os falantes”.

Dessa dependência fundamental entre a linguagem e o espaço social, emerge outro aspecto importante das enunciações: as feições que adquirem justamente em função dessa sua orientação social. A situação e o auditório provocam a linguagem interior, que se torna uma manifestação exterior em resposta ao(s) outro(s) participante(s) da situação enunciativa. Nesse sentido, a enunciação se organiza em função de um auditório que domina diferentes estratégias para se adaptar às situações enunciativas de que fazem parte. Portanto, toda forma de enunciação se desenvolve sob a forma de diálogo e esse diálogo representa a linguagem, uma vez que o ouvinte não é uma pessoa imóvel e indiferente, ele é um interlocutor vivo e variado e, por isso, toda expressão desse ouvinte representa uma resposta clara ao seu discurso.

Por essa perspectiva, há sempre um ouvinte-interlocutor a ser levado em consideração pelo falante, ainda que pressuposto. Logo, até mesmo as intervenções verbais mais íntimas, como um pensamento na mente de um falante, também estarão direcionados para uma certa concepção de auditório social. Transpondo essa ideia para as situações em que se promove o encontro de muitos sujeitos, entendemos que um bom debate é aquele que, ao envolver de forma isonômica todos os sujeitos nele presentes, permite que cada um tenha a possibilidade de expressar o seu juízo avaliativo acerca do outro e do que está em pauta e, nesse sentido, todas as vozes presentes durante um debate representam os valores das classes às quais pertencem, ou seja, são representantes de vozes sociais que formulam diferentes pareceres quanto ao que se está discutindo e quanto a cada interlocutor com quem dialoga.

Cumpramos ressaltar que, nessa correlação sócio-hierárquica que a enunciação implica, podemos levar em conta qualquer forma possível de materialização sócio-hierárquica e, no que tange a essa questão, Volochinov (2013) menciona que, ao se expressarem invariavelmente em intercâmbios de enunciações, os sujeitos se fazem presentes nesses processos, se não verbalmente, por meio de gestos ou acenos com a cabeça. “A orientação social é uma das forças vivas organizadas que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a forma estilística, mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação” (VOLOCHINOV, 2013, p. 169).

Para Bakhtin (2011), é somente na alteridade que as enunciações se justificam, sendo apenas imersos nessas correntes enunciativas ininterruptas que os sujeitos podem se definir,

compreender o mundo, os seus fenômenos, enfim, podem dar sentido a sua existência e a qualquer coisa de que venham a tomar consciência. Implicados nessas correntes, os sujeitos adquirem progressivamente a habilidade de dar a forma mais apropriada aos seus enunciados a partir do que vivenciam em espaços cujas práticas partilhadas fornecem um sem-fim de parâmetros socioideológicos para a resposta a um enunciado. Dessa forma, a competência discursiva acontece porque há uma relação contínua na qual todos os enunciados produzidos são formulados a partir do discurso do outro. Com base nisso, podemos concluir que não existe enunciado adâmico ou isolado, pois ele pressupõe uma cadeia de enunciados que o antecedem e de outros que o sucedem *ad eternum*. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 371):

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogias consigo.

Como se pode constatar, a compreensão mútua é possível porque, no diálogo, os interlocutores partilham saberes e competências de natureza sociodiscursiva, além de outros saberes de mundo, que fazem de qualquer enunciação um processo que demanda de ambos a capacidade ativa de construir sentidos, num esforço sempre colaborativo. Desse modo, qualquer reação a um enunciado é uma resposta ativa que revela o posicionamento do sujeito a partir do qual ele apreende enunciativamente o outro e o mundo. Em relação a essa dinâmica, Bakhtin (2011, p. 379) afirma o seguinte:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminado na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro).

Portanto, ao incorporamos as práticas enunciativas dos meios em que circulamos, nos vemos enredados em uma condição segundo a qual estamos fadados a significar dizeres já partilhados. Vivemos imersos em uma cultura em que os diálogos se processam por meio de múltiplos suportes e pela inter-relação de variadas materialidades sógnicas e, nesse contexto, não podemos nos furtar ao fato de que as formas enunciativas nas (pelas) quais nos constituímos e nos integramos à sociedade, além de refletirem nosso lugar social e ideológico, refratam dizeres-outros aos quais damos os nossos próprios tons ao submetê-los a nossa compreensão ativa. Essas formas singulares de se apreenderem as coisas revelam posturas e formas de agir no mundo que exercem impacto sobre o outro e sobre os meios em que vivemos, abrindo ou impedindo o acesso de muitos a certos espaços e o alcance de condições sociais favoráveis. Cientes da relevância de pensar sobre esses desdobramentos sociais concretos das práticas enunciativas é que nos dedicamos à discussão sobre a natureza da linguagem a partir do pensamento bakhtiniano e que, ainda, o relacionamos aos estudos

sobre os multiletramentos, aos quais nos debruçaremos a seguir.

Reiteramos que as considerações teóricas apresentadas até o momento, como os conceitos de linguagem, alteridade e sujeito, são imprescindíveis para as discussões que faremos ao longo deste estudo, de modo que, nas seções seguintes, estabeleceremos relações entre elas, a perspectiva dos multiletramentos e as produções audiovisuais.

3 Multiletramentos: o audiovisual como possibilidade formativa de sujeitos

Novas linguagens surgiram e surgem na atualidade, assim como novas ferramentas e suportes desenvolvidos para a mediação das comunicações e de outras formas da expressão humana. Com o avanço e a difusão das tecnologias digitais, as novas conformações espaço-temporais a que o circuito da produção, circulação e recepção enunciativas passaram a se adaptar começaram a exigir práticas pedagógicas igualmente inovadoras nas suas abordagens, a fim de acompanharem as compleições sógnicas e tecnológicas emergentes que inúmeras manifestações sociais letradas passaram a integrar. É nesse contexto que a concepção de multiletramento surge, a partir da constatação de que uma das mais importantes linguagens hoje empregadas está relacionada ao audiovisual proporcionado pela exibição cinematográfica.

Pela perspectiva dos multiletramentos, deve-se compreender a linguagem audiovisual a partir dos espaços em que efetivamente circula, como o de um cineclube, para, a partir da observação atenta desse ambiente social e de suas materializações enunciativas, transpô-la aos expedientes educacionais, de modo a aproveitá-la em favor dos interesses e vivências reais dos estudantes e da escola. Tal procedimento se mostra de grande valor aos processos de ensino/aprendizagem, pois é óbvio que não aprendemos apenas em âmbito escolar e que o que se aprende fora dele, bem como as formas como essa aprendizagem se dá, fornecem subsídios importantes para o alinhamento das ações pedagógicas à dimensão sociodiscursiva da vida. Assim, ensinar as linguagens e as suas tecnologias a partir da noção dos multiletramentos significa promover as mesmas enunciações concretas multissemióticas em que os discentes se engajam na sociedade ao status de ferramenta metodológica e vivencial real dentro da escola, o que se mostra de um potencial emancipatório significativo aos alunos que, uma vez expostos a tais expedientes, podem munir-se de competências que podem lhes servir por toda a vida, pois lembremo-nos de que os sujeitos e culturas somente se constituem via interações sógnicas diversificadas e multifacetadas.

Segundo Rojo e Moura (2012), trabalhar com multiletramentos envolve o trabalho com as novas tecnologias de comunicação e informações. Nesse sentido, diante da necessidade de realizar um ensino em sala de aula que se relacione com a vida dos alunos, o grupo de Nova Londres, em 1990, se reuniu na cidade de Nova Londres em Connecticut (EUA) e publicou um manifesto intitulado *“A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Future”*, (*“Uma Pedagogia dos Multiletramentos- desenhando futuros sociais”*). Nesse documento o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar para si os novos letramentos que estavam surgindo na sociedade contemporânea, levando em consideração a grande variedade de culturas

presente em uma sala de aula.

[...] o GNL também apontava para o fato de que essa juventude-nossos alunos-contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 12-13).

De acordo com os autores, existe uma grande preocupação com o uso das mídias pela juventude, já que os jovens têm uma necessidade particularmente mais intensa de socialização. Tendo em mente que esse convívio estreito entre tecnologias de comunicação e informação e alunos é cada vez mais permeado pelos mencionados recursos multimodais e multissemióticos, a sua utilização em contexto de sala de aula com o intuito de aproximá-la da realidade social dos alunos contribui para o despertar da curiosidade e autonomia dos alunos (BELIZÁRIO; SOUZA; RAGI, 2021, p. 372). Assim ficam evidentes as razões que fomentaram o movimento representado por professores e pesquisadores que culminou na criação do conceito de multiletramentos. Foi justamente pensando na grande diversidade de alunos que têm contado com essas novas tecnologias digitais e aparatos midiáticos, incorporando-os cada vez mais às suas rotinas, que o conceito deu origem a todo um arcabouço teórico que hoje impacta diretrizes e programas curriculares por toda parte. Com isto, as abordagens pedagógicas passaram a abranger a riqueza e a diversidade dessas práticas de linguagem de materialidades diversas nas suas metodologias e concepções de educação.

Segundo Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramento é diferente do conceito de letramento, pois esse não contempla a grande variedade das práticas letradas, ao passo que o multiletramento aponta para dois outros conceitos: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Porém, tanto a diversidade cultural como a diversidade das linguagens requerem multiletramentos, uma vez que exigem uma maior compreensão para significar. Isso justifica a adição do prefixo “multi” à palavra letramento que, assim concebida, abrange mais do que as habilidades de leitura e de escrita, estendendo-se à multiplicidade de semioses, de mídias e de suportes característicos dos ambientes culturais multifacetados em que vivemos.

Nesse cenário rico e diverso, o audiovisual adquiriu tamanha relevância que hoje nos parece pouco razoável a elaboração de qualquer proposta curricular que não o leve em conta, sobretudo quando o compreendemos como uma das possíveis formas de manifestação discursiva de que dispomos e que, assim sendo, tem a capacidade de modificar as impressões que os sujeitos formulam sobre a sociedade, sobre si mesmos, sobre o outro e sobre as próprias noções acerca da linguagem que têm. Pensada dessa forma, a linguagem audiovisual torna-se, ao mesmo tempo, uma ferramenta, um princípio metodológico e, acima de tudo, uma concretização enunciativa interessante por possibilitar a aprendizagem a partir de vivências multissígnicas reais e, portanto, potencialmente formativas.

No bojo das influências exercidas pelas novas tecnologias nas atividades do campo

educacional, o multiletramento audiovisual é um dos que mais se destacam, visto que ele tem pautado até mesmo a formulação das nossas diretrizes educacionais mais importantes. Em se tratando de uma perspectiva teórica que tem como meta a aquisição de competências importantes não apenas às atividades escolares, mas à vida social como um todo. A interlocução com essas correntes enunciativas contemporâneas deve dar conta de toda a complexidade sociodiscursiva e ideológica que as caracterizam, acompanhando de perto a sua rápida e constante evolução. Nessa medida, o multiletramento audiovisual surge como resposta pedagógica a uma das muitas necessidades que a sociedade, em sua infinda transformação, faz surgir, favorecendo processos de ensino e aprendizagem que priorizem a participação dos estudantes em espaços como os dos cineclubes, onde podem levantar questões e discutir temáticas pertinentes ao momento que estamos vivenciando.

Uma vez feitas considerações relacionadas à perspectiva dos multiletramentos, vamos, na próxima seção, refletir acerca da constituição de sujeitos-alunos pela linguagem audiovisual a partir da sua participação em espaços de cineclube.

4 Cineclube: a linguagem audiovisual

Entre as muitas mudanças que presenciamos na contemporaneidade está a evolução notória pela qual as produções audiovisuais vêm passando. O desenvolvimento de recursos técnicos cada vez mais sofisticados tem permitido a criação de procedimentos e de propostas estéticas progressivamente mais elaboradas e inovadoras. Paralelamente, os meios de socialização e de exibição dos filmes acompanham esses aprimoramentos, o que também se pode observar nos espaços de cineclube, que, de simples local de exibição, vêm se convertendo em lugares propícios à discussão de questões sociais com base na audiência de longas. Com essas transformações, os cineclubes adquiriram crescente importância para diversos movimentos sociais instituídos, passando a funcionar como base de articulação de muitos deles, motivo pelo qual incorporam o expediente de tomar a apreciação do audiovisual como ponto de partida para a promoção do pensamento crítico, constituindo-se em espaço de conscientização no qual se busca formar sujeitos mais engajados em lutas e discussões acerca de problemas de grande relevância social.

Os cineclubes surgiram em resposta ao não atendimento de uma demanda social por filmes e consistiam, inicialmente, em organizações populares sem fins lucrativos criadas por pessoas interessadas em popularizar o acesso a obras cinematográficas, num compromisso cultural e ético para com a sociedade. Nessa perspectiva, podemos perceber que tais iniciativas têm o potencial de interferirem nas comunidades participantes contribuindo para mudar opiniões e consciências sobre determinadas temáticas e que, tão logo implementadas, podem produzir modificações nas culturas locais.

De acordo com Alves e Macedo (2010, p. 72), “[...] com as mídias digitais e outras formas de distribuição, temos potencial acesso a qualquer filme, mesmo considerando outras formas de restrição ou a distinção entre a fruição doméstica e a pública, em salas de cinema”. A colocação dos autores em evidência apresenta um aspecto importante à compreensão do

alcance que o cinema tem hoje. Sendo uma atividade que proporciona prazer, é natural que a busca por esses momentos de entretenimento sempre aumente e isso vai ao encontro das facilidades de acesso que atualmente se observa. Isso acontece, principalmente, devido às mídias digitais, graças às quais “[...] houve um sensível crescimento na produção, de 11 para mais de 50 longas de ficção por ano e, a partir do ano 2000, uma maior participação dos documentários, fazendo o total chegar perto de 100 longas por ano em 2009” (ALVES; MACEDO, 2010, p. 72).

Nesse viés, soma-se a esse incremento na oferta de novos títulos e ao desenvolvimento tecnológico dos meios digitais de socialização dos mesmos a chegada das plataformas de *streaming*, a ocorrência de práticas paralelas como a pirataria e o compartilhamento de gravações amadoras feitas a partir de celulares e de câmeras portáteis em salas de cinema e temos, então, um panorama que tanto nos descortina melhor a ampla presença dos filmes em nosso cotidiano, quanto revela uma outra faceta da nossa cultura: a da não possibilidade de acesso por muitos a essas produções culturais.

Segundo os pesquisadores, “poucos filmes ultrapassam 1 milhão de espectadores e, no conjunto, observamos um público absoluto restrito” (ALVES; MACEDO, 2010, p. 72), e isso acontece mesmo com uma melhora na acessibilidade advinda da implementação de novas tecnologias. Quanto a tais restrições de acessibilidade, percebemos que muitas pessoas ainda não frequentam os cinemas porque estão desprovidas de qualquer condição socioeconômica. Como já mencionamos, nossa sociedade é extremamente desigual e nela há sujeitos que não têm sequer o que comer ou onde morar. Como esperar que assistam a filmes os cidadãos que precisam centrar suas energias na própria sobrevivência? E, mesmo em relação aos que não vivem na miséria absoluta, não nos é difícil conceber a escassez de oportunidades de contato com essa forma audiovisual. Isso se deve, principalmente, ao alto preço dos ingressos, impeditivo para grande parte da população. Sobre esse aspecto, os autores apontam que:

Assim, permanece restrito seu consumo pelas classes C (que diríamos das D e E), excluídas pelo preço do ingresso e pela arquitetura dos Shoppings. E os pequenos setores das classes A e B poderiam aumentar muito sua frequência... Enfim, sem entrar no âmbito artístico, identificar temáticas recorrentes ou propor recortes sobre esse conjunto de filmes, um dos balanços da retomada é que temos um imenso acervo de produções, financiadas por dinheiro público, que nunca chegaram ao grande público. Nesse sentido os cineclubes podem representar importante papel, ainda que tardio, ao promover sua circulação, contribuindo com a formação de público cinematográfico para as produções futuras, tornando sustentável essa ainda frágil retomada (ALVES; MACEDO, 2010, p. 72).

A partir da colocação dos pesquisadores, percebemos que o grande obstáculo à inserção dos sujeitos nesses meios culturais e à maior difusão das obras cinematográficas está nas desigualdades sociais profundas que nos assolam e à organização excludente dos espaços onde elas são exibidas, como no caso dos cinemas que, hoje em dia, estão normalmente localizados em *shopping centers*. Diante desse quadro desfavorável a muitos, temos de reconhecer que os cineclubes despontam como alternativa viável e democrática para proporcionar o ingresso de contingentes cada vez maiores no universo audiovisual.

Com relação a esse tipo de agremiação no Brasil, Souza (2011) afirma que tal prática teve início depois da segunda metade do século XX, por iniciativa de nomes como Adhemar Gonzaga, Álvaro Rocha, Paulo Vanderley, Pedro Lima, entre outros, que se reuniam nos cinemas da cidade do Rio de Janeiro para ver filmes e após observar as questões de estilo da norma culta, davam ensejo a debates a respeito das temáticas abordadas por eles. Nesse contexto, o grupo acabou contribuindo de forma crítica para impulsionar o desenvolvimento do cinema e, desde essa época, o cineclube já tinha como finalidade instigar debates após a exibição de filmes visando refletir sobre as questões que contemplam. Porém, o primeiro cineclube formatado nos moldes como hoje os conhecemos foi criado no ano de 1928, na cidade do Rio de Janeiro, e ficou conhecido pelo nome de “*Chaplin Club*”.

Como visto, desde quando surgiram, os cineclubes caracterizam-se pela preocupação em disseminar oportunidades vivenciais estéticas audiovisuais, pelo estímulo ao debate sobre o próprio fazer cinematográfico e, o que nos parece mais relevante, pela concretização de reflexões sobre determinadas temáticas a partir da avaliação crítica aprofundada de filmes com vistas a uma formação cidadã ativa e transformadora. Logo, percebemos que a arte cinematográfica e o movimento cineclubista criado em seu entorno são dotados da capacidade de, pela fruição estética e pelas discussões dela decorrentes, constituir sujeitos conscientes acerca das mais diversas problemáticas e, portanto, aptos a se engajarem em causas sociais diversas.

Dessa forma, o encanto de que a linguagem cinematográfica é dotada, aliado às possibilidades de interlocução crítica, além de impulsionarem o cineclubismo, levaram-no a revestir-se de um caráter de comprometimento com mudanças sociais necessárias, particularmente em momentos históricos adversos. Em razão disso, em períodos como o da ditadura militar, por exemplo, as severas repressões que os cineclubes começaram a sofrer fizeram-nos atrelar a sua atuação a atribuições de ordem política ao se posicionarem diante do cenário totalitário que se delineava.

Diante do exposto, parece-nos mais do que claro que os cineclubes não se resumem a esferas de atividade recreativa, mas são instâncias de redefinição de concepções de mundo. Em decorrência disso, as reflexões empreendidas por uma associação dessa natureza devem, sempre que possível, passar pelas dimensões sócio-históricas, ideológicas, políticas, filosóficas e estéticas das questões sobre as quais se debruçam. Isso implica tomadas de posição avaliativas sobre realidades que, de uma forma ou de outra, nos afetam e sobre as quais precisamos conhecer se quisermos mudá-las. Um exemplo em relação ao qual tal senso crítico se mostra pertinente é a incorporação dos princípios capitalistas pela indústria cultural, questão sobre a qual Alves e Macedo (2010) afirmam o seguinte:

O “capitalismo manipulatório” investe no entretenimento de homens e mulheres que trabalham. “Entreter” no sentido de proibir a reflexão crítica. Pensar é perigoso, na ótica do capital. Por isso, a construção cultural da ordem burguesa é reduzir o cinema a entretenimento, tornando o filme um mero “circo audiovisual” que entretém “escravos assalariados” (ALVES; MACEDO, 2010, p. 8 – aspas originais).

A partir dessa asserção, entendemos que, uma vez investidas de compromisso ético para com a sociedade, as atividades desenvolvidas em um cineclube necessitam atentar aos impactos que a lógica do capital exerce sobre as produções cinematográficas. Cientes de que o livre pensamento não convém ao projeto de poder capitalista, emerge a importância de os cineclubes problematizarem a crescente criação de conteúdos estéreis pela indústria do cinema e os desdobramentos sociopolíticos dessa postura alienante. Reduzir um filme a um passatempo inócuo visando impedir a reflexão significa tolher sujeitos de ponderarem sobre certos aspectos da realidade que os cerca, o que, na qualidade de ato político, lhes fecha portas. Portanto, assegurar a implementação de espaços de discussão a partir desse entendimento constitui ato de empoderamento social, de consciência reflexiva e de insubordinação cultural. Esse deve ser o verdadeiro sentido do cinema como experiência crítica, uma prática que extrapole as telas e abra caminhos para a ocupação de lugares sociais que somente pelo pensamento questionador se pode alcançar. Seguindo essa linha de raciocínio, Alves e Macedo (2010) afirmam que o cinema como experiência crítica permite aos envolvidos a apropriação efetiva do filme e que, nesse sentido, é necessário um trabalho realmente eficaz para se atingir tais objetivos, uma vez que esses espaços promovem dinâmicas que possibilitam refletir criticamente a partir das questões de estilo de língua padrão. Assim, do contato do sujeito com o filme devem surgir novos saberes e percepções a partir dos quais possam repensar os seus pontos de vista e, com isto, reformular as suas concepções acerca da vida social, convertendo experiências audiovisuais em vivências críticas que darão ensejo à transformação de quadros sociais.

Como asseveram os estudiosos, “cineclube não é apenas exibição de filmes (o que poderia colocá-lo muito próximo do mero formador de plateias), mas apropriação do audiovisual em todas as suas dimensões que, na prática, se confundem e se completam” (ALVES; MACEDO, 2010, p. 44). O que importa, de fato, é a apropriação crítica dos filmes e não apenas o acesso a eles. Por isso, é fundamental que esse ambiente se assuma como uma associação democrática imbuída da responsabilidade social de disseminar a cultura, primando pela formação e informação em comunidades geralmente deixadas de lado no que diz respeito a esse quesito. Para isso, os debates devem ser instrumentos de compreensão a partir do compartilhamento de experiências entre os sujeitos envolvidos, pois “o cineclube não ensina nem “alfabetiza” o olhar. O público já nasceu na frente da televisão e se socializa principalmente através das mídias audiovisuais” (ALVES; MACEDO, 2010, p. 44). Ou seja, esses sujeitos já possuem vivências audiovisuais nas quais possam se basear quando das trocas de experiências voltadas para a construção dos conhecimentos almejados no cineclube. Logo, as atividades desenvolvidas devem ter como princípio metodológico a aprendizagem mútua pelo convívio em um ambiente aberto ao acolhimento de todos os que dele desejem participar.

Na próxima parte do trabalho, apresentaremos as relações entre a linguagem audiovisual e a educação, pensando na constituição do sujeito espectador dos espaços de cineclube.

5 Linguagem, educação e o audiovisual na formação e constituição dos sujeitos

Vimos que, pela perspectiva bakhtiniana, os sujeitos se constituem na alteridade e imersos em práticas de linguagem. Essas práticas discursivas são tão diversificadas quanto os ramos da atividade humana e os espaços em que tais diálogos e atividades se dão. Assim sendo, constituímos-nos como sujeitos a partir de intercâmbios em meio aos quais formas de enunciação baseadas em variadas materialidades sógnicas tomam parte e se articulam conforme as características dos diálogos que se estabelecem e dos espaços em que essas manifestações discursivas se processam, o que nos leva a considerações acerca da multimodalidade da linguagem e da crescente relevância da perspectiva dos multiletramentos.

Na esteira dessa crescente presença, diversificação e mediação pela tecnologia das interações multimodais, as linguagens audiovisuais tornaram-se tão onipresentes nas nossas vidas que permeiam o nosso imaginário de modo a formatarem muitos dos modelos que construímos acerca dos fatos, acontecimentos, fenômenos, seres e coisas. Tal constatação denota a relevância que o audiovisual adquiriu na contemporaneidade e, em meio a muitas outras formas de expressão imagética, nos dá ideia da proporção que a produção cinematográfica tomou no nosso cotidiano. Como vimos, uma das consequências da disseminação do cinema mundo afora foi a criação dos cineclubes, espaços de prática cultural coletiva que, ao projetarem filmes, possibilitam oportunidades para a discussão e a ressignificação das imagens audiovisuais. Na visão de Alves e Macedo (2010, p.12),

[...] o cineclube pode tornar-se não apenas um espaço de apropriação do filme como Imagem Audiovisual, mas também um espaço de ressignificação do filme na perspectiva da desfetichização da vida humano-social, na medida em que consegue ir além da tela (ou do filme exibido). Refletir significa “voltar-se sobre si”, que é o sentido etimológico da palavra latina “reflexione”. O movimento de “reflexão crítica” no sentido intelectual-moral é a verdadeira significação da formação humano-genérica.

Ao participarem de um cineclube, os sujeitos se engajam em um processo de formação que deve estar relacionado a um trabalho ideológico que crie possibilidades de reflexão sobre o mundo e sobre a sociedade. Logo, a apresentação de um filme nesse espaço coloca em pauta temáticas destinadas a um debate que visa induzir a reflexão crítica sobre um dado ambiente social. O caráter emancipatório dessa prática deve se dar em função de mudanças necessárias à construção de uma sociedade mais justa e é nessa perspectiva que se encontra o ponto de interseção do cineclube com a educação. Enquanto instituição imbuída da formação cidadã, a escola tem muito a ganhar com a incorporação das vivências possibilitadas por um cineclube às suas práticas. Uma vez comprometida com essa diretriz e ciente do caráter sócio-histórico, ideológico e circunstancial das linguagens, cabe a ela promover tal atividade concebendo-a em sua dimensão sociodiscursiva, uma vez que todo o conhecimento que ela busca construir se dá invariavelmente por vias sociointeracionais. Dessa forma, pode-se tornar a prática pedagógica um expediente a partir do qual a apropriação de conhecimento e a formação de sujeitos-cidadãos críticos ocorram pela consciência acerca da relevância do diálogo enquanto

instância fundamentalmente constitutiva.

Num mundo em que a grande maioria dos jovens se encontra imersa em meios predominantemente audiovisuais, a educação deve se questionar quanto ao seu papel diante desse cenário. A articulação das práticas dessas duas esferas aponta para o fato de que o ideal de formação questionadora e libertadora que hoje se valoriza requer que se observem a realidade social do aluno, os meios socioculturais pelos quais transita, os seus costumes e os bens culturais que aprecia, considerando ainda que ele pode ou não ter acesso adequado a tais bens a depender dos lugares sociais aos quais tem acesso. Dessa forma, a implantação de um cineclube em âmbito escolar se mostra uma iniciativa profícua por unir requisitos sociodiscursivos desses dois universos e por permitir trabalhá-los de forma conjunta e integrada em nome de processos de ensino/aprendizagem mais alinhados às demandas sociais constantemente renovadas que se colocam no horizonte dos estudantes e da escola. Em termos bakhtinianos, o encontro entre essas duas esferas discursivas pressupõe o enriquecimento de quaisquer discussões propostas por possibilitarem o contato entre saberes e pontos de vista socioideologicamente divergentes quanto às questões sociais trazidas à baila, sobretudo se considerarmos as diferentes formas semióticas com que o audiovisual suscita sentidos e dialoga com o imaginário de cada sujeito acerca dos espaços sociais esteticamente representados nos filmes. Assim, cria-se um ambiente em que a construção de saberes e a constituição responsável de sujeitos acontecem de forma genuinamente dialógica.

Nessa perspectiva, a educação e os meios audiovisuais podem coexistir em total harmonia, desde que nas propostas pedagógicas elaboradas para tal se busque compreender como acontece a aprendizagem de saberes a partir desses meios e das materializações sógnicas que lhes são inerentes, pensando na transformação do sujeito como participante ativo desse processo. A realização de rotinas pedagógicas incluindo a linguagem audiovisual nos leva a pensar em uma dinâmica de organização voltada para a socialização entre sujeitos que podem não ser oriundos das mesmas comunidades e, assim, há que se reconhecer as bagagens de vida e as necessidades distintas de cada participante. Assim, para que a constituição de um cineclube escolar se configure de fato em um expediente pedagógico participativo, os processos formativos que coloca em execução precisam fazer com que a construção do conhecimento com base na experiência estética cinematográfica faça sentido para os discentes e dialogue com os seus pareceres sobre o que se discute.

Num percurso pedagógico assim concebido, é interessante que a condução das atividades propostas se dê de modo a tirar proveito da diversidade sociocultural dos participantes, já que essa divergência de posicionamentos axiológicos torna os diálogos promovidos socioculturalmente mais ricos, num encontro de opiniões que pode desencadear a transformação das realidades dos envolvidos pela mobilização social. Além disso, o envolvimento dos alunos em atividades dessa natureza abre o leque de possibilidades semióticas de apreensão das realidades diversas com as quais passam a ter contato nesses espaços, o que acaba por potencializar os percursos semânticos que são capazes de perfazer. Pela inter-relação entre imagens, sons, gestos, atitudes, dizeres etc., o filme aguça as percepções do aluno ao fazer com que mobilize saberes curriculares e extracurriculares e os

associe a sensações e sentimentos que tornam essa experiência estética sistematizada uma metodologia constituidora de juízos valorativos formulados em função da construção de novos saberes.

Como visto, tal instrumentalização dos espaços de cineclube pela *práxis* escolar facilita o desenvolvimento de leituras mais aprofundadas sobre uma dada temática porque, ao introduzir manifestações culturais vivas na rotina educacional, ela dá margem para os discentes refletirem sobre diferentes contextos sociais com base em vivências multissemióticas que já possuem. A partir desse diálogo multicultural entre experiências próprias e de outrem, é possível planejar estratégias metodológicas por meio das quais eles percebam que os sentidos que atribuem a qualquer coisa advêm não apenas da linguagem verbal, mas ainda das variadas materialidades sígnicas que a ela se articulam, numa dinâmica sociodiscursiva em que imagens, sons, enquadramentos, figurinos, entre muitos outros aspectos que as produções cinematográficas abrangem, se mostram tão passíveis de significação quanto qualquer dizer. Além disso, a concepção desse todo coeso multissemiótico a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin nos descortina a dimensão enunciativa do audiovisual, a partir da qual ele é visto como a materialização de juízos avaliativos socioideologicamente balizados que resultam numa dada expressão ético-estética. Nesse sentido, o filme integra uma corrente discursiva em que é desencadeado por dizeres/atos que o provocaram e em que provoca outros dizeres/atos em resposta, a depender dos lugares únicos que os sujeitos implicados nesse processo ocupam e numa dinâmica resultante do embate mais ou menos tenso entre pontos de vista com diferentes orientações ideológicas. É nesse diálogo entre pareceres tão diversos e cujo contato os coloca em constante reformulação que a materialização enunciativa, independentemente das formas semióticas em jogo, promove a constituição de sujeitos e perspectivas sociais. Portanto, o filme consiste em uma expressão cultural reveladora de visões de mundo que, quando sistematicamente analisadas, contribuem para a reflexão sobre a complexidade do panorama social que a ele deu ensejo e dos próprios sujeitos que dele fazem parte, o que, se devidamente explorado pelas práticas escolares, se configurará em um importante expediente de formação crítica de estudantes.

Contudo, cabe observar que, na implementação dessas práticas educacionais, é preciso se ater à escolha dos tipos de filme a serem exibidos. No que concerne essa questão, é interessante que se inclua o maior número possível de gêneros, enredos e temáticas, em especial aqueles que abordam questões sociais. Segundo Duarte,

Como a maioria dos filmes a que eles (alunos) têm acesso são feitos dentro de um certo padrão estético e narrativo, a tendência é que se estabeleça, entre eles, um ciclo de 'mais do mesmo': vejo apenas o que gosto, gosto apenas do que vejo. O cineclube rompe com esse ciclo quando oferece aos aprendizes de cinema a possibilidade de ter acesso a diferentes tipos de filmes e, em especial, a obras que estão fora do seu padrão de gosto (DUARTE, 2012, p. 3).

Nesse sentido, mesmo sabendo das facilidades de acesso aos filmes, verificamos que esse acesso nem sempre garante a diversidade cultural, pois, na maioria das vezes,

determinadas narrativas são privilegiadas e outras deixadas de lado. Desse modo, é fundamental que o trabalho desenvolvido pela escola disponibilize um repertório diversificado e que, acima de tudo, vá além de pré-julgamentos por partes dos estudantes. Afinal, relembremos que a grande contribuição do cineclube se deve ao fato de ele ser mais que espaço de lazer, consistindo em um lugar em que se deve superar gostos pessoais em nome da aprendizagem e da criticidade. Feita essa ponderação, a composição de um acervo pode se dar segundo diferentes critérios, conforme o perfil socioeconômico do grupo participante. Assim, tem-se a possibilidade de, por exemplo, privilegiar a apresentação de filmes nacionais de diferentes gêneros e categorias para que, a partir deles, se discutam aspectos socioculturais do Brasil.

Como se pode perceber, essas escolhas possibilitam aos estudantes o contato com variedades da linguagem cinematográfica que, conseqüentemente, refletem e refratam posicionamentos ideológicos diversificados acerca das questões de que tratam. Levando em conta esses lugares socioideológicos, para que a proposta de apresentação de filmes em sala de aula surta o efeito esperado, é necessário que, já na exposição dos filmes, o professor oriente os estudantes, ensinando-os a lançar um olhar mais atento e por meio do qual sejam capazes de identificar essas questões de cunho social e ideológico a serem compartilhadas na troca de experiências que tomará lugar em seguida. Por isso, o filme precisa ser mais do que apreciado, ele tem de ser analisado para que o projeto do cineclube de possibilitar leituras críticas se cumpra e faça desse espaço um local de manifestação de opiniões e de construção de conhecimentos. Nesse sentido, a experiência audiovisual deve interferir não apenas na maneira como vemos os filmes, mas também nas formas como interpretamos a realidade a partir das temáticas por ele representadas, bem como pelas concepções com as quais o filme dá vida a elas.

6 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a linguagem audiovisual presente nos espaços de cineclube, pensando-a como possibilidade de interação para a promoção do pensamento crítico de discentes. Tendo tal objetivo em mente, buscamos refletir acerca da noção de multiletramento e das possibilidades formativas que a consideração dessa perspectiva quando da formulação dos programas curriculares pode abrir, tecendo considerações sobre a inserção dos estudantes nesses locais e sua pertinência para o ensino. Dessa forma, conceitos, como linguagem, dialogismo e alteridade, presentes no Círculo de Bakhtin, são condições necessárias para a compreensão das novas tecnologias, mais especificamente das práticas dos multiletramentos audiovisuais presentes nos cineclubes.

Nesse sentido, a relação que existe entre o audiovisual e a educação favorece a produção do conhecimento, pois possibilita refletir, a partir dos debates envolvidos, os contextos históricos e políticos presentes na contemporaneidade. Assim, os filmes trabalhados nos espaços de cineclube permitem aos sujeitos ampliarem sua visão de mundo propiciando uma formação mais crítica e reflexiva. Portanto, nesse novo contexto presente

na sociedade, assistir a um filme e debater a respeito da temática abordada pressupõe a aquisição e compreensão de conhecimentos específicos, pois os multiletramentos audiovisuais possibilitam aos sujeitos uma formação mais comprometida com os problemas sociais. Logo, esse trabalho precisa ser desenvolvido nas escolas para, além de dar acesso aos estudantes a diferentes acervos culturais, proporcionar, também, momentos de reflexão crítica sobre a temática abordada durante a apresentação dos filmes.

Referências

ALVES, Giovane; MACEDO, Felipe. **Cineclube, cinema e educação**. Bauru, SP: Editora Praxis, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAYNHAM, Mike. **Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts**. London: Longman, 1955.

BELIZÁRIO, Vanilda Aparecida; SOUZA, Teciene Cássia de; RAGI, Taísa Rita. Hipermídia: contribuições para o processo de formação de professores. *Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato*, v. 10, n. 8, 2021, p. 180-190. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3894/pdf>, acesso em 04 de jan. de 2022.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

GAVIN, Dudeney; NICKY, Hockly; MARK, Pegrum. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Editora Parábola, 2012. 264 p.

SOUZA, Adriana Carneiro de. **Cineclubismo no Brasil: visões de ontem e perspectivas do contemporâneo**. 2011. 74f. Monografia (Curso de estudos de mídia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Disponível em: <https://tropicaline.files.wordpress.com/2012/04/cineclubismo-no-brasil.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A construção da enunciação. *In: VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João. Editore, 2013. p. 157-189.

VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo/SP: Editora 34, 2017.

Letramento visual e abordagem pela via direta na formação de leitores

Visual literacy and direct approach in the formation of readers

Ayumi Nakaba Shibayama

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Analista em assuntos educacionais no Centro de Línguas e Interculturalidade (UFPR)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5938-5986>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2382244971250704>

E-mail: ayu.shiba@ufpr.br

Juliana Bueno

Doutora em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Professora adjunta no Departamento de Design da UFPR e professora permanente e pesquisadora do PPGDesign-UFPR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5922-7638>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3989763513737083>

E-mail: julianabueno.ufpr@gmail.com

Resumo

O letramento emerge no contexto das práticas sociais e culturais dos diversos grupos e envolve o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Além de ser uma aprendizagem linguística, a leitura é também uma aprendizagem social. Ela contribui para o pensamento crítico e é uma atividade ativa que aciona diferentes processos por parte do leitor no manuseio de gêneros variados, que circulam em diversos suportes como livros, revistas, jornais, rádio ou televisão, publicados em diferentes esferas da sociedade. Por outro lado, o letramento visual é a habilidade de interpretar as informações visualmente apresentadas com base na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio de um processo de leitura. Apresentamos uma proposta de trabalho com gêneros discursivos ancorada no ensino da leitura como processo que se aprende na prática através da abordagem pela via direta. Tal proposta é produto de um projeto desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná em parceria com a Associação Francesa pela Leitura. Utilizamos para isso, o dispositivo pedagógico chamado *lição de leitura* criado para exemplificar, preparar e explicitar as estratégias empregadas em atividades de leitura. A lição de leitura é uma possibilidade metodológica que pode se adaptar a outros contextos de trabalho que objetivam a construção colaborativa de significados. A abordagem pela via direta aliada ao letramento visual permite o desenvolvimento de estratégias para a formação de leitores mais experientes no manuseio de diferentes gêneros discursivos.

Palavras-chave: Letramento visual. Abordagem pela via direta. Gêneros discursivos.

Abstract

Literacy emerges in the context of the social and cultural practices of different groups and involves the development of reading and writing skills. In addition to being a language learning, reading is also a social learning. It contributes to critical thinking and is an active activity that triggers different processes on the part of the reader in the handling of different genres, which circulate in different media such as books, magazines, newspapers, radio or television, published in different spheres of society. Visual literacy, on the other hand, is the ability to interpret visually presented information based on the premise that images can be read, and that their meaning can be decoded through a reading process. We present a proposal for working with discursive genres anchored in the teaching of reading as a process that is learned in practice through the direct approach. This proposal is the product of a project developed by the Federal University of Parana in partnership with the French Association for Reading. For this, we used the pedagogical device called a reading lesson created to exemplify, prepare and explain the strategies used in reading activities. The reading lesson is a methodological possibility that can be adapted to other work contexts that aim at the collaborative construction of meanings. The direct approach combined with visual literacy allows the development of strategies for the formation of more experienced readers in the handling of different discursive genres.

Keywords: Visual literacy. Direct approach. Discursive genres.

Data de submissão: 11/06/2021 | Data de aprovação: 25/08/2021

1 Introdução

A reflexão proposta neste manuscrito é produto de uma discussão e aprofundamento teórico realizados no âmbito do projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná em parceria com a Associação Francesa pela Leitura (AFL) denominado Pesquisa-Ação: Leitura pela via direta,¹ que tem como um de seus objetivos desenvolver a capacidade de ensino da leitura a professores e técnicos de alfabetização da Prefeitura de Curitiba. A reflexão do presente texto se debruça na intersecção das áreas de letras, *design gráfico* e comunicação para um aprofundamento teórico a respeito do letramento, letramento visual e da leitura pela via direta. Apresentamos o dispositivo pedagógico chamado *lição de leitura* (RAZET, 2012) criado para exemplificar, preparar e explicitar as estratégias empregadas em atividades de leitura. Consideramos que o letramento visual aliado à leitura pela via direta é uma possibilidade metodológica que pode aperfeiçoar o processo de leitura por meio de estratégias que facilitem a decodificação, interpretação e compreensão de textos. Tal possibilidade encontra respaldo, não somente, mas também, por intermédio da ação de professores, educadores como mediadores da aprendizagem em diferentes âmbitos, dentre eles, a escola.

Foucambert (1994) defende um ensino de leitura no qual se aprende na prática, ou seja, só se aprende a ler lendo. O futuro leitor entra em contato com diversos tipos de texto em casa, na escola e o único pré-requisito para este aprendizado é questionar sobre as coisas do mundo. Este ensino não acontece apenas nos espaços escolares, mas em grande parte, dentro deles, mediada pelos professores. Fala-se, então, em uma desescolarização da leitura (FOUCAMBERT, 1994) que é a formação permanente do leitor a ser assumida por todas as instâncias educativas, já que a leitura é um processo contínuo e não se limita à fase escolar. O autor propõe uma reflexão sobre o lugar da leitura para além dos limites da escola, envolvendo a comunidade em que ela está inserida, proporcionando a convivência com o ambiente letrado. Incentivar os alunos à leitura dos mais diferentes gêneros discursivos, como também viabilizar a continuidade deste ambiente na comunidade externa à escola possibilita uma ampliação dos saberes relacionados à leitura em contextos fora da escola, oportunizando a sua participação no contexto social, político, econômico e cultural em que estes alunos estão inseridos. Conforme os PCNs 8 de Língua Portuguesa:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma

¹ Pesquisa-Ação: Leitura pela via direta é parte do Edupesquisa, projeto de incentivo à pesquisa desenvolvido em parceria com Ministério da Educação e Cultura e a Universidade Federal do Paraná. Contemplou 1500 profissionais em 18 cursos ofertados de forma semipresencial, no período de outubro de 2014 a junho de 2015. “Os artigos produzidos a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos cursistas nas duas edições do projeto foram publicados nos dois primeiros números da revista virtual *Edupesquisa em Revista*, disponível no portal Cidade do Conhecimento” (CURITIBA, 2016, p.284).

prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (PCNs 8, ANO, p.24).

A escola é também um local de convívio social, esse espaço é ideal para o desenvolvimento de práticas de leitura pois a leitura é uma aprendizagem social. A leitura em grupo ou denominada colaborativa, nos PCNs, é uma atividade em que o professor questiona os alunos sobre o sentido dos textos, descobre as pistas linguísticas que possibilitaram determinada atribuição de sentidos. É uma estratégia didática para o processo de formação de leitores. Trabalhar a leitura em grupo, por exemplo, permite encontrar uma variedade de textos relacionados aos projetos do grupo mobilizando os recursos de cada um. Além disso, o trabalho em conjunto permite questionar os textos em diferentes níveis de compreensão e interrogar as diversas estratégias colocadas em prática. Nessa perspectiva, o uso de gêneros contribui para estimular a percepção dos alunos através do processo da leitura como forma de familiarização com o texto, comparando diferentes produções escritas, discutindo, refletindo, analisando profundamente, ou seja, conhecendo os gêneros de diversas maneiras, linguística e visualmente, para identificação de suas características.

Professores, pais e adultos que convivem com o aprendiz, futuro leitor, podem atuar como mediadores contribuindo para essa prática através do encaminhamento da criança a uma ampla variedade de gêneros discursivos. É importante que os alunos envolvidos na atividade possam partilhar com os colegas os procedimentos utilizados para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc.

Em relação aos professores, a sua aproximação com a informação pertinente e, portanto, com a escrita, pode lhes conceder as possibilidades de escolha sobre o fazer em sala de aula. “Formar-se professor é ter acesso aos instrumentos que possibilitam a formação do leitor, compreendê-los, agir sobre eles e transformá-los” (FOUCAMBERT apud FERREIRA & DIAS, 2002, p.43). Assim, os professores podem propor atividades de leitura em que os alunos percebam que o significado do texto a ser construído depende principalmente de dois elementos: das perguntas do leitor e da natureza do texto e de sua estrutura. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Formar leitores é algo que requer preparo e condições favoráveis que não se restrinjam apenas aos materiais disponíveis como livros ou impressos. Mais importante que disponibilizar recursos é fazer uso desses para o desenvolvimento das práticas de letramento. Algumas dessas condições conforme os PCNs (1997) são: dispor de uma biblioteca na escola; promover visitas à biblioteca; disponibilizar livros e outros materiais de leitura no ambiente de sala de aula; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero

são decisões do leitor. É necessário que isso se preserve na escola, conforme possível. Para Foucambert (1994):

(...) aprende-se a ler em qualquer idade e continua-se sempre aprendendo. A escola é um momento da formação do leitor. Mas se essa formação for abandonada mais tarde, ou seja, se as instâncias educativas não se dedicarem sempre a ela, teremos pessoas que, por motivos sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredirão em suas leituras, e outras que retrocederão e abandonarão qualquer processo de leitura (FOUCAMBERT, 1994, p.17).

Esta perspectiva coincide com proposta dos PCNs (1997), da Língua Portuguesa a respeito da formação de um aluno-leitor maduro, crítico, competente e reflexivo e, portanto, cidadãos críticos.

2 Leitura

Iniciamos a reflexão fazendo o recorte sobre a noção de letramento. Segundo os PCNs, o letramento é entendido como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.” (PCNS, vol. 2. p. 21). A partir dessa visão, entende-se, então, que não existe grau zero de letramento, pois é impossível não participar, de alguma forma, das práticas discursivas da sociedade em que estamos inseridos.

Para Soares (2000), o letramento envolve a imersão do indivíduo na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita e o conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. Já a alfabetização, não se confunde com o letramento, envolve processos de consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 15).

Letramento e alfabetização têm especificidades próprias, são processos distintos cada qual com suas características, mas inseparáveis:

(...) a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita — a alfabetização — e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita — o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Entendendo a alfabetização e letramento como percursos concomitantes, cabe ainda a diferenciação de analfabetismo e analfabetismo funcional que são frequentemente utilizados como sinônimos. Para Foucambert (1994), os termos são diferentes. O analfabetismo se relaciona com a capacidade de decodificação, diz respeito à impossibilidade de compreender e reproduzir uma mensagem escrita e é consequência da não alfabetização.

O analfabetismo funcional tem essa mesma impossibilidade, mas sua origem é diferente: o analfabeto funcional teve a oportunidade de frequentar a escola, mas perdeu o domínio da escrita pelo uso não frequente dela. Seria o afastamento do indivíduo da comunicação escrita, o sujeito não letrado é o oposto do sujeito letrado que, para o autor, é o leitor, alguém que constrói significados na sua prática de leitura ou “leiturizado”, alguém que domina o universo da escrita e que supera a noção de simples alfabetização.

Refletir sobre leitura é também refletir sobre a escrita. Segundo Foucambert (1994, p.123), leitura e escrita são instrumentos pelos quais o sujeito alcança a democracia e o poder individual que, segundo ele, “é a capacidade de compreender por que as coisas são como são”. O sujeito lê, então, para interpretar e transformar a realidade. Para o autor, é pela prática da leitura que a criança infere estratégias da escrita. Estas estratégias de escrita e habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão nestes dois processos, na escrita e na prática da leitura, não de maneira isolada ou descontextualizada das práticas sociais (FOUCAMBERT, 1994, SOARES, 2014).

Desta forma, adotamos a orientação de Bakhtin (2000) sobre os gêneros textuais, os quais ele denomina gêneros do discurso. Segundo o autor, as atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua e se concretizam “(...) em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Há, portanto, uma variedade de gêneros, tendo em vista que os enunciados produzidos refletem as condições próprias e os objetivos de cada uma dessas esferas, por seu conteúdo, seu estilo verbal, pela seleção dos recursos lexicais e gramaticais, e, por sua construção composicional. Esses três, constituem as dimensões comunicativas dos gêneros discursivos: “conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Ele ressalta a importância da construção da individualidade por meio do conhecimento dos gêneros textuais. “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279). Cada gênero possui uma composição estrutural de texto, um vocabulário próprio e características que o legitima.

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2000, p. 285).

Assim, conhecer variados gêneros, permite ao leitor utilizar tais estruturas para, também, se comunicar, interagir, identificar o discurso alheio e construir o seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática de leitura se constitui como uma tomada de informação, de familiarização com os diferentes gêneros discursivos. É em função daquilo que se quer fazer que serão selecionadas as informações em um registro ou em outro, em um campo ou em

outro. “Ler é, antes mesmo de procurar a informação, ter escolhido a informação que se procura” (FOUCAMBERT, 2008, p. 63). Ler é atividade que encontra sua significação porque está inscrita no interior de um projeto, envolve um ponto de partida, um objetivo ou informação que pretendemos encontrar e um caminho envolto de tomadas de informação. Aprender a ler é então “aprender a explorar um texto, lentamente quando quisermos, muito rapidamente quando quisermos: é aprender a adaptar nossa busca ao nosso projeto.” (FOUCAMBERT, 2008, p.64).

Ler é responder a um objetivo, a uma pergunta, uma inquietação, uma dúvida. A resposta desta questão, seja nos limites da escola ou fora dela, permite ao futuro leitor a formação de opinião, a geração de novas ideias e por consequência, o entendimento da prática social, de realizar ações, de agir no mundo. Assim, a leitura contribui para o pensamento crítico e é uma atividade ativa que acontece através do manuseio com gêneros variados, que circulam em diversos suportes como livros, revistas, jornais, rádio ou televisão (CHEREM, 2014; FOUCAMBERT, 1994). O resultado desse agir, é percebido nas relações de leitura e compreensão de gêneros. Segundo os PCNs: “As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.” (PCN – Língua Portuguesa, 1997, p.29).

Muito cobrado e valorizado pela sociedade, o aprendizado da leitura é um dos grandes desafios da escola, mas o que é ler? No senso comum, os conceitos de leitura passam por diferentes olhares em relação a este processo que vão desde sinônimo de decodificação da escrita à aquisição de cultura e conhecimento. Segundo Lerner (2002, p.73), ler é:

[...] entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica em frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (LERNER, 2002, p.73).

A leitura, entendida como uma atividade interativa que demanda um processo além da decodificação de uma mensagem, mas também uma posição ativa por parte do leitor na construção de sentidos, contribui para o pensamento crítico. O ato de ler consiste em explorar as relações que as palavras estabelecem com a frase (sintaxe), que a frase tece com o texto (gramática do texto) e que o texto constrói com o contexto (imagens ou outros capítulos de um livro, por exemplo).

Além de ser uma aprendizagem linguística, a leitura é também uma aprendizagem social pois envolve a compreensão de uma mensagem, em uma posição de interlocução com o autor do texto, e ainda, um processo de comunicação, no qual o autor emite informações, ideias, pontos de vista a um receptor através de um código, a língua escrita. O leitor, diante dos signos escritos que compõem uma mensagem, coordena a sua visão, permitindo aos olhos perceber um conjunto de signos, compreendidos entre letras e palavras. Essa atividade perceptiva conduz o leitor à significação do texto, associando, entre si e com o conjunto de suas experiências passadas, os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias (FOUCAMBERT, 2008, p. 62).

O receptor, por sua vez, sendo afetado pelo texto é, ele próprio, autor de ações ou reações que têm algum tipo de efeito na sociedade. Tem-se então, um processo interativo, no qual, o leitor, por meio do seu repertório de conhecimentos prévios, articula ideias relacionadas ao texto e com ele interage. “A leitura proporciona, portanto, um encontro entre autor e leitor” (NADALIN, 2015). Tal encontro resulta em questionamentos, reflexão e significação e uma postura na qual, o então, leitor passa a ser autor dos próprios textos tornando-se sujeito de suas ações, de suas interlocuções.

3 Letramento visual

O letramento visual é a habilidade de interpretar as informações visualmente apresentadas com base na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio de um processo de leitura (KRESS et al., 2001). Esse letramento pode contribuir para aprimorar os processos de construção de sentidos no trabalho com diferentes gêneros textuais através do desenvolvimento de habilidades como observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, analisar criticamente, criar e comunicar criativamente por meio de recursos imagéticos.

Unsworth (2006) aponta que o letramento não pode mais ser confinado no campo da língua apenas, ele deve abranger também o papel das imagens nesse processo. Nesse contexto, há alguns autores que desenvolveram modelos a partir da relação texto-imagem. Porém, no que diz respeito ao letramento e ao contexto didático, considera-se pertinente descrever neste módulo e com mais detalhes as ideias e o modelo proposto por Schriver (1997).

Schriver (1997) relata que existem várias vantagens em se usar imagens no contexto do aprendizado. Sendo uma delas a memória. Segundo a autora, há estudos que mostram que a memória para imagens tende a ser melhor do que para textos. Além disso, imagens podem instigar o interesse e a curiosidade do leitor e são frequentemente lembradas muito tempo depois de serem vistas.

A respeito do uso de imagem ou texto, quando se tem os dois contendo informações equivalentes, Schriver (1997) explica que para saber qual a melhor representação da informação, há quatro aspectos a serem considerados: a natureza da informação descrita; a organização espacial da exposição; o conhecimento e habilidades do leitor; e a complexidade da tarefa. Segundo a autora, uma tarefa simples é realizada mais rapidamente com informações dispostas em uma lista do que em um fluxograma e, de forma oposta, uma tarefa mais complexa é realizada em menor tempo utilizando-se informações provenientes de um fluxograma do que de uma lista de itens (SCHRIVER, 1997).

Contudo, representações visuais não são sempre úteis para a compreensão de uma informação. Há casos em que imagens podem atrapalhar a apreensão de algum conteúdo por ser um elemento que causa distração do ponto principal que se quer informar. Geralmente, isto ocorre quando a imagem tem função unicamente decorativa (SCHRIVER, 1997).

As palavras e as imagens também podem criar dificuldades para os leitores quando estão separadas fisicamente no espaço ou tempo. Quando palavras e figuras aparecem em locais diferentes, os leitores necessitam dividir sua atenção entre os dois modos e integrar as fontes de informação separadas antes que o conteúdo possa se tornar inteligível. Isto pode irritar o leitor, bem como distrair a sua atenção (do leitor) na apreensão da (de pensar sobre a) mensagem do texto (SCHRIVER, 1997).

Schriver apud Paiva (2010) sugere cinco maneiras em que texto e imagens são comumente integrados:

1. Redundância: caracteriza-se pelo conteúdo substancialmente idêntico apresentado verbal e visualmente, em que cada modo conta a mesma história, provendo a repetição de ideias-chave. A redundância é geralmente alcançada em design de documentos pela apresentação de ideias similares em representações diferentes (e.g. visual e verbal), em mídias alternativas (e.g. impresso ou online) ou através de sentidos diferentes (e.g. visão e audição). Segundo Schriver (1997), ao utilizar a redundância, o designer deve fazer o julgamento sobre a dificuldade do assunto e o nível de habilidade e interesse dos leitores. Quanto mais difícil o assunto, mais bem vinda será a recepção da redundância por parte dos leitores.

2. Complementar: é caracterizado por conteúdos diferentes visual e verbalmente, no qual ambos os modos são necessários para se compreender as ideias-chave. Relações complementares auxiliam os leitores a integrar o conteúdo de palavras e imagens. Cada modo possui um efeito limitador mútuo no significado que o leitor irá gerar para a ideia principal. Este tipo de relação é especialmente útil para apresentar informações difíceis em um dos modos, como no caso de um texto com um diagrama sobre como um motor funciona. As imagens, nesse caso, ofereceriam informações como indicações espaciais que seriam difíceis de explicar através de texto apenas.

3. Suplementar: se caracteriza por conteúdos diferentes em palavras e figuras, em que um modo domina o outro, fornecendo as ideias principais, enquanto o outro modo reforça, elabora ou exemplifica os pontos feitos pelo modo dominante (ou explica como interpretar o outro). Schriver (1997) afirma que estudos sobre solução de problemas mostram que exemplos de texto por meio de imagens podem melhorar o aprendizado. Além disso, a descrição de procedimentos complexos requer imagens que tornem tão explícitas quanto possível ações destes procedimentos.

4. Justaposição: relação de justaposição entre texto e imagem se dá pela apresentação de conteúdos diferentes em palavras e figuras, em que as ideias-chave são criadas por um choque ou uma tensão semântica entre os dois modos; a ideia não pode ser inferida sem os dois modos sendo apresentados simultaneamente. Este tipo de relação é normalmente utilizado em publicidade.

5. Fornecendo o cenário: um texto ou uma imagem fornecem o cenário e podem enfatizar o que se segue ao fornecer uma estrutura contextual na qual o conteúdo verbal pode ser compreendido.

Para Kress et al. (2001), o letramento visual é a habilidade de interpretar as informações visualmente apresentadas com base na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado por meio de um processo de leitura. Segundo esses autores, as habilidades a serem desenvolvidas seriam: observar, identificar detalhes, compreender as relações visuais, pensar, analisar criticamente, criar e comunicar criativamente por meio de recursos imagéticos. Os recursos imagéticos são diversificados: infográficos, diagramas, mapas mentais, fotografias, ilustrações, diagramas conceituais, arte e hipertextos são alguns exemplos.

Kress & van Leeuwen (1996) baseados na proposta de gramática sistêmica funcional e codificada de Halliday, (1994) propuseram a ideia de gramática visual. Vale enfatizar que, na visão dos autores, a gramática visual não consiste em um conjunto de regras, mas sim, em um conjunto de recursos socialmente construído para a construção de significados. São aspectos a serem considerados:

- a) contexto;
- b) audiência, leitor, receptor;
- c) propósito, enunciado, mensagem;
- d) produtor, emissor;
- e) layout, os elementos dentro da imagem enfatizam um enunciado verbal;
- f) os textos como uma união social e cultural;
- g) as imagens representam ações, objetos e situações;
- h) as imagens produzem interação ou significado interpessoal entre o que vê e o que é visto pelo uso de características como cor, ângulos, distância, e tipo de mídia empregada (fotografia, ilustração, diagrama, entre outros).

Os autores ainda apontam a necessidade de práticas pedagógicas desenvolvendo no aprendiz a capacidade de questionar, interpretar e compreender, a fim de que ele desenvolva o senso crítico durante o processo de leitura.

Segundo Kress & van Leeuwen (1996, p.183), há três princípios para uma composição:

- a) Valor informacional: o local dos elementos tem específicos valores informacionais anexados às várias zonas da imagem: direita e esquerda, parte superior e parte inferior, centro e margem;
- b) Saliência: estabelece uma hierarquia de importância entre os elementos que são feitos para atrair a atenção do leitor (espectador) em diferentes graus. Exemplos: plano de fundo ou primeiro plano, tamanho, contrastes de tons e cores;
- c) Estruturação: a presença ou ausência de planos de estruturação realizados por elementos que criam linhas divisórias, ou por linhas de estruturação reais. São elementos da imagem, significando que eles pertencem ou não ao mesmo sentido.

Sobre o direcionamento da leitura de uma imagem, cabe chamar a atenção para os vetores. Para Kress & van Leeuwen (1996), os vetores têm a função de guiar o leitor de um elemento ao outro por meio de setas, linhas, entre outros (vetores visíveis ou elementos esquemáticos). Eles também podem ser criados através do olhar, dedos apontando, braços estendidos, ou objetos direcionados (vetores invisíveis).

O embasamento teórico a respeito do letramento visual possibilita a comparação do explícito com o não explícito, verbal e não verbal proporcionando ferramentas aos leitores para confrontar o dito e o não dito em um gênero. O exercício envolve estabelecer a relação entre o que se expressa visualmente seja no código gráfico ou ortográfico com o ponto de vista do autor do texto.

4 Leitura pela via direta

A metodologia da via direta parte do pressuposto que o letramento não é simples decifração e a aquisição da cultura escrita em uma língua independentemente da oralidade no desenvolvimento da criança. Estes dois modos de configuração da linguagem podem se desenvolver em progressões paralelas. A escrita, que não é a transposição da oralidade, está presente nos textos escritos com os quais a criança precisa se confrontar e a oralidade se encontra nas interlocuções cotidianas, também na mídia como rádio, televisão e internet. Podemos entrelaçar as duas, oralidade e escrita, no ensino, respeitando o funcionamento e a natureza de cada uma delas. Sendo assim, (...) “tanto a oralidade quanto a escrita apresentam especificidades que revelam ao aprendiz características próprias, intrínsecas, a cada uma dessas facetas da linguagem.” (CHEREM, 2006, p.03).

Acerca da forma da oralidade e da escrita, Foucambert (1994) argumenta:

“(...) diferentemente da comunicação oral, que se processa no tempo, no diálogo e nas adaptações recíprocas dos interlocutores e de suas reações, a escrita se apresenta inteiramente, de uma só vez, e cada elemento só tem sentido na relação com um conjunto preexistente, que se organizou prevendo um modelo de funcionamento do leitor. A comunicação escrita tenta dar conta de uma totalidade e de um sistema. Tanto da parte do emissor como do receptor, ela implica a procura de um ponto de vista, a inibição da ação e não seu acompanhamento, o distanciamento do fato para dar conta dele num nível teórico e modelar” (FOUCAMBERT, 1994, p.63).

Segundo Razet (2012, p. 61), da mesma forma que uma criança aprende a falar a partir das mensagens orais que lhe dirigimos, é a partir do sentido das mensagens escritas que o aluno adquire progressivamente o funcionamento do código gráfico, o que na AFL designa-se por “ir da mensagem ao código” (*Actes de Lecture* n°100, AFL). E ir da mensagem ao código, ou mais exatamente de múltiplas mensagens ao código, necessita da confrontação frequente entre os diversos escritos em toda sua complexidade. Isto significa dizer que a mensagem apresentada em um gênero pode ser confirmada ou refutada através de seus aspectos visuais, ou seja, códigos que podem ser gráficos ou ortográficos. O código gráfico, ou razão gráfica (GOODY, 1985), pode ser composto com os seguintes elementos:

- a) A disposição na página;
- b) Os títulos, subtítulos, parágrafos, quadros;
- c) Da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, de cima para baixo;

- d) A página ou a dupla página;
- e) A organização em quadros, em listas;
- f) A tipografia;
- g) Os hifens, as aspas;
- h) As maiúsculas, a pontuação etc.

Para Razet (2014), por código gráfico entende-se igualmente a disposição do texto, as estruturas gramaticais e as listas de palavras. A disposição do texto considera a página, a tipografia, a organização textual, seu pertencimento a um gênero, suas articulações, sua estrutura, mas também suas relações com outros textos, as constâncias de um autor através de vários livros, as referências a outros. As estruturas gramaticais consideram a organização das frases, a pontuação, o encadeamento dos grupos de palavras, as expressões, o lugar dos componentes e os efeitos produzidos pelas mudanças em relação às expressões esperadas e por fim, as listas de palavras, integram campos lexicais, sonoridades, jogos sobre significados e seus funcionamentos, ortografia, sinônimos, antônimos, prefixos, sufixos e formação de palavras como derivação e composição.

O código ortográfico pode ser composto com os seguintes elementos:

- a) O código morfo-lexical: as palavras têm uma entidade, podem multiplicar-se, constituindo famílias de palavras com os afixos;
- b) O código morfo-sintático: as desinências verbais, as concordâncias de gênero, a organização das frases;
- c) O código etimológico: marcas de origem latina ou grega, marcas do quimbundo (língua africana) ou do grupo-tupi guarani, para o português brasileiro;
- d) O código alfabético: o sistema de correspondências grafo-fonológicas, uma ponte entre o código gráfico e fonológico.

É sobre a escrita, a partir da compreensão das mensagens que as crianças têm acesso ao funcionamento do código gráfico do texto. Os recursos gráficos de um gênero também são indícios de leitura. O quadro a seguir explicita ao que a AFL define como zona exterior ao texto e zona do texto, ambas essenciais e complementares para o trabalho com o texto seguindo a metodologia pela via direta.

ZONA EXTERIOR AO TEXTO	ZONA DO TEXTO
Conhecimento de mundo; Conhecimento de outras línguas; Conhecimento das funções da escrita; Conhecimento do gênero escrito; Compreensão da situação.	Ilustrações; Layout da página; Organização (parágrafos, blocos); Frases, grupos de palavras; Palavras; pontuação; Elementos de derivação e construção de palavras, letras, grafemas.

Fonte: Les Actes de Lecture – AFL – nº100, 2007

A escolha e o manuseio de um texto consideram, por exemplo, conhecimento prévio do gênero a que se propõe trabalhar. Tal pressuposto tem como objetivo a orientação dos estudantes na descoberta do que está explícito e também do implícito. “A língua escrita não

é nada mais que uma prática; ela se cria por essa prática e é essa prática que se aprende. O que interessa ao professor é saber o que é essa prática se ele quiser ajudar a criança a adquiri-la (...)" (FOUCAMBERT, 2008, p.22):

"(...) só o hábito de ler não é suficiente. Trata-se de criar e manter a curiosidade, a necessidade e o prazer de compreender, de fazer novos encontros, de sentir muito mais interesse pelo mundo, pelas pessoas, por si mesmo, conhecer outra realidade que não seja a aparência que se impõe e confrontá-la com o que se vive aqui e agora" (ACTES DE LECTURE, 2007, p. 44).

O processo de leitura é um modelo que supõe a interação permanente entre as informações vindas do leitor - dos seus pensamentos - e as informações apresentadas no texto – diante dos olhos. "O objetivo, ao entrar no texto, é fazer os alunos perceberem que há, no ato de ler, uma interação constante entre as informações vindas do leitor e as informações contidas no próprio texto" (RAZET, 2012, p.75).

Associadas, as contribuições do letramento, letramento visual e leitura pela via direta podem cooperar para uma leitura mais atenta e aprofundada dos gêneros discursivos.

5 Lição de leitura

A lição de leitura é um dispositivo de ensino resultado de três pesquisas-ações realizadas entre 1991 e 2000 no Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INPP) e pela AFL. Razet (2014) sugere respostas à pergunta: Que textos propor aos alunos? A resposta poderia residir na possibilidade de interrogar o texto adentrando sistematicamente pelos seus não ditos. Como? A professora aponta três níveis para isso: denotação, conotação e interpretação. O nível da denotação é o texto verbal, por exemplo, a narração do texto ou descrição de uma imagem, sem nenhuma imagem. A conotação envolve o que se compreende. O espaço de inferências e subjetividade, o que não aparece verbalmente no texto, mas que se subentende nas entrelinhas. O nível da interpretação relaciona-se com o processo de refletir sobre "isto faz pensar no quê?" Envolve o que é exterior ao gênero e pode ser relacionado a outras obras, a um tema, a uma cultura ou à filosofia etc.

Algumas possibilidades de trabalho com o texto sugeridas são: lançar um olhar sobre o texto, atentar para o ponto de vista e enunciação e orientar os estudantes para a pesquisa. O olhar sobre o texto envolve observar sua apresentação, ilustrações, *layouts* ou efeitos tipográficos. A segunda possibilidade, explorar o ponto de vista e a enunciação, é colocar-se à escuta do texto no ponto de vista de quem conta essa narrativa, como um narrador externo, deixando espaço à voz das personagens. Por fim, orientar os alunos para a pesquisa sobre o texto a partir de questões como: Qual a importância dos personagens? Há complementaridade de texto e imagens? Que referências podemos fazer a partir das imagens? Quais os campos lexicais explorados pelo autor? Qual o valor do tempo? (narrativa do passado, descrição do presente); Que figuras de estilos foram utilizadas? (imagens, insistência); Que tipos de frases? (breves /longas, mais ou menos pontuadas?).

De posse destas questões, antes de conceber o dispositivo de leitura, as ferramentas pedagógicas para o trabalho com o texto, o professor vai se aprofundar no texto, observando seus componentes. A seguir, apresentamos o percurso de cinco etapas da lição de leitura:

A primeira etapa é a construção de um horizonte de expectativas. O planejamento de uma atividade de letramento envolve pesquisa, tempo e conhecimento do professor para que os conteúdos das disciplinas sejam interligados e ganhem sentido e significado para o aluno. A criança precisa ser incentivada a todo o tempo a ser autônomo na leitura e na escrita, para fazer do letramento um projeto pessoal. Então, cabe ao professor a escolha de um texto chave para a atividade de letramento. Sua escolha deve ser condizente com os conteúdos a serem trabalhados (plano curricular de ensino próprio da escola ou do município) durante determinado período, e, quando possível, estar relacionado a um tema de interesse comum da turma.

O trabalho com a literatura infantil, por exemplo, através de fábulas, contos, poemas poesias, lendas, entre outros possibilita que o professor instigue a curiosidade da audiência para a leitura de várias maneiras como por exemplo: explorando os recursos visuais que a própria organização do texto oferece, acionando o conhecimento prévio a respeito do assunto, propondo uma discussão para um aprendizado coletivo, observando como a escrita está organizada, atentando para a construção linguística do texto, conhecendo diferentes livros do mesmo autor ou ainda confrontando os saberes de escrita e os saberes de mundo.

Na segunda etapa, explora-se a escrita em torno de uma questão de pesquisa. Um texto é o fruto de trabalho de escrita que revela a visão de mundo e seu autor através dos efeitos produzidos em seus leitores. Esta etapa explora os diferentes pontos de vista de um gênero discursivo.

Perceber em que a escrita, as escolhas linguísticas voluntárias do autor, os frutos de seu trabalho escrito, revelam seus pontos de vista, mostram sua visão de mundo provocando tal ou tal efeito no leitor. As pesquisas sobre o texto e as releituras atentas, permitem compreender melhor o funcionamento da língua escrita, a apreensão do código gráfico, em um contexto significativo (RAZET, 2014, p. 97).

Segundo a autora, o leitor deve adotar uma postura de pesquisador que busca, que procura. Esta etapa oportuniza a reflexão e o acesso às intenções do autor, a mensagem que considerou transmitir, dando ênfase aos recursos linguísticos utilizados para os objetivos do texto.

Na terceira etapa, organiza-se, sistematiza-se, teoriza-se. A teorização tem o objetivo de encontrar os meios que foram utilizados para compreender o texto. A partir das anotações, reorganiza-se o espaço, seleciona-se, classifica-se, categorizam-se listas, esquemas ou quadros para esclarecer o que aconteceu nas discussões sobre o texto. Esta teorização se dá sobre diversos fatos da língua no texto, nas frases, nas palavras. O exercício é um meio de aprender a ler os escritos, relacionando o sentido e as ferramentas linguísticas que permitem ao autor e ao leitor, elaborar o sentido (RAZET, 2014). Postos em sistema, esses fatos da língua são objeto de treinamento que continua com o tempo, para além do trabalho sobre o texto (ou os textos) que os colocaram em evidência.

Na quarta etapa, exercita-se, treina-se, produz escrita. Se lançar a uma aventura do texto, à maneira do autor, é produzir para se apropriar da experiência. Esta etapa, de produção textual, faz parte da sistematização. A estrutura bem observada no gênero explorado, pode servir de esboço para produzir novos retratos, por exemplo, através de uma escrita com escolhas linguísticas, repertório vocabular, estrutura sintática ou constituição gráfica semelhante ao do autor.

Em relação à segunda e terceira etapas, Razet esclarece:

A lição de leitura supõe que o aluno vai se tornar um leitor especialista voltando-se para os usos que ele faz dos textos, sobre os esforços de compreensão materializados pelas anotações e reforçados pelos exercícios. As produções escritas desenvolvidas rapidamente dentro do quadro da lição de leitura fazem parte dos exercícios, do treino e da apropriação de estilos, ritmos, efeitos e estruturas textuais. encontradas no texto e reformuladas (RAZET, 2014, p. 96).

Na quinta etapa, faz-se leituras em rede. Paralelamente ao trabalho com o gênero discursivo selecionado, outros textos, reportagens, notícias ou livros do mesmo autor ou de outros gêneros de mesmo tema. Explorar um texto com os alunos é contribuir para que adquiram uma postura de pesquisador: partir do que se sabe para levantar hipóteses, verificá-las, confirmá-las ou refutá-las através da confrontação com outros textos ou com imagens. O princípio da abordagem é o mesmo, quer se trate de um livro literário em francês língua materna, em português brasileiro língua materna, segunda língua ou em língua estrangeira. É não se deixar levar pela visão superficial de um texto, é adentrar em suas nuances para, diante dele, fazer suas próprias descobertas, criar um posicionamento. “É um longo aprendizado” (Actes de Lecture nº 60, p. 50).

A quinta etapa envolve também a ampliação do tema no trabalho com outros gêneros discursivos. A título de exemplo, partindo da temática da alimentação saudável, pode-se ampliar o tema explorando outros gêneros. A revista pode ser explorada para uma iniciação ao aprendizado visual do gênero em questão. É possível trabalhar todas as informações da página: título, subtítulo, numeração de página ou sumário. Pode-se conduzir a atenção em relação às cores, imagens e números. Um outro gênero, receita culinária, pode explorar a possibilidade de preparo desta receita envolvendo o uso da horta, se houver uma na escola, ou unidades de medida em matemática.

Outra sugestão de gênero, é o cardápio, que permite a exploração da categorização dos alimentos e bebidas, ingredientes, preços e medidas. Existe ainda, a tabela nutricional, em geral desprezada, contém informações dadas em letras minúsculas não de forma inocente pelo mercado, uma discussão importante. É possível solicitar aos alunos que tragam rótulos de alimentos para serem trabalhados em sala de aula. Cada item da tabela de informação nutricional pode ser trabalhado interdisciplinarmente com a matéria de ciências ou matemática. Fazer as leituras dos ingredientes e refletir sobre os efeitos da ingestão destes alimentos no corpo. Há ainda, outros gêneros que podem ser explorados adaptando as escolhas ao perfil do público leitor com os quais se trabalha.

Entende-se que não é possível existir uma “receita pronta”. O que a AFL produz para ajudar seus professores, é um percurso, o da leitura especializada, da lição de leitura e das ferramentas que auxiliam na preparação, perspectivas de análise, exercícios, automatizações e suportes de aprofundamento na compreensão do texto. Nessa perspectiva, algumas orientações podem ser seguidas, como: multiplicar as práticas de leitura de textos autênticos na escola e fora da escola, escolher textos que poderão ser transformados em objetos de trabalho, produções textuais escritas ou orais, e ter como objetivo conhecer o sistema de escrita do português brasileiro. Segundo Razet:

Explorar um texto com os alunos é ajudá-los a adquirir um status de pesquisador: partir do que se sabe para elaborar hipóteses, verificar essas hipóteses, identificar regras provisórias, confrontá-las a outros textos para validá-las ou modificá-las, ligar os conhecimentos entre eles, teorizá-los, expô-los, treiná-los, reinvestir o novo potencial em outro projeto que envolve outros textos, outros gêneros, para outras descobertas (RAZET, 2014, p.110).

Assim, o objetivo da lição de leitura é possibilitar aos leitores o entendimento da experiência de leitura não somente ao nível de compreensão (o quê) de uma história, é também, e principalmente, como o autor nos conta a história e assim se envolver com a escrita do gênero. Essa abordagem concentra a interpretação visual dos códigos gráficos e ortográficos para uma construção de significados do gênero explorado. Parte-se do texto literário, considerando sua razão gráfica (GOODY, 1985), a disposição visual do texto, o suporte e o contexto da publicação para construir a interpretação, permitindo ao leitor compreender, também, o que está implícito. (CHEREM, 2014). A lição de leitura é uma possibilidade de trabalho com textos e não exclui outras práticas a eles relacionados. Ela é importante para vivenciar uma experiência literária e, assim, compreender melhor o que os leitores mais experientes percebem quanto à escrita de um texto, seja no papel de leitores ou escritores, receptores ou produtores.

Considerações finais

Fazer de qualquer aluno um leitor efetivo, exige que o professor também o seja. Exige que leia, seja crítico, seja motivador, que tenha um objetivo específico e que discuta o seu trabalho com os colegas. A discussão de possibilidades metodológicas e a partilha de experiências, um dos propósitos deste manuscrito, permite a construção conjunta de novas perspectivas de trabalho. Esse processo estimulado pela curiosidade é que permite alcançar uma condição de pesquisador, posição que queremos, como educadores, encontrar em nossos alunos.

As contribuições de diferentes áreas também concorrem para outros olhares e significações possibilitando descobertas, por exemplo, aliando conhecimentos da leitura na perspectiva da alfabetização, do letramento e do letramento visual. Cada uma destas visões possibilita um explorar de significações diferentes em torno de um gênero. Trabalhar de

maneira aprofundada no processo de alfabetização envolve também a memorização e o treinamento repetitivo, mas o letramento vai além do conhecimento das letras e dos sons. É preciso que o significado da língua escrita tenha relevância no mundo letrado e que o leitor possa identificar e refletir sobre os usos na sociedade, de maneira que interaja com os mais variados gêneros discursivos.

Para estar inserido nesse mundo, não é necessário apenas compreender o sistema de escrita alfabética. Também é necessário que o leitor use a língua nas diversas práticas sociais de leitura e escrita, produzindo outros sentidos em relação ao conteúdo que aprendeu, formando suas próprias interpretações e opiniões e entendendo que pode, desta forma, se relacionar com o mundo, participar das práticas sociais na comunidade em que se encontra.

Referências

ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE. Les principes de la voie directe. **Actes de lecture**, nº 100, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHEREM, P. L. Apresentação. In: RAZET, Christine. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. **Revista X: Dossiê especial: Didática sem fronteiras**. v. 2, n.2, pp.93-110, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328/25078>. Acesso: 10 jun. 2016.

_____. Escrita e oralidade – duas progressões paralelas para um desenvolvimento comum. **Revista X**. vol. 2, n.2, pp.1-7, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/5443/5224>. Acesso: 10 jun. 2016.

CURITIBA, PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Relatório de Gestão da Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2016. 523 p. Disponível em: http://imap.curitiba.pr.gov.br/wp-content/uploads/2017/07/relatorio_de_gestao_2015.pdf Acesso em 22 de abril de 2021.

Ferreira, S. P. A., & Dias, M. J. B. B. (2002). A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, 7(1), p. 39-49.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: UFPR, 2008.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Por uma política de leiturização dos 2 aos 12 anos. In: FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 28-41.

GOODY, Jack. **La Raison Graphique**. Les éditions de Minuit, Paris, p.97, 1985

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Funcional Grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

KRESS, G. et al. **Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the Science classroom: a multimodal approach**. New York: Continuum. 2001.

_____.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: a grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002, 120 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – Brasil. (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portugues**. Brasília, Secretaria de Ensino Fundamental.

NADALIN, E. **Aktionsart e aspecto verbal: uma análise dessa distinção no polonês**. 2005, 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Pós-graduação do Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

NADALIN, E. **Extensão universitária Edupesquisa**, 2015. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Paraná.

PAIVA, R. C. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: estudo exploratório do livro didático Touchstone**. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

RAZET, C. De La lecture d'une histoire à La lecture d'une écriture. **Synergies Brésil**. N. 10, p. 59-74, 2012.

_____. Da leitura de uma história à leitura de uma escrita. **Revista X**. Dossiê especial: Didática sem fronteiras.v.2, n. 2, pp.93-110, 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40328>

SCHRIVER, K. **Dynamics in document design**. New York: John Wiley& Sons, 1997.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. (1998), 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

UNSWORTH, Len. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English teaching: Practice and critique**, v. 5, n. 1, p. 55-76, 2006.

Letramento escolar: práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II

School lettering: reading and writing practices in fundamental education II

Antonio Pereira Lontras Junior

Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2501-3006>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6669560154835822>

E-mail: lontrasjunior@gmail.com

Adriana Moreira de Souza Corrêa

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Docente de Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2060-4739>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7748176565683643>

E-mail: adriana.moreira@professor.ufcg.edu.br

Resumo

Os estudos sobre os letramentos têm tomado grandes proporções nas últimas décadas, visto que professores, pesquisadores e profissionais da área da educação buscam meios de tornar as suas práticas de ensino exitosas. Além disso, evidenciamos que a recomendação de ensino de línguas na perspectiva do letramento está contemplada em documentos que orientam a Educação a exemplo da Base Nacional Comum Curricular. Diante disso, as pesquisas e a divulgação de práticas de letramento escolar têm contribuído para que os professores de língua portuguesa desenvolvam atividades que contribuam para que os estudantes possam utilizar os conhecimentos construídos na escola em práticas sociais de uso da leitura e da escrita em diversos espaços e mídias sociais. Sendo assim, esta investigação busca discutir conceitos a respeito do(s) letramento(s) e da alfabetização, como também evidenciar práticas de letramento escolar que orientam os professores no processo de ensino-aprendizagem dos educandos em sala de aula. Esta é uma pesquisa de natureza básica, bibliográfica, com dados analisados de maneira qualitativa e os principais autores que dirigem nossa discussão são Soares (2014, 2017) e Leite e Botelho (2011). Como resultado, evidenciamos que práticas de letramento envolvendo a leitura e a escrita na sala de aula promovem um ensino contextualizado às demandas sociais e, assim, podem favorecer a construção dos conhecimentos e as competências linguísticas e socio-interacionais dos educandos de maneira a ampliar a participação de forma ativa nas diferentes atividades sociais envolvendo leitura e escrita. Palavras-chave: Letramentos Múltiplos. Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Leitura. Escrita.

Abstract

Studies on literacies have taken on great proportions in recent decades, as teachers, researchers and professionals in the field of Brazilian education are looking for ways to make their teaching practices successful. In addition, we show that the recommendation of language teaching in the perspective of literacy is included in documents that guide Education, as in the case of the Common National Base Curriculum, published in 2017. Therefore, research and dissemination of school literacy practices have contributed to that Portuguese language teachers develop activities that contribute so that students can use the knowledge built at school in social practices of using reading and writing in different spaces and social media. Therefore, this investigation seeks to discuss concepts regarding literacy(ies) and literacy, as well as to highlight school literacy practices that guide teachers in the teaching-learning process of students in the classroom. This is a basic, bibliographic research, with data analyzed in a qualitative way and the main authors who direct our discussion are Soares (2014, 2017) and Leite and Botelho (2011). As a result, we show that literacy practices involving reading and writing in the classroom promote a contextualized teaching to social demands and, thus, they can favor the construction of students' knowledge and linguistic and socio-interactional skills in order to expand active participation in different social activities involving reading and writing.

Keywords: Multiple literacies. Portuguese Language Teaching. Elementary School. Reading. Writing.

Data de submissão: 27/05/2021 | Data de aprovação: 08/09/2021

1 Considerações iniciais

O uso da leitura e da escrita são importantes para a constituição do sujeito e para a sua vivência em sociedade. Isso porque a internalização dessas práticas possibilita o acesso a informações que nos auxiliam no cotidiano, a exemplo da apropriação do conhecimento e daqueles produzidos pela humanidade e para a socialização.

Essas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita ocorrem em vários momentos cotidianos como a leitura de uma placa informativa, de um anúncio publicitário, de um *outdoor* na estrada, um edital para concurso, na escrita de um bilhete, de um *e-mail*, ou mesmo de uma lista de compras para ir ao supermercado.

O contato com essas práticas de uso da leitura e da escrita inicia antes da escolarização, nas relações familiares e, através delas, as crianças vivenciam diferentes usos da escrita e de outras linguagens que permitem a elas, paulatinamente, a construção de saberes sobre o seu uso, mesmo no período que antecede o aprendizado do código escrito. Por isso, o sistema educacional brasileiro, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) orienta que as práticas de leitura e escrita, através da alfabetização, sejam adquiridas logo na infância, pois, ao se apropriar do código linguístico, a criança poderá vivenciar o contexto de uso dessa ferramenta (que é a escrita) de maneira a compreender o seu uso nas mais diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que, para ampliar a inserção no mundo letrado, a criança precisa conhecer o código escrito e saber utilizá-lo nas diversas situações. Por isso, o processo de alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, ou seja, do uso contextualizado da leitura e da escrita, considerando, para isso os conhecimentos prévios do estudante.

Contudo, as práticas de letramento escolar (em outras palavras, os usos da leitura e da escrita nas instituições educativas) não se restringem ao período de alfabetização, elas se constituem no uso da leitura e da escrita em diversas situações na escola e, em função disso, o professor de português deve dar continuidade a essa abordagem da língua durante os anos finais do ensino fundamental (ensino fundamental II). O aprendizado dessa modalidade da língua deverá partir dos conhecimentos de mundo do aluno, ou seja, dos saberes que fazem parte do seu contexto de vida e, desse modo, pode contribuir para a internalização dos significados, para melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula e para o uso desses saberes no cotidiano dentro e fora da escola.

Diante disso, este artigo foi elaborado com base no seguinte questionamento: Qual a relevância de se trabalhar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pautado pelas práticas de letramento? Dessa forma, defendemos que as práticas de letramento escolar ampliam a percepção e a ação de uso da língua portuguesa pelos estudantes nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Em face do exposto, o presente trabalho tem como objetivo discutir, por meio da literatura científica, a relevância da mediação da aprendizagem do aluno do ensino fundamental II através de práticas de letramento. No tocante à metodologia utilizada, trata-

se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e descritivo (PRODANOV; FREITAS, 2013), com a coleta de dados e análise da literatura na perspectiva narrativa (ROTHER, 2007).

Esse trabalho está dividido em quatro seções: Introdução, Alfabetização, letramento e letramentos múltiplos; Práticas de letramento escolar para um ensino significativo no ensino fundamental II e as Considerações Finais.

2 Alfabetização, letramento e letramentos múltiplos

O *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (2015, p. 73) conceitua o termo alfabetização como: “Ato ou efeito de alfabetizar. Difusão da instrução primária.” Já o *Dicionário Online de Português* (2021, n. p.) descreve o mesmo termo como “Ação de alfabetizar. Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.” Ante as percepções trazidas nessas conceituações dicionarizadas, entendemos que o processo de alfabetização para os dicionários deve ser um ato difundido ainda nos primeiros anos de ensino na escola, configura-se como uma instrução inicial fundamental e está voltada para o ensino da leitura e da escrita.

Segundo o material de apoio disponibilizado pelo Programa de Formação Continuada dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), o conceito de alfabetização está voltado para o ensino aprendizagem da tecnologia da escrita e do sistema alfabético. Assim, no que concerne à leitura da língua portuguesa, a apropriação desses conhecimentos proporciona ao indivíduo a capacidade de decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons; já na forma escrita, envolve a capacidade de identificar esses sons e transformá-los em sinais gráficos (BRASIL, 2008, p. 10).

Em concordância com a compreensão de alfabetização apresentada por esse programa, Soares (2017, p. 17) diz que “A alfabetização seria um processo de representação dos fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Já de acordo com Silva (2018, p. 253): “a alfabetização, a partir do século XX, passa a ser responsabilidade da escola, exclusivamente” e, dessa maneira, a família se desvincula dessa função e começa a responsabilizar a escola pela tarefa de ensinar o sistema alfabético aos educandos.

Diante das conceituações apresentadas pelas autoras, o processo de alfabetização, em suma, pode ser entendido como a apropriação da representação escrita da fala ou da representação falada da escrita. Todavia, ressaltamos que o próprio conceito de alfabetização se modificou a partir das necessidades e dos usos do código escrito. Nesse sentido, Lucas (2014, p. 73), ao elencar as percepções sobre alfabetização, no Brasil, em diferentes momentos históricos, construiu uma progressão indicando que era considerada uma pessoa alfabetizada aquela que:

[...] soubesse escrever apenas o próprio nome; posteriormente, quem fosse capaz de ler e escrever um bilhete simples; depois, adotou-se o critério da escolarização, o qual subentende que, quanto mais tempo o indivíduo permanece na escola, melhor uso faz da leitura e da escrita. (LUCAS, 2014, p. 73).

Notamos assim que vários conceitos de pessoa alfabetizada são construídos historicamente, em outras palavras, essas percepções sobre o termo são mutáveis, pois se baseiam na necessidade de uso da leitura e da escrita em dada sociedade. Corroborando com Lucas (2014), Nascimento e Oliveira (2017) dizem que essas percepções são oriundas de critérios elencados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo afirmam as autoras, a UNESCO, até 1940, considerava alfabetizada a pessoa que decodificava sons da língua. Em 1951, o critério passou a ser a leitura e a compreensão de um bilhete simples e, em 1978 ampliou a percepção de alfabetizado para aquela pessoa que utilizava a leitura e a escrita nas atividades sociais.

Essas mudanças, conforme Soares e Batista (2004 apud LEITE; BOTELHO, 2011), são motivadas pelas cobranças sociais e políticas que, em decorrência das demandas de acesso ao conhecimento, são mediadas por diferentes mídias e linguagens que perpassam as relações de comunicação cotidianas.

Dessa maneira, para que o cidadão possa se inserir nas práticas sociais da cultura escrita, ele precisa dominar essa “tecnologia” que é a escrita para participar das diferentes situações compartilhadas por dado grupo social. Diante disso, Frade (2005 apud LEITE; BOTELHO, 2011, p. 4) afirma que

[...] a apropriação do sistema de escrita envolve vários aspectos e capacidades, como a compreensão das diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas, como o desenho. Envolve domínio das convenções gráficas, ou seja, saber que a escrita é feita de cima para baixo, da esquerda para a direita. Também envolve o reconhecimento das unidades fonológicas, do alfabeto e da correspondência entre som e letra.

Para a autora existe uma gama de capacidades a serem desenvolvidas nos indivíduos para que consigam utilizar o sistema da escrita. Desse modo, além de conhecer o alfabeto e as possibilidades de organização para a formação das palavras e frases, é necessário entender outras convenções da escrita que permitem ao aluno utilizar desta ferramenta para suprir suas necessidades de comunicação na atualidade.

Como explica Soares (2020), é preciso conhecer as convenções de leitura que marcam determinado gênero textual e os efeitos de sentidos obtidos a partir da subversão à regra para compreender a gama de textos que circulam socialmente. Devido a essas demandas, ser alfabetizado não era suficiente. Tornou-se necessário, portanto, o uso da leitura e da escrita situado nas múltiplas práticas sociais mediadas pela língua. Sendo assim, a alfabetização não atendia às demandas necessárias para interagir através da leitura e da escrita e, em face disso, surge o conceito de letramento (SOARES; BATISTA, 2004 apud LEITE; BOTELHO, 2011).

Conforme afirma Soares (2014), a palavra letramento é considerada uma recém-chegada ao vocabulário das ciências linguísticas e da educação, pois somente na metade dos anos 1980 esse conceito surge nas discussões dos especialistas dessas áreas.

Em outra obra, Soares (2017) complementa informando que em países como a Inglaterra e o Estados Unidos que embora já tivessem a palavra *literacy* (que significa condição de quem é letrado) dicionarizada, essa temática só veio tornar-se pauta nas discussões de

especialistas da área das ciências da linguagem por volta dos anos 1980 e, desde então, gera discussões, pesquisas e publicações científicas que orientam os programas de avaliação das competências de leitura e escrita da população.

Sobre o processo de constituição desse termo na língua portuguesa, Soares (2014, p. 18, grifo da autora) diz que

É esse, pois, o sentido que tem **letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Apesar de a autora apresentar essa conceituação, na maioria dos dicionários a palavra *letramento* ainda não é encontrada. Sobre isso, Kleiman (2001, p. 17) diz o porquê dessa situação: "A palavra *letramento* não é encontrada atualmente nos dicionários, provavelmente em função da complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio." Destarte, por ser um conceito amplo e difícil de delimitar, como também estar constantemente sofrendo alterações, vários dicionários ainda precisam adotar esse novo vocábulo em suas páginas.

Para Soares (2014, p. 19), "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita." Assim, conforme explica a autora, o termo *letramento* está ligado ao ato de aprender a ler e escrever em situações de usos da leitura e da escrita.

No termo *letramento* há um conceito implícito da ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem implicações culturais, sociais, econômicas, políticas, cognitivas e linguísticas, seja para o grupo social em que esteja inserida introduzida, seja para o indivíduo que aprenda a usá-la (BRASIL, 2008). Nesse sentido, Soares (2020, p. 23) conceitua o *letramento* como "capacidades de uso da leitura e da escrita para inserir-se nas práticas pessoais e sociais que envolvem a língua escrita". Para a autora essas capacidades envolvem a leitura, a escrita e a interpretação em diferentes situações, por meio de vários gêneros textuais, para diferentes interlocutores, em múltiplas circunstâncias e com objetivos diversos.

Kleiman (2005) diz que a todo momento estamos rodeados e envolvidos nos *letramentos*, pois o sistema da escrita permeia o nosso cotidiano. Assim, ao escrevermos uma carta, ao lermos um bilhete na porta da geladeira, um cardápio na pizzaria em uma noite de domingo ou até mesmo um aviso exposto por escrito em um ambiente público, percebemos a necessidade de sermos letrados para que consigamos compreender tais informações. Em concordância com isso, Leite e Botelho (2011, p. 5) relatam que

Assim, como fenômeno social, o *letramento* está presente na vida. As pessoas estão cercadas de informações escritas por onde quer que passem, seja nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus e em muitos outros ambientes, e o *letramento*

se faz necessário para a compreensão desse universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele.

Diante dessa afirmação, podemos compreender a importância do letramento para o indivíduo e para a sua participação nas práticas sociais, pois a todo momento somos solicitados a exercer essas práticas de leitura e escrita, para a compreensão do mundo, para interação social entre outras atividades humanas.

Nesse seguimento, Soares (2014, p. 21) adverte que, para ser letrado, "[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]." Conforme afirma a autora, a codificação do código linguístico não é suficiente para que o indivíduo possa usufruir com propriedade da leitura e escrita. É necessário que ele consiga superar a decodificação e chegar à compreensão, para que, assim, possa atender às requisições da comunicação em sociedade baseada no uso da língua.

Em consonância com a autora, Macedo (2006) diz que a percepção social sobre o que significa ser letrado pode variar, pois, para alguns, ser letrado pode ser uma pessoa capaz de ler, compreender e extrair informações de um livro canônico da Literatura Brasileira, como o *Grandes Sertões Veredas*, de João Guimarães Rosa, porém, para outros ser letrado é um indivíduo que consegue ler a reportagem de um jornal.

De acordo com Soares (2014), alfabetização e letramento podem ocorrer simultaneamente, mas uma condição pode se desenvolver sem a outra, em outras palavras, a pessoa alfabetizada que não exerce as práticas de leitura e escrita - como ler revistas, jornais ou livros - pode apresentar dificuldades para identificar informações ou mesmo interpretar um texto em função do gênero textual e da organização textual apresentada. Por isso, o processo de letramento precisa ocorrer simultaneamente ao processo de alfabetização para ampliar a inserção do educando nas práticas sociais letradas.

Soares (2017) diz que, apesar de a alfabetização e do letramento serem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos que envolvem saberes, habilidades e competências específicas, que sugerem formas de aprendizagem diversificadas e, conseqüentemente, requerem procedimentos de ensino que contemplem essas especificidades de conhecimento do código escrito (a alfabetização) e dos usos sociais desse código nas práticas sociais de leitura e escrita (letramentos).

Diante dos conceitos apresentados sobre alfabetização e letramento, percebemos que eles sofrem modificações constantemente e a cada dia tornam-se mais difíceis de determinar a abrangência. Sobre isso, na atualidade a palavra *letramento* por si só não dá conta de toda essa gama de práticas sociais que são estabelecidas através da leitura e da escrita. Dessa forma, foi preciso um termo mais abrangente como os *letramentos múltiplos* ou *multiletramentos* que, conforme explicita Rojo (2012, p. 13), "não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral".

A autora afirma ainda que a o termo aponta para duas multiplicidades presentes na sociedade atual: a multiplicidade de culturas e a multiplicidade de linguagens utilizadas nas

comunicações. Sobre a multiplicidade cultural, Rojo (2012) destaca as diferentes culturas presentes em uma sociedade que nos faz refletir sobre a superação das dicotomias entre a cultura erudita e popular para pensar nas múltiplas representações de mundo, de socialização e de artefatos representativos das práticas de determinado grupo social. Sobre a multiplicidade de linguagens, a autora remete aos textos que circulam na sociedade integrando o impresso, o digital, o audiovisual e as variadas formas de produção e representação mediadas por linguagens viabilizadas nessas mídias.

Devido a essas demandas de uso da linguagem na interação social, buscamos discutir sobre as práticas de letramento escolar que podem ser desenvolvidas no ensino fundamental II.

2 Práticas de letramento escolar para um ensino significativo no ensino fundamental II

As práticas de letramento, quando exercidas em sala de aula, podem trazer resultados significativos em relação a ampliação do repertório cultural aprendizagem do educando. Isso porque as vivências em situações de uso da leitura e da escrita, os letramentos, proporcionam a reflexão sobre o uso da linguagem nas diferentes situações do cotidiano. Assim os estudantes podem associar os conteúdos aprendidos às suas práticas sociais, de modo a favorecer o aprendizado à medida que torna esse processo mais efetivo.

Nesse sentido, Colomby e Ferreira (2018) afirmam que as práticas de letramento em sala de aula devem partir de uma prática social e somente após situar determinado texto em uma situação verossímil, devem-se trabalhar os conteúdos como ortografia, gêneros textuais e entre outros.

Diante disso, podemos perceber que o letramento permeia pelo cotidiano do aluno no contexto escolar e nas atividades que ocorrem em outros espaços sociais, por isso, Colomby e Ferreira (2018, p. 259) dizem que

Letramento escolar envolve práticas que visam o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir de atividades que levem em conta o uso da língua em situações reais diversas, proporcionando aos alunos um trabalho colaborativo, bem como sua inserção na sociedade como seres críticos e ativos.

Em acordo com a fala dos autores, ressaltamos que é necessário que o professor de português leve em consideração as situações medidas pela língua que foram vividas pelos alunos e trazê-las para sala de aula, de forma a proporcionar atividades de ensino que tenham como ponto de partida essas vivências. Ancorados nesses conhecimentos prévios dos estudantes, os docentes poderão promover um desenvolvimento significativo das práticas de leitura e escrita, como também contribuir para que o educando interprete e utilize as informações e conhecimentos construídos nessas práticas, de maneira a se tornar um ser crítico e ativo em sociedade.

Conforme destaca Kleiman (2005), o letramento não pode ser considerado uma habilidade em si, mas ser letrado implica agregar habilidades e competências para a produção

e compressão de interações mediadas pela linguagem. Dessa forma, o trabalho com base em um gênero textual inserido em uma situação de uso, ou seja, em práticas de letramento, propicia o desenvolvimento de habilidades e competências que implicarão a composição e interpretação de informações de maneira contextualizada e assertiva.

Contudo, diante dessas informações, podemos nos perguntar o porquê de as práticas de ensino utilizadas pelo professor se demonstrarem ineficientes gerando estudantes desinteressados, desmotivados e com aprendizagem deficitária. Leite e Botelho (2011, p. 11) nos trazem uma resposta referente a essa inquietação quando afirmam que

O que acontece na maioria das vezes é que a escola não valoriza as práticas de letramento vivenciadas fora dela. O que se ensina torna-se totalmente descontextualizado da realidade do educando, gerando, assim, a desmotivação pelo aprendizado e, até mesmo, a evasão.

Em face dessas situações, ressaltamos a importância de o professor conhecer e valorizar o contexto sociocultural do aluno e as bagagens que ele constituiu ao longo da vida, de maneira a planejar atividades didáticas nas quais o aprendizado tenha sentido para o estudante. Para isso, o professor não pode ignorar as culturas construídas na localidade em que o aluno vive, a exemplo do bairro que pode ser localizado em um bairro periférico ou no centro da cidade, como também se a escola fica localizada em uma zona urbana ou rural, pois esses e outros fatores que modificam o acesso à cultura letrada e, conseqüentemente, as necessidades de uso da leitura e da escrita no cotidiano dos estudantes influenciam, de forma direta, na seleção e a abordagem dos conteúdos e nos procedimentos de promoção de práticas de letramento. Sobre isso, Colomby e Ferreira (2018 p. 259) afirmam que

Considerando que a leitura e a escrita são práticas sociais, teoricamente, os alunos da zona rural vivenciam situações diferentes daquelas que ocorrem na zona urbana, como, por exemplo, sua inserção no mundo digital, ou até mesmo a exposição a mídias impressas, como cartazes, jornais, folhetos, entre outros.

Diante disso, o professor precisa considerar essas questões culturais e de organização das comunidades diante dos usos da leitura e da escrita no momento de planejar e efetivar as práticas de letramento em suas aulas.

Outro questionamento que pode ser gerado a partir das considerações sobre a relevância de ensino de língua portuguesa na perspectiva do letramento é: como poderíamos aplicar esses conhecimentos teóricos em nossas práticas de ensino na escola? No tocante ao trabalho com a leitura, é necessário que o professor inicie o trabalho com a escuta dos estudantes sobre os usos que eles fazem da escrita. Em segundo lugar, é preciso realizar a motivação a respeito das possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação social viabilizado pela leitura.

Assim, para que os alunos se sintam instigados a participar da atividade planejada pelo professor, pode surgir a pergunta: Que tipo de motivação poderia ser bem sucedida nessa prática? Cosson (2009) diz que as motivações mais bem-sucedidas em relação ao trabalho com a leitura são aquelas que criam laços estreitos com o texto que será lido em seguida. Para isso,

o professor deverá construir uma situação desafiadora na qual os alunos se sintam convidados a responder questões sobre a temática e a se posicionem diante de um tema que supostamente faça parte daquele texto. Para o autor, essa é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Após a motivação, o professor pode trabalhar várias estratégias para a leitura na aula, como a leitura silenciosa, a leitura compartilhada, a leitura comentada na qual o professor e os alunos fazem pausas durante a leitura do texto para comentarem trechos que lhes chamem a atenção.

Para o processo de trabalho com o texto, Cantalice (2004) sugere algumas estratégias que podem ser adotadas por professores nas aulas e, para isso, orienta o uso de três percursos da leitura (pré-leitura, leitura, depois da leitura). Ao discorrer sobre cada uma delas, a autora destaca que:

Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), previsões e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das previsões feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. (CANTALICE, 2004, p. 105)

Essas sugestões da autora contribuem de forma significativa para o exercício da leitura em sala de aula, tendo em vista que contemplam três percursos que permeiam todo o processo de leitura partindo da prévia, passando à leitura propriamente dita até chegar à finalização do percurso trilhado que é o momento pós-leitura. Dessa forma, o professor, ao exercer esses recursos em suas aulas, poderá desenvolver a proficiência e a interpretação aprofundada do texto, desvelando os sentidos que se encontram nas entrelinhas do texto.

Para o trabalho com a escrita em sala de aula, é preciso que o professor procure trazer para o seu planejamento didático atividades que envolvam o uso dos gêneros textuais, porque o trabalho com esses textos possibilita aos educandos uma diversidade de formas de circulação de informações presentes no seu cotidiano. Essa forma de trabalho com a língua é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da Língua Portuguesa quando dizem que

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

O trabalho com os gêneros textuais, reafirmado na BNCC (BRASIL, 2017), é essencial nas práticas docentes, visto que essa abordagem de ensino contempla um grande leque de textos dos mais variados segmentos e, desse modo, o professor tem a oportunidade de ensinar o estudante a produzir e compreender textos que circulam no cotidiano do aluno.

Para isso, ao propor a escrita de determinado gênero textual em sala de aula, é relevante que o professor delimite a situação de interação verbal que pode ser requerida ou utilizada em determinada forma de produção do enunciado e explicita as características e as restrições de produção referentes a esse gênero textual. Entre os elementos que devem ser conhecidos para a produção de um texto, Gomes e Santos (2019, p. 1206) elencam: “[...] enunciador (quem escreve o texto), interlocutor (para quem o texto se dirige), o propósito enunciativo (a finalidade do texto), o suporte (o local de publicação e/ou de circulação do texto).”

Para os autores, esses elementos são essenciais no uso da linguagem em situações autênticas de comunicação, dessa maneira, é fundamental reconhecê-los ao elaborar tarefas de produção escrita que se aproximem do cotidiano do aluno e explicitá-los na orientação ofertada aos alunos para a produção da atividade.

Para o trabalho com a escrita também é preciso que o professor leve em consideração o perfil da sua turma, ou seja, o seu conhecimento sobre o código escrito, de maneira a elaborar atividades de produção textual que estejam em acordo com os níveis de conhecimentos adquiridos pelos educandos daquela determinada série. Assim, o professor poderá solicitar a leitura e/ou a escrita de determinado gênero textual, realizar juntamente com os alunos as correções das produções e solicitar a realização da reescrita ou a retextualização.

Contudo, nessas atividades é essencial que haja o acompanhamento coletivo e também o atendimento individualizado dos alunos (quando necessário) de maneira a sanar as dúvidas e responder aos questionamentos desses discentes, para que os estudantes, ao final do percurso, obtenham produções significativas e construam o letramento em diferentes manifestações da leitura e da escrita.

Considerações finais

As discussões realizadas no presente trabalho apontam para uma construção histórica dos conceitos de alfabetização e de letramento(s). Enquanto o primeiro conceito remete à apropriação do código, o segundo se fixa no uso social da leitura e da escrita sendo, portanto, processos interdependentes necessários para a participação na sociedade letrada.

A construção desses conceitos decorre de percepções e usos da língua em determinado momento histórico e para dada sociedade. Em função disso, as práticas de ensino da língua portuguesa, desde a década de 1940, modificaram-se em função das necessidades e possibilidades de produção e interação mediadas pela leitura e pela escrita nas práticas cotidianas.

Em função disso, a escola, como promotora de práticas letradas na nossa sociedade, precisa repensar o ensino da língua de maneira a formar cidadãos capazes de participar e de se posicionar diante de situações nas quais emergem os usos da leitura e da escrita. Em face do exposto, podemos constatar a pertinência de entender e construir um processo de ensino-aprendizagem pautado pelas práticas de letramento para a promoção de uma aproximação

entre a sala de aula e o conhecimento de mundo do aluno. Com a explicitação dessa relação entre o conhecimento construído na escola e o seu uso em sociedade, é possível ressignificar a construção de conhecimentos na escola. Assim, partindo daquilo que é conhecido pelo aluno para ampliar o conhecimento sobre a comunicação mediada pela língua, torna-se possível o despertar o interesse do aluno em aprender.

Diante disso, reforçamos que é essencial que o professor adote essas práticas em suas atividades de ensino e, para isso, é necessário se apropriar dos conhecimentos técnicos e planejar práticas para trabalhar os conteúdos em consonância com a realidade sociocultural da comunidade em que a escola está inserida. Desse modo, será possível desenvolver a autonomia dos alunos e motivá-los a participarem das atividades propostas nas aulas, proporcionando uma construção conjunta e contextualizada de conhecimentos.

Referências

ALFABETIZAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em:

<https://www.dicio.com.br/alfabetizacao/#:~:text=Significado%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,da%20leitura%20e%20escrita%20rudimentar>. Acesso em: 07 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para o Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. Ensino de estratégias de leitura. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 105-106, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2021.

COLOMBY, Mayara Wojciechowski; FERREIRA, Rodrigo Klassen. Letramento no Ensino Fundamental: Percepções de alunos e professores sobre as práticas de ensino de leitura e escrita em uma escola da zona rural de Camaquã. **Revista Thema**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 255-268, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.255-268.732. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/732>. Acesso em: 30 mar. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/1258/epub/36?code=VQQ319OhTtjeNXeh8ToXQCbWRgV4duVZC9A97QGwtZYuFWrUC8mq+DBBVHsC+gXyPMm14UEdRW49bfnqm yoPhQ==>. Acesso em: 19 ago. 2020.

DICIONÁRIO escolar: língua portuguesa. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. **É preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? [s. l.]: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

GOMES, Maíra da Silva; SANTOS, Letícia Grubert dos. A elaboração de tarefas para o ensino de língua portuguesa a partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1197-1220, Set. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000301197&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 maio 2021.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 10, p. 1-21, jan.-jun, 2011.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Algumas reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento apresentados por professores de educação infantil. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 38, p. 69-92, 2014. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/807/678>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. Uma Reflexão sobre os Conceitos: letramento, alfabetização e escolarização. **GT de Psicolinguística da ANPOLL - TEP Textos em Psicolinguística**, Pelotas, v. 1, p. 1-12, 2006. Disponível em: <https://cutt.ly/ak4prOj>. Acesso em: 17 fev. 2021.

NASCIMENTO, Marilza Ferreira do; OLIVEIRA, Pábula Novais de. A incongruência do conceito de pessoa alfabetizada da justiça eleitoral com as funções constitucionais dos representantes públicos. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista/BA, v. 14, n. 24, ano 14, p. 41-57, jul/dez 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/55839/AppData/Local/Temp/3257-Texto%20do%20artigo-5440-3-10-20190318.pdf> Acesso em: 26 maio 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2a. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e linguagem na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11 – 32.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, São Paulo, Apr./June, 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2021.

SILVA, Rivalda Lima de Souza. O letramento escolar como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental II. **Prometheus - Journal of Philosophy**, [s. l.], v. 11, n. 26, p. 243-262, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://das.revistas.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/8630>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 128 p. ISBN 978-85-86583-16-2.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

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

SOUZA, Adriana Ferreira de. Práticas de letramento no ensino fundamental ii: da leitura extraclasse à produção textual. **Anais do Seminário Interlinhas e do Seminário Interdisciplinar de Pesquisa (SIP)**, Alagoinhas (BA), p. 11-16, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/7649>. Acesso em: 12 maio 2021.

Experiência estética e subjetividade: uma proposta de leitura e análise da narrativa de Lygia Fagundes Telles

Aesthetical experience and subjectivity: a reading and analytical proposal of Lygia Fagundes Telles's narrative

Kayo Henriky Lima da Silva

Licenciado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Professor de Gramática na Escola Corujinha

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8945-8525>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9042711009444748>

E-mail: kayoriky@hotmail.com

Josuel Belarmino de Oliveira

Graduando em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2632203386848366>

E-mail: josuelbelarmino17@hotmail.com

Resumo

No presente trabalho, apresentamos uma proposta de leitura literária do conto *Meia-Noite em ponto em Xangai*, de Lygia Fagundes Telles, como estratégia de letramento literário em uma turma de Ensino Médio. Essa proposta se justifica a partir de nossos estudos no Grupo de Estudos em Antropologia Literária (GEAL/UFPB/CNPq), estes que consideram os estudos literários desenvolvidos a partir da necessidade humana de ficcionalizar, garantindo importância fundamental à leitura e o letramento em sala de aula. Com isso, utilizamos como base teórica os conceitos estipulados pela Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser (1996), em associação à tese de Santos (2009), esta que desenvolve a interpretação dos conceitos a partir da concepção de um leitor real, possibilitando, assim, a estruturação da experiência estética do indivíduo. Dado o exposto, buscamos neste estudo o desenvolvimento de uma estratégia de leitura literária que considere a importância emancipadora da literatura através de uma dinâmica democrática que envolve o mapeamento da experiência estética individual de cada aluno e leitor. Essa interação é construída apenas a partir do acesso individual da interpretação e sentido que o leitor atribuiu ao texto, tornando-se, assim, abstrata e subjetiva. Dentro desses aspectos, visamos desenvolver, nessa estratégia de leitura literária, voltada para uma turma de Ensino Médio, a possibilidade de emancipação crítica, social, cultural e emocional dos alunos a partir de suas reflexões acerca dos possíveis sentidos atribuídos ao referido conto, no escopo da narrativa e de seus personagens.

Palavras-chave: Teoria do Efeito Estético. Letramento literário. Ensino Médio.

Abstract

In this research, we bring a proposal for a reading of the short story "twelve o'clock in Xangai" by Lygia Fagundes Telles as a strategy for a literary education process in a high school classroom. This proposition is justified as of our studies on the Group of Studies in Literary Anthropology (GEAL/UFPB/CNPq), which consider the literary studies developed from the human need to fictionalize of, ensuring complete importance to the reading and learning process in classrooms. With this issue, we use as theoretical base the concepts defined by the Theory of Aesthetic Response, by Wolfgang Iser (1996), in association with the theses of Santos (2009), that develops the comprehension of those concepts from the conception of a real reader, making possible, this way, the structuring the individual's aesthetical experience. Described the concepts, we aim in this piece the development of a strategy for literary reading that considers the emancipating importance of literature through a democratic dynamic which involves the individual aesthetical mapping of each student and reader. This interaction is constructed only from the perspective of one's own experience and meaning set by the reader, making it, thereby, abstract and subjective. On these aspects, we aim to develop, with this reading strategy, designed to a high school class, the possibility of critical, social, cultural and emotional emancipation of the students as of their reflections about the possible meanings brought by the referred short story, on the spectrum of its narrative and characters.

Keywords: Theory of Aesthetic Response. Literary Education Process. High School.

Data de submissão: 26/04/2021 | Data de aprovação: 13/09/2021

1 Leitura presente

Objetivamos apresentar uma proposta de leitura literária mediada pela associação entre duas teorias base: a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural. A primeira, elaborada a partir da concepção da antropologia associada à teoria literária, que busca entre outras coisas, compreender a necessidade humana de ficcionalizar, sendo o texto literário um espaço propício para isso. “Para provocar essa necessidade, o texto literário utiliza técnicas que promovem efeitos na mente do leitor, alguns deles são apresentados por Iser em sua teoria anterior à da Antropologia Literária, a do Efeito Estético, outros só surgem nela (...)” (BANDEIRA, 2019, p. 119).

Na segunda, temos uma teoria psicológica da educação, que considera a interação do sujeito com o ambiente e vice-versa, apontando a mediação que um professor, por exemplo, pode realizar no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Assim, para cumprir o objetivo proposto neste trabalho, selecionamos o conto *Meia-noite em ponto em Xangai*, da autora Lygia Fagundes Telles. O conto compõe uma coletânea de seu livro intitulado *Antes do Baile Verde*, publicado em 2009, pela editora Companhia das Letras. Na próxima seção, apresentamos, de forma sucinta, como as teorias citadas têm embasado as nossas pesquisas relacionadas ao processo de leitura, especificamente, a literária.

2 A literatura como um direito

Para entendermos a literatura como um direito é necessário apontar os caminhos para que o acesso a ela seja garantido, e essa mediação, na maioria das vezes, é possibilitada pelo papel que a escola exerce na formação dos indivíduos e pelo desenvolvimento da habilidade de leitura, que é um dos objetivos propostos nas grades curriculares e nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da disciplina Língua Portuguesa. O acesso ao texto literário não é tão facilitado em nosso país, visto que os livros possuem altos valores comerciais e muitos estudantes não têm acesso regular à internet, embora também saibamos que nem todos os títulos estão disponíveis no formato *online*. Todos esses aspectos são obstáculos que impedem o acesso à leitura e, conseqüentemente, ao texto literário.

Assim, ao considerar a existência do leitor real, em interação com o texto literário, caracteriza-se o efeito produzido através dessa experiência estética como virtual, acessível através do mapeamento da experiência estética. Esse mapeamento também é possibilitado pelo Roteiro Didático Metaprocedimental (SANTOS *et al.*, 2018), um documento que contém definições, explicações e exemplos dos conceitos iserianos em relação à leitura do texto literário. Além disso, são apresentadas propostas para aplicação desse Roteiro na sala de aula, o que faz dele, como o próprio nome sugere, um material didático necessário para fomentar as pesquisas relacionadas à Teoria do Efeito Estético e sua posterior repercussão no ensino de literatura e leitura literária, um dos objetivos deste trabalho. A seção seguinte

dedicamos ao mapeamento da experiência estética com o conto *Meia-noite em ponto em Xangai* (2009), da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles.

3 Mapeamento da experiência estética com o conto *Meia-noite em ponto em Xangai* (2009)

O conto escolhido para a elaboração deste mapeamento da experiência estética tem quatro personagens: a cantora, cujo nome não é mencionado; seu empregado chinês, Wang; seu (suposto) assessor, Stevenson; e seu cachorro, Ming. O tempo da narrativa, como revelado no título do conto, é próximo da meia-noite em Xangai. A cantora está em seu banho, sendo auxiliada por ser empregado, Wang, quando Stevenson chega para uma visita. Basicamente, esse é o enredo do conto, entretanto há pontos que ao serem destacados, proporcionarão uma reflexão mais profícua sobre o texto literário selecionado para a escrita deste Resumo Expandido. Ressaltamos que todas as nossas análises, interpretações e reflexões são ancoradas no texto, pois apenas dessa forma é possível conceber o preenchimento de um *vazio* percebido em nossa experiência estética com o texto literário.

Primeiro, destacamos a forma como a cantora trata o seu empregado, que é percebido com um certo tom de desprezo. O que não fica claro no texto é se esse desprezo ocorre pelo fato de ser um empregado ou pelo fato dele ser chinês. Em nossa experiência estética com o texto, isso gerou um *vazio*, pois não conseguimos identificar com certeza o que motiva a forma como ela o trata. Apesar dessa incerteza, tentamos preencher esse *vazio* imaginando que ela pode ser xenofóbica, preconceituosa ou soberba, por pensar que por ele ser alguém que está disponível para servi-la, merece ser tratado de forma indiferente, sem importar o fato dele também ser humano.

No conto, temos o momento em que Wang anuncia que a cantora receberá mais flores (por sua impecável apresentação naquela noite), e ela pede para que ele guarde junto com as demais. Em seguida, ela diz que quando ele sair, pode levar as flores para fora (ou para o lixo), o que pode ser um indício da soberba da cantora por não se importar com os presentes que ela recebeu por ter sido prestigiada pelo público. É como se aquelas flores não chegassem aos pés da sua fama e de seu reconhecimento como excelente cantora que ela aparenta ser, mas sem nenhuma humildade para apreciar os presentes de seus admiradores. Ainda se tratando da temática dos presentes, Stevenson comenta com a cantora que um empresário deseja a presença dela em um evento, e diz que esse homem, sendo um dos mais ricos da China, quer presenteá-la com joias. Ela, por sua vez, diz que gostaria de receber uma “cama de jade” (TELLES, 2009, p. 85). Esse momento da narrativa evidencia pelo o que a cantora realmente está interessada. A jade é uma pedra ornamental utilizada em objetos de adorno e em estatuetas, por exemplo. Assim, o fato de a cantora ter dito que queria uma cama de jade implica na relação dela com os bens materiais luxuosos, o que revela algo sobre a sua personalidade vaidosa e luxuosa, que põe a materialidade acima da admiração de seu público. Nesse sentido, percebemos, em nossa experiência estética com o texto, a estrutura Tema e Horizonte. O Tema é o momento atual da narrativa; o

Horizonte é tudo aquilo que está em segundo plano e que fornece uma perspectiva sobre a qual a nossa mente consegue capturar como o momento atual da narrativa procede em relação ao que já foi lido no texto. Dessa forma, temos como Tema a fala da cantora referindo-se ao presente que o rico empresário a quer oferecer. Como Horizonte, identificamos o desprezo que ela teve com as flores (também presentes) que recebeu de seus novos admiradores chineses.

Após esse assunto, Stevenson tece alguns elogios à cantora, e lamenta pelo público, referindo-se a ele como “essa chinesada” (TELLES, 2009, p. 86), revelando, em nossa experiência estética com o texto, um preconceito e xenofobia existentes não apenas por parte da cantora, mas por parte dele também. Isso também evidencia o fato deles terem coisas em comum, como a personalidade vaidosa e os pensamentos soberbos. No decorrer do diálogo, a cantora diz que em sua próxima apresentação quer fazê-la vestida toda de preto, um vestido com uma cauda de plumas e um leque de plumas. Diante disso, em nossa experiência estética na interação com essa fala, destacamos a possível representação das plumas para a personagem. Elas podem significar leveza, maciez, luxo e *glamour*, assim como a autopercepção que ela tem de si mesma, isto é, como se todos os seus defeitos pudessem ser cobertos com a beleza das plumas envoltas em seu corpo.

Ainda no diálogo entre a cantora e Stevenson, ele menciona que gostaria de ser o empregado dela para poder “levar a toalha à madame” (TELLES, 2009, p. 86) para desfrutar do prazer de observá-la quando possível. A cantora explica que o empregado a vê de qualquer jeito, até nua, pois para ela, o chinês (tanto o empregado como qualquer outro homem chinês) é como se fosse algo inexistente. Ela o compara a objetos inanimados e ao próprio cachorro, chegando a afirmar que pensa em encaixotar o seu funcionário assim como ela faz com seu cachorro. Uma fala extremamente xenofóbica e por que não racista? Assim, nesse diálogo, vivenciamos, em nossa experiência estética com o conto, um *looping*, pelo fato de a cantora dizer com sua fala algo que havia sido perceptível quando Stevenson referiu-se aos chineses como “essa chinesada”. Nesse contexto, para encerrar o nosso mapeamento da experiência estética, também destacamos a seguinte fala da cantora: “Pondo-se de lado o povo, tudo aqui é tão gracioso, tão amável. Eu não gostaria que isso mudasse, Stevenson” (TELLES, 2009, p. 87). Essas palavras são como um xeque-mate sobre a concepção que eles (a cantora e Stevenson) têm da China e para a construção da narrativa de um modo geral. A seguir, apresentamos as nossas considerações finais.

4 Considerações finais

O nosso trabalho, dividido em três seções, apresenta, de forma sucinta, uma discussão sobre o acesso à leitura, especificamente, do texto literário, em nosso país, e como isso pode ser refletido no processo educativo, sobre o qual se fundamenta as concepções apresentadas neste Resumo Expandido. Assim, consideramos a relevância que a leitura literária possui na formação dos estudantes, professores, pesquisadores e toda a comunidade que encontra na literatura um meio para expressar-se e ficcionalizar as muitas

possibilidades que temos de ser (SANTOS, 2020). O mapeamento da experiência estética é uma das muitas estratégias existentes no mundo das Letras, mas que engloba uma estrutura essencial, característica dos seres humanos: a conscientização dos processos mentais percebidos em nossa cognição, acessados individualmente e compartilhados em pesquisas como esta.

Referências

BANDEIRA, Irene. *Looping* recursivo como efeito estético no conto "Uma história de borboletas", de Caio Fernando Abreu. In: IV Jornada de Literatura e Educação - I Simpósio Internacional de Literatura e Educação, 2019, João Pessoa. **Anais da IV Jornada de Literatura e Educação e I Simpósio Internacional de Literatura e Educação**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. p. 118-126. Disponível em: <<https://www.ufpb.br/leli/contents/documentos/anais-iv-jornada-literatura-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, v. 1.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos *et al.* **Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária**. Relatórios. PROLICEN, PROBEX, PIBIC/UFPB: João Pessoa, 2015, 2016, 2017, 2018.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Atos de ficcionalizar e emancipação do leitor: para além do oxigênio. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 96-111, 18 ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52620/31716>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

TELLES, Lygia Fagundes. Meia-Noite em Ponto em Xangai. In: TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do Baile Verde**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 83-89.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

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

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

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros acadêmicos:

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

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

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

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

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas como documento suplementar durante a submissão.

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

2 Formatação do manuscrito

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

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

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

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

3 Ordem e formatação dos elementos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências: as referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT. O título “Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

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

4 Registro das referências

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

Livro

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

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

Capítulo de livro

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

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

Artigo de revista

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

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

Dissertação ou tese

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

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