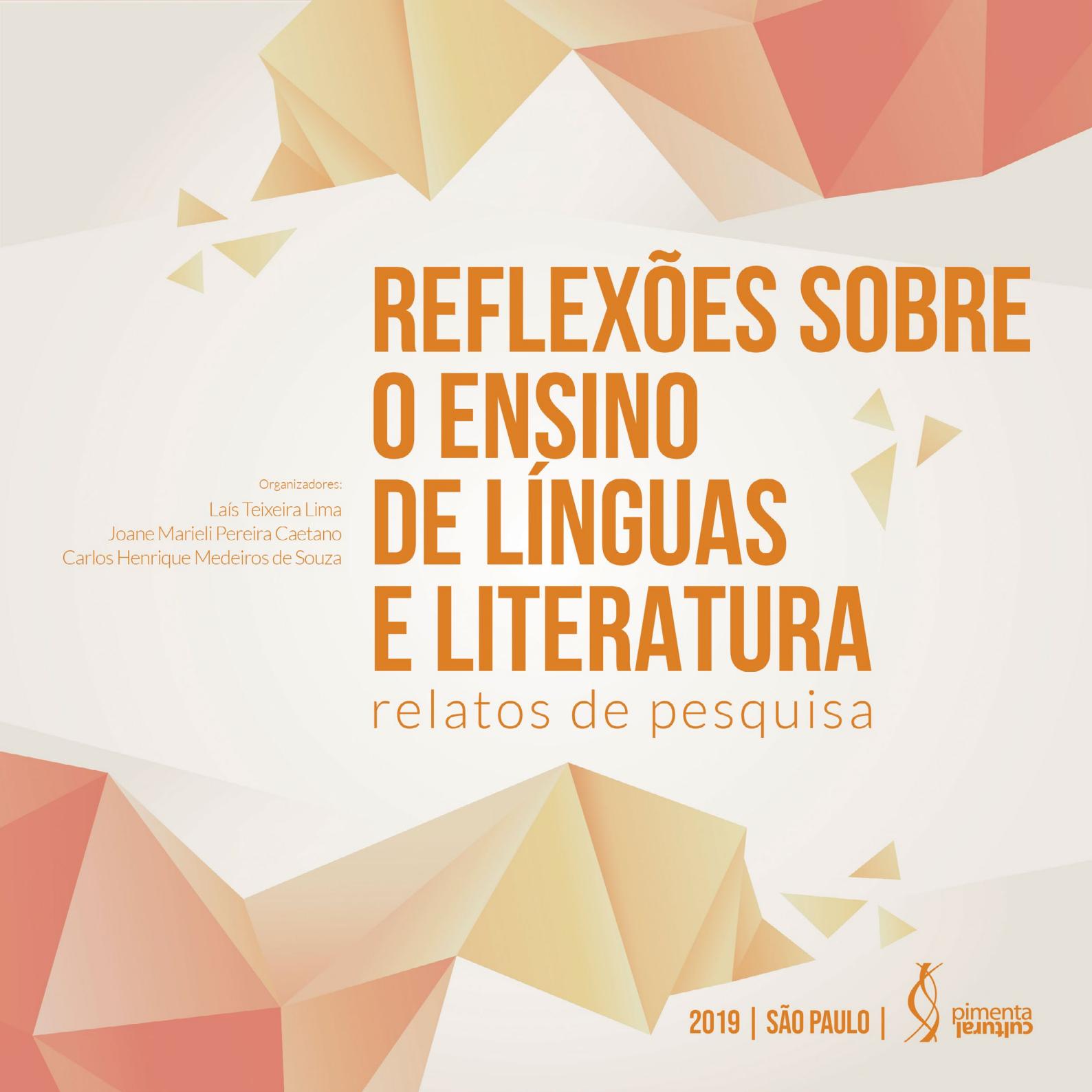


REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA

relatos de pesquisa

Organizadores:

Laís Teixeira Lima
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza



REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA

relatos de pesquisa

Organizadores:

Laís Teixeira Lima
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

2019 | SÃO PAULO |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2019 os autores e as autoras

Copyright da edição © 2019 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil

Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil

André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil

Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil

Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Arthur Viana Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eliani Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão. Brasil

Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil

Inara Antunes Vieira Willelding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil

Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás., Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Midierson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Thiago Barbosa Soares, Instituto Federal Fluminense, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Direção Editorial	Patricia Bieging
	Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyang
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	
Imagens da capa	Designed by Freepik
Editora executiva	Patricia Bieging
Revisão	Organizadores
Organizadores	Laís Teixeira Lima Joane Marieli Pereira Caetano Carlos Henrique Medeiros de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R332 Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura: relatos de pesquisa. Laís Teixeira Lima, Joane Marieli Pereira Caetano, Carlos Henrique Medeiros de Souza - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 294..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7221-059-1 (eBook)

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Educação. 4. Literatura. 5. Línguas. 6. Pesquisa acadêmica. I. Lima, Laís Teixeira. II. Caetano, Joane Marieli Pereira. III. Souza, Carlos Henrique Medeiros de. IV. Título.

CDU: 81
CDD: 407

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.591

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766-2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta**
cultural

2019



Professor, sê um mestre. Há uma diferença sutil
entre este e aquele.
Este leciona e vai prestes a outros afazeres.
Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.
O professor tem uma tabela a que se apega.
O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre.
Feliz é o professor que aprende ensinando.

Agradecemos a todos os colegas que nos concederam valiosas contribuições para confecção desta obra.

SUMÁRIO

Prefácio 11

Capítulo 1

Uma análise documental da BNCC:
competência argumentativa em foco 14

Adriene Ferreira de Mello

Joane Marieli Pereira Caetano

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Capítulo 2

Estudo da Oralidade ou dos Gêneros Orais?

Uma análise de LDP à luz da BNCC 29

Thayone Aparecida Soares

Joane Marieli Pereira Caetano

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Capítulo 3

Quando “as três perguntas” de Liev Tolstói

saltaram aos olhos de três estudantes 44

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz

Ana Júlia Brites Alves

Luan Crisostomo Pinto

Maria Luiza Rodrigues Defante

Capítulo 4

A Língua Inglesa na BNCC: analisando

as proposições sobre o aspecto cultural no ensino 60

Camila Rangel de Almeida

Joane Marieli Pereira Caetano

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Capítulo 5

- O que (não) se fala sobre oralidade no ensino de língua: um estudo da nova BNCC 74
Adriene Ferreira de Mello
Thayone Aparecida da Silva Soares
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

Capítulo 6

- Projeto fábrica de leitores: uma experiência de sucesso no Colégio Estadual Deodato Linhares – Miracema-RJ 90
Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt
Luiza Guimarães Lanes

Capítulo 7

- Filmes baseados em obras literárias têm influenciado no hábito da leitura? Uma pesquisa com alunos do 3º ano do Ensino Médio 104
Carine Righi Padilha
Kamilla da Costa Guilherme
Rozeane de Oliveira Lemos
Laís Teixeira Lima

Capítulo 8

- Inglês para fins específicos: a leitura como instrumento fundamental no ensino de Língua Inglesa 118
Sonia Maria da Fonseca Souza
Raquel França Freitas
Vyvian França Souza Gomes Muniz
Eliana Crispim França Luquetti

Capítulo 9

- O gênero musical Rap como recurso metodológico
no ensino de Língua Portuguesa 145
Hywyna Lara Pires Franco
Lorrane Estacio do Prado da Silva
Mayara Xavier Vito Pezarino
Joane Marieli Pereira Caetano

Capítulo 10

- Slang enquanto produto sociocultural para
a aprendizagem da Língua Inglesa 157
Camila Rangel de Almeida
Esther Dutra Ferreira
Laís Teixeira Lima
Carlos Henrique Medeiros de Souza

Capítulo 11

- Clara dos Anjos em uma análise transdisciplinar:
o uso da literatura para a compreensão dos perfis
socio-históricos da mutação jurídica 168
Tauã Lima Verdan Rangel

Capítulo 12

- Semiótica discursiva para o letramento
dos descaminhos do texto literário: uma
possibilidade pedagógica 194
Dulce Helena Pontes-Ribeiro

Capítulo 13

- Gênero e metáforas estereotipadas: Ensino de Língua
Inglesa sob a perspectiva da desexificação 215
Rafaela Sepulveda Aleixo Lima
Victor Ribeiro Lima

Capítulo 14

- A produção de textos argumentativos na escola:
uma proposta de uso da semiótica no processo
de avaliação textual 238
Otávio de Oliveira Castelane
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

Capítulo 15

- Análise contrastiva: Base Nacional Comum Curricular
e a sala de aula de Língua Inglesa 254
Lorena dos Santos Sotinho
Maria Blanc Figueira
Vitório Degli Esposti Gualandi
Laís Teixeira Lima

Capítulo 16

- Preconceito linguístico:
como romper essa problemática? 268
Camila Soreano da Silva
Ester Portugal da Silva Rocha
Monique Teixeira Crisóstomo

Sobre as organizadoras e o organizador 282

Sobre os autores e as autoras 284

PREFÁCIO

Prefaciar um livro é sempre uma gratificante tarefa. Na oportunidade, deixamos o conforto das páginas por nós escritas e viajamos demoradamente pelos escritos de outros, pelas vozes ecoadas em precipícios diversos. Esse caminho é sempre positivo, pois é capaz de suscitar as mais variadas reflexões e um crescimento sem precedentes. Como afirmou Lewis, “nós lemos para saber que não estamos sozinhos”, portanto, entrar em contato com esta obra foi realmente reconhecer aqueles que caminham comigo em uma estrada tortuosa, aquela que investiga os fenômenos da linguagem em suas mais diversas nuances. A leitura, dessa maneira, nos apresenta amigos, nos enlaça a alguns desconhecidos que passam a figurar um lugar especial no nosso imaginário.

Você, caro leitor, pode ter encontrado esta obra por trilhas bem específicas. Seria indicação de algum professor, fruto de um interesse pessoal ou ainda um fortuito acaso? Seja como for, saiba, de antemão, que estamos diante de uma complexa organização que debate a temática do ensino de línguas e literatura, com relevantes relatos de pesquisa. Composto por capítulos, a obra apresenta grandes temas para o debate e, por isso, diria que sua leitura torna-se fundamental para os que se preocupam com o fenômeno da linguagem.

Laís, Joane e Carlos Henrique, exímios investigadores da linguagem, não poupam esforços para reunir trabalhos de pesquisadores que dialogam com essa temática. Mais do que isso, selecionam com primazia pesquisas que, juntas, apresentam um panorama sobre o ensino de línguas e literatura na atualidade. Os organizadores foram sagazes ao trazerem à tona assuntos que estão sendo discutidos, muitas vezes, de maneira controversa e que, por isso, precisam de muita reflexão.

A discussão sobre educação e linguagem é vital, Kant já dizia que “A educação é o maior e mais difícil problema imposto ao homem.”. Nesse sentido, a obra mostra consonância com essa necessidade, buscando contribuir para a elucidação de temas urgentes em um país que, muitas vezes, demonstra pouco cuidado com a educação e, principalmente, com o ensino de línguas e literatura.

Um bloco significativo da obra debruça sobre a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que promete garantir o conjunto de aprendizagens essenciais para os educandos com base em competências específicas. Por propor um ousado objetivo, o documento, nesta obra, torna-se fonte de pesquisas nas mais variadas temáticas da linguagem, com intuito de analisar criticamente o que é proposto pelo documento. Olhar a base que rege a educação é fundamental. Observar a BNCC, suas intenções e seus aspectos políticos é crucial para a consolidação de uma educação crítica e eficaz. Isso é feito com bastante responsabilidade pelos pesquisadores nesta obra.

Partindo para o aspecto prático, uma parcela de textos traz luz para as estratégias de ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. Somos conduzidos a um passeio por várias ações educacionais e temos a oportunidade de observar maneiras de refletir a língua na escola, tanto em seu aspecto oral quanto escrito. Vemos estratégias e práticas exitosas que visam dinamizar o ensino de línguas em diversas situações.

Por fim, o passeio encerra-se observando as nuances do nível mais profundo da língua, o estudo de textos literários. Os autores utilizam diversos textos literários como mote para suas discussões, valorizando esse arsenal cultural e mostrando que são potencialmente úteis para o exercício da reflexão, tanto na escola, quanto fora dela.

A obra, portanto, transita por três importantes esferas do estudo de língua e linguagem. Parte do aspecto documental, que embasa o ensino e a aprendizagem, fundamental para o entendimento do que é o fazer pedagógico. Para além das observações documentais, apresenta interações e análises de aspectos práticos do uso da língua. Além disso, chega no estudo de textos literários, a mais complexa elaboração da língua, mostrando como esses textos são relevantes nas interações interpessoais e na formação do imaginário de uma sociedade.

Escrever é um ato corajoso e solitário, por isso a companhia depois da escrita é sempre bem-vinda. Esse é o meu convite a você, caro leitor, caminhe com esses autores, viaje pelo universo da linguagem. Aprenda, reflita, faça parte dessas interessantes discussões e, como consequência, seja um profissional alinhado ao seu tempo, mais que isso, tenha empatia com o desenvolvimento científico e mantenha sua práxis nutrida de boas discussões.

Carpinejar diz que “A leitura não nos empresta somente palavras, nos empresta silêncio”. Dessa forma, te convido, leitor curioso, para tomar emprestadas as palavras destes autores e depois apreciar o silêncio de suas reflexões. Juntos, palavras e silêncios ecoarão e serão decisivos na condução das discussões sobre a linguagem.

Andressa Teixeira Pedrosa Zanon
Doutora em Cognição e Linguagem UENF
Professora IFF

DOI: 10.31560/pimentacultural/2019.591.11-13



1

Adriene Ferreira de Mello
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

UMA ANÁLISE **DOCUMENTAL DA BNCC:** competência argumentativa em foco

Resumo:

O presente trabalho foi desenvolvido com objetivo de analisar como a competência argumentativa tem sido abordada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área do componente curricular Língua Portuguesa (LP) no Ensino Médio (EM). Para isso, a primeira seção discute os pressupostos teórico-metodológicos da BNCC para o ensino de LP; a segunda demonstra a importância do trabalho com gêneros de teor argumentativo; e, por fim, a terceira apresenta os resultados de uma análise documental da competência argumentativa na BNCC. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, com apporte teórico de Coscarelli (2007), Passarelli (2012) e Casseb-Galvão e Duarte (2018), e qualitativo, pois uma análise documental da BNCC será tecida.

Palavras-chave:

BNCC; Argumentação; Língua Portuguesa.

Introdução

Diante da natureza mutante da educação do século XXI, que precisa se adaptar ao perfil do estudante de seu tempo e às demandas que a sociedade impõe, a criação de uma BNCC tornou-se elementar.

Sendo assim, a fim de avaliar os pressupostos desse documento, homologado em sua versão final no fim 2018, surge o presente trabalho, cujo objetivo é analisar como a competência argumentativa tem sido abordada pelo documento na área do componente curricular Língua Portuguesa (LP), mais especificamente, no Ensino Médio (EM).

Para isso, a primeira seção desta pesquisa discute os pressupostos metodológicos da BNCC para o ensino de LP, a segunda demonstra a importância do trabalho com gêneros de teor argumentativo e, por fim, a terceira apresenta os resultados de uma análise documental sobre a competência argumentativa na BNCC.

No que tange à metodologia, trata-se de um trabalho, primeiramente, de cunho bibliográfico, cujo aporte teórico conta com autores como Coscarelli (2007), Passarelli (2012) e Casseb-Galvão e Duarte (2018), e posteriormente, de caráter qualitativo, pois uma análise documental sobre BNCC será tecida.

Espera-se que esse trabalho apresente os pontos relevantes com relação à argumentação presentes no documento norteador mais atual da educação brasileira.

BNCC: pressupostos metodológicos para o ensino de LP

A pluralidade cultural e a grande extensão territorial do Brasil contribuíram para a instauração de um quadro preocupante de desigualdade educacional. Os currículos estaduais não tinham vínculos entre si e em cada parte do país a educação tinha uma abordagem diferente.

Observando esse contexto educacional, os diversos documentos norteadores da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), já sinalizavam para a importância de um documento que viesse padronizar as aprendizagens, permitindo que cada estudante brasileiro tivesse direito às mesmas oportunidades de aprendizagem.

Sendo assim, em 2014, o Plano Nacional de Educação definiu a BNCC como estratégia para alcançar algumas de suas metas e, a partir de então, um documento democrático começou a ser construído:

O processo de elaboração e redação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental durou cerca de três anos e teve como base a construção colaborativa, respeitando as leis educacionais vigentes no país. Foram consultadas diversas entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica: universidades, escolas, secretarias, entidades da sociedade civil, professores e especialistas em educação (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, s.p.).

A partir das discussões desenvolvidas no período de elaboração da BNCC foram criadas três versões para o documento, que chegou à fase final em 2018, quando foi homologada a última versão, já com a parte do EM.

Nesse sentido, por seu caráter democrático, a BNCC pode ser considerada um documento que assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

De forma específica, a parte que trata do EM precisou de um olhar mais cauteloso, visto que

em 2016, quando o texto da BNCC para toda a Educação Básica estava em sua segunda versão, aconteceu a reforma do Ensino Médio, que modificou toda a estrutura dessa etapa (MELLO, CAETANO, SOUZA, 2019, p. 98).

Por essa razão, a organização curricular para essa etapa da Educação Básica precisou ser moldada de forma a atender as expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, levando em consideração as muitas juventudes existentes, o que significa organizar uma escola que acolha as diversidades e que garanta o protagonismo discente, assegurando uma formação condizente com seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho (BRASIL, 2018).

Assim, no que tange ao componente curricular de LP, as habilidades foram organizadas em cinco campos de atuação social, a saber: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico e midiático; campo de atuação na vida pública; campo artístico.

De acordo com o documento, considerar esses campos para a organização da área de Linguagens, permite não só possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de Linguagens, como também envolver “conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular” (BRASIL, 2018, p. 489).

O cerne das orientações para o ensino de LP no EM está na importância de aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos e alargar as referências estéticas, éticas e políticas. Dessa forma, todas as habilidades referentes a esse conteúdo se voltam às práticas de linguagem contemporâneas, que são divididas

em eixos similares aos do Ensino Fundamental: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica.

Apesar de ser função do EM consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental, nesta etapa não há uma divisão fixa em séries, já que o documento prevê uma maior autonomia discente e também uma liberdade mais ampla das escolas para desenvolver a proposta do Novo Ensino Médio acerca dos itinerários formativos.

Em resumo, pode-se dizer que o componente curricular de LP na parte do EM propõe uma flexibilização maior do ensino, pautando-se em campos de atuação social para promover as habilidades das práticas de linguagem de cada eixo, o que significa trabalhar em torno dos gêneros textuais para desenvolver as competências discursivas referentes à língua materna dos estudantes.

A próxima seção demonstrará a importância da competência argumentativa para o ensino de LP, de modo a explicitar a relevância da pesquisa que se desenvolverá na terceira seção.

A importância da competência argumentativa

A produção de textos na escola é uma prática comum, que costuma ser inserida nas aulas de português ou, quando há a existência de um currículo fragmentado, nas aulas de redação.

No entanto, apesar de comum, essa prática ainda não se efetiva de forma a propiciar uma formação discursiva de qualidade aos alunos, tendo estes, muitas vezes, o medo do papel em branco, que, segundo Passarelli (2012), pode ser entendido como a consciência do sujeito que não dispõe da proficiência requerida para produzir bons textos.

Essa realidade é conflituosa, pois desde a criação dos PCN (2000), que trouxeram os gêneros textuais para a centralidade das aulas de português, era esperado que os problemas de leitura e produção de textos fossem minimizados. A ideia dos PCN era que os alunos pudessem ver aplicabilidade das práticas de leitura e escrita da escola em suas realidades, e isso só seria possível a partir dos gêneros, que poderiam dar finalidades ao ensino de conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Em consonância, Coscarelli considera que

a idéia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo (COSCARELLI, 2007, p. 81).

Contudo, o que se pode perceber é que as propostas dos PCN não foram bem fundamentadas nas salas de aula e, ainda hoje, continuamos a nos deparar com alunos que apresentam relutância no momento da escrita, pois não têm repertório, o que equivale a “não ter matéria-prima, não ter sobre o que escrever; a falta de domínio sobre o processo de escrever equipara-se a não conhecer razoavelmente como escrever” (PASSARELLI, 2012, p. 37, grifos da autora).

A problemática é ainda maior quando os gêneros abordados são de cunho argumentativo, cuja habilidade discursiva e o conhecimento de mundo são essenciais para um bom desenvolvimento textual.

De acordo com Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 40),

argumentar é inerente à condição humana, prática de linguagem indispensável à vida em sociedade, necessária para solucionar ou contornar conflitos e controvérsias cotidianas de diferentes naturezas.

Dessa maneira, é primordial que as práticas de linguagem escolares sejam estimuladoras da competência argumentativa,

para o que aluno possa se inserir em sociedade munido das habilidades que o fazem sujeito dotado de opinião e disposto a defender seus pontos de vista sobre determinados assuntos.

Há muitos gêneros textuais e discursivos que podem estimular essa competência, como os artigos de opinião, os textos dissertativos-argumentativos, as resenhas críticas ou as cartas de solicitação. Todavia, não basta que esses gêneros estejam presentes nas orientações curriculares ou compondo os manuais didáticos, é preciso que o trabalho em sala de aula seja efetivo e completo, conferindo a argumentação o devido valor que ela possui ao aluno em sua vivência social.

Sobre esse aspecto, Passarelli (2012) enfatiza que, para dar conta do ensino desses gêneros, é preciso considerar algumas especificidades da argumentação em si. Ao se valer da argumentação, o indivíduo busca levar o interlocutor a adotar uma posição, na medida em que usa a linguagem para defender uma ideia.

Nessa seara, o ponto de partida para transformar o aluno em um produtor de textos de teor argumentativo é fornecer subsídios para que este possua informações sobre o assunto ou tema que permeia o texto argumentativo. É necessário, também, que o aluno compreenda a unidade dos textos desse tipo, já que todos os argumentos devem estar ligados e coerentes com a tese defendida, que é a ideia central do texto (PASSARELLI, 2012).

Por outro lado, não se pode esperar que um aluno desenvolva instantaneamente um texto argumentativo. O processo de aprendizagem da competência argumentativa é gradual, seguindo as demais aprendizagens, que são base para a aquisição do conhecimento de mundo. Desse modo, um currículo comprometido com a formação integral dos estudantes deve dar relevância aos gêneros de caráter argumentativo, bem como às práticas de linguagem que possam desenvolver a argumentação.

Considerando, então, a relevância da competência argumentativa, a próxima seção apresentará os resultados de uma análise documental sobre esse aspecto na etapa do EM da BNCC.

Análise documental: a argumentação na BNCC

Sabendo que BNCC tem como objetivo principal fornecer os subsídios para o pleno desenvolvimento do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho, as aprendizagens essenciais da Base foram expressas em dez competências gerais, que norteiam a educação pretendida para o Brasil.

De acordo com o documento, uma competência pode ser definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, dentre as competências gerais propostas pela BNCC, destaca-se, neste trabalho, a competência 7:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Conforme sinaliza Anna Penido, diretora do Instituto Inspire, em um vídeo esclarecedor sobre essa competência na BNCC, para que o cerne dessa orientação seja colocado em prática, é preciso que haja um esforço conjunto entre as áreas de Ciências Humanas, da Natureza e de Linguagens (PENIDO, 2018).

As habilidades geradas por essa competência devem estimular o aluno a se posicionar de maneira clara e objetiva em sociedade, defendendo seus pontos de vista a partir dos conhecimentos obtidos ao longo do processo de aprendizagem. A partir disso, pode se dizer que, apesar de não ser função exclusiva da área de Linguagens a promoção de habilidades que visam fundamentar a competência argumentativa, é a partir dessa área e, de maneira mais objetiva, do componente curricular de LP, que o aluno poderá materializar os conhecimentos apreendidos em formas de textos orais ou escritos, com base nos gêneros explorados em sala de aula.

Nessa ótica, a análise documental que foi desenvolvida sobre o documento teve como foco as habilidades previstas para ensino de LP no EM, a fim de avaliar como a última etapa do Ensino Básico tem consolidado as aprendizagens em torno da argumentação.

Uma análise mais ampla da área de Linguagens permitiu identificar que a competência específica 3 é a que mais desenvolve os pressupostos da argumentação, como pode ser verificado a seguir:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 493, grifos nossos).

Baseadas nessa competência, apresentam-se as habilidades EM13LGG302, EM13LGG303 e EM13LGG304, que demonstram de forma mais prática como a competência argumentativa pode ser explorada em sala de aula:

(EM13LGG302) *Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.*

(EM13LGG303) *Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.*

(EM13LGG304) *Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global* (BRASIL, 2018, p. 493, grifos nossos).

Tendo em vista que a base de um texto argumentativo é a tese a ser defendida, ou seja, a ideia a ser desenvolvida ao longo do texto, quando o aluno escolhe sua tese, define, também, o seu posicionamento sobre o assunto, o que está consonância com a habilidade EM13LGG302.

A habilidade EM13LGG303, por sua vez, pode se relacionar à produção de textos argumentativos na medida em que, de acordo com Passarelli (2012, p. 249):

Como a argumentação implica construir ideias (e não fatos ou uma realidade) e isso é bastante complexo, pois ideias, nesse caso, são construídas com palavras, é preciso colocar-se no lugar do outro, incluir-se no mundo dele com vistas à obtenção do que se pretende, de modo cooperativo sem embates desgastantes e antiéticos.

Dessa maneira, os debates de questões polêmicas, quando desenvolvidos de forma respeitosa, de modo a propor o confronto de ideias e não de pessoas, podem colaborar para a abrir o olhar do aluno para posicionamentos contrários aos seus, o que enriquece a seleção de argumentos para um texto.

Já a habilidade EM13LGG304 pode ser explorada nas aulas de português quando o aluno desenvolve a capacidade de construir conclusões para textos argumentativos, o que, quase sempre, significa formular propostas que estejam relacionadas à tese defendida na argumentação do texto, procedimento conhecido como elaboração de proposta de intervenção.

De maneira análoga ao que propõe a habilidade EM13LGG303, na parte específica do componente curricular de LP, a BNCC considera que, na última etapa do ensino básico,

é preciso intensificar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem o trato com o diverso e o debate de ideias. Tal desenvolvimento deve ser pautado pelo respeito, pela ética e pela rejeição aos discursos de ódio (BRASIL, 2018, p. 498).

Isso demonstra que um gênero argumentativo da modalidade oral muito explorado pela BNCC é o debate, que deve se pautar sempre pelo respeito às opiniões, preparando o aluno para a vivência em uma sociedade marcada pela intolerância.

Dentre as habilidades que perpassam todos os campos de atuação social, destaca-se a EM13LP05, que apresenta claramente uma orientação para a promoção da competência argumentativa:

(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (BRASIL, 2018, p. 507).

Apesar de ser de suma importância que o aluno desenvolva a habilidade de formular argumentos consistentes, antes de mais nada este precisa saber analisar a força e a credibilidade de argumentos já construídos, a fim de saber se posicionar criticamente. Sobre isso, Passarelli (2012, p. 240) afirma que “o grau de força de um argumento depende de vários fatores, entre os quais se destacam a sua formulação e o contexto em que é utilizado”.

Ao propor a divisão por campos de atuação social, a BNCC, no campo de atuação na vida pública, prevê que o aluno possa “organizar, participar e/ou intervir em situações de discussão e debates”, o que o permitirá “analisar e/ou propor itens de políticas públicas, leis, projetos de leis, programas, projetos culturais e/ou de intervenção social, sobretudo os que envolvem a juventude” (BRASIL, 2018, p. 513). Mais uma vez o debate de ideias ganha destaque, visto como uma forma de munir o aluno de novas

perspectivas para proposições de intervenção na sociedade que são elementares na formulação de um texto argumentativo.

Para reforçar essa sinalização teórica, a habilidade EM13LP25, que também pertence ao campo de atuação na vida pública propõe:

(EM13LP25) Participar de reuniões na escola [...], agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, *posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões* [...] (BRASIL, 2018, p. 514).

Diante dessas colocações, fica evidente que, segundo a BNCC, o debate é o eixo motivador da argumentação, mas com vistas a também contribuir para a formação de um repertório cultural do aluno, que pode acabar com a relutância da escrita, o campo artístico-literário sinaliza a importância da arte para o conhecimento de mundo, pois:

Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. Desse modo, eles podem expor suas preferências ideológicas e estéticas e consolidar um conjunto de valores e conhecimentos da língua e da arte (BRASIL, 2018, p. 523).

Desse modo, a BNCC fornece bastantes sinalizações referentes aos procedimentos argumentativos em diferentes campos de atuação social, cabe ao professor saber reconhecer essas sinalizações e buscar meios de implementá-los em sala de aula.

Considerações Finais

A análise documental aqui tecida verificou o perfil qualitativo da BNCC sob o aspecto da competência argumentativa.

Assim, pode-se observar que a competência geral que trata da argumentação é bem explorada pelo componente curricular LP. O gênero debate ganha destaque nas habilidades que tratam da argumentação, pois ele serve como base para a construção de ideias e para a obtenção de repertório cultural que são essenciais na produção de textos argumentativos.

Dessa forma, o professor de LP deve saber utilizar essas orientações fornecidas pela BNCC em sala de aula, estimulando a aquisição de conhecimentos sobre questões polêmicas, o que extinguirá o medo do papel em branco, e propondo debates de ideias que pode ser a base para a construção de argumentos consistentes.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 09 jun. 2019.
- CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; DUARTE, Milcinele da Conceição. *Artigo de opinião: sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola, 2018.
- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. *VEREDAS ON LINE*, v. 2, p. 78-86, 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>. Acesso em 09 jun. 2019.
- MELLO, Adriene Ferreira de; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. A MULTIMODALIDADE NO CONTEXTO DA NOVA BNCC: CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO E TECNOLOGIA. *Anais do XI SINEFIL*. Revista Philologus, v. 25, n. 73. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2019. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xi_sinefil/index.htm. Acesso em 09 jun. 2019.
- MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *A construção da BNCC: linha do tempo*. 2019. Disponível em <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso em 09 jun. 2019.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

PENIDO, Anna. *Argumentação - A BNCC nos currículos*. Movimento pela Base Nacional Comum, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ceOueUCEbAc&t=17s>. Acesso em 09 jun. 2019.



2

Thayone Aparecida Soares
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

ESTUDO DA ORALIDADE OU DOS GÊNEROS ORAIS?

uma análise
de LDP à luz
da BNCC

Resumo: Este artigo pretende analisar a abordagem destinada ao estudo da oralidade por livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para tanto, procura-se apontar as principais recomendações para o ensino dos gêneros orais em sala de aula; em seguida, apresentar a dinâmica de funcionamento da escolha e distribuição dos livros didáticos no Brasil; e, por fim, verificar o tratamento dos gêneros orais em livros didáticos de ensino médio. Metodologicamente, trata-se de pesquisa, de início, qualitativa no que tange à revisão de literatura, ancorada em Dionisio; Bezerra (2005), Antunes (2009) e outros, em um segundo momento, quanti-qualitativa, para realização de análise documental de dois livros didáticos.

Palavras-chave: Livros Didáticos; Língua Portuguesa; Gêneros Orais.

Introdução

Estudos voltados à língua materna, principalmente no ensino médio, tornaram-se ainda mais pertinentes ao longo dos anos, visto que, muitos alunos, apesar de terem passado por todo ensino fundamental se veem como “usuários com o sentimento de não saber falar a própria língua, de ela ser muito difícil, de se perseguir um ideal quase inatingível - a norma culta escrita” (CUNHA; OLIVEIRA; MARTELOTTA, 2015, p. 81).

Por conta disso, o presente estudo propõe analisar a abordagem destinada ao estudo da utilização da oralidade por livros recomendados pelo PNLD, já que fica evidente que estudos voltados a gêneros orais se encontram ainda fundidos ao trabalho com a oralidade, sendo assim os estudos dos gêneros ainda necessitam de visibilidade perante estudiosos e organizadores de LDP, tendo em vista que são pouco utilizados para o ensino de LP. Desta forma, em um primeiro momento, procura-se apontar as principais recomendações para o ensino dos gêneros orais em sala de aula; logo em seguida, apresentaremos a dinâmica de funcionamento da escolha e distribuição dos livros didáticos no Brasil para uma melhor exemplificação de como esses livros chegam aos professores e alunos; para, finalmente, verificar o tratamento dos gêneros orais em livros didáticos de ensino médio. A metodologia, primeiramente é de caráter qualitativo, no que tange à revisão de literatura, ancorada em Dionisio e Bezerra (2005), Cunha; Oliveira e Martelotta (2015), Antunes (2009), Travaglia (2013) e outros, em um segundo momento, quanti-qualitativa, para realização de análise documental de 3 livros didáticos indicados pelo PNLD para uso em sala de aula.

Gêneros orais em evidência

Pensar em um ensino da oralidade é pensar em sua funcionalidade, pois a fala evidentemente só se efetiva através da interação, da comunicação sincrônica e diacrônica com diversos textos, sendo eles orais ou escritos. A partir desse pensamento pesquisadores e professores devem ampliar suas noções sobre o conceito de “texto” e o conceito de “oralidade” buscando abranger sua funcionalidade em sala de aula conduzindo a “línguística até o âmbito mais amplo da língua como forma de *atuação social e prática de interação dialógica*, e, a partir daí, até a *textualidade*” (ANTUNES, 2009, p. 49, grifos do autor), a fim de quebrar a idealização propagada durante décadas sobre a superioridade de textos escritos sobre os textos orais. Ora, se a fala veio bem antes da escrita, como sua diversidade pode ser tão desperdiçada sendo substituída por frases isoladas e textos escritos pouco analisados por muitos professores?

Isso pode ocorrer por dois fatores: o primeiro, a comodidade de trabalhar somente o normativo, o padrão, o fácil de ser explicado; e o segundo se deve ao fato do pouco (ou nenhum) conhecimento sobre o que seriam os gêneros orais e sua funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Por conta disso, observa-se que os LDP, em sua maioria, tomam a oralidade como “um simples *instrumento de comunicação* não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade” (DIONISIO; BEZERRA, 2005, p. 23, grifos do autor), ou seja, realiza-se um estudo superficial e que pouco se importa com as diferentes funcionalidades que só a oralidade, juntamente com a utilização dos gêneros orais, pode provocar na conversação, como as escolhas lexicais específicas para determinados diálogos e “certas convenções sociais exigidas pelas situações do *falar em público*” (ANTUNES, 2003, p. 25, grifo do autor).

Com isso, é importante evidenciar a distinção entre o trabalho da oralidade e os trabalhos com gêneros orais. Ao trabalhar a oralidade, o professor pode propor discussões, conversas, etc, a fim de estimular a troca de ideias que apesar de serem importantes para a formação social dos alunos, ainda é insuficiente. Sendo assim, o trabalho com os gêneros orais levar em consideração o contexto, a linguagem utilizada, a estrutura e a funcionalidade (uso) que aquele gênero agregará para seu aprendizado. Infelizmente muitos professores não são orientados sobre esta distinção em que “um texto dito em uma situação específica de interlocução” (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018, p. 36) pode ser considerado um gênero oral.

Para enfim cristalizar a ideia dos gêneros orais se faz necessário entender o conceito de gênero como um todo. E de acordo com Dionisio; Bezerra (2005, p. 39), os textos podem ser observados de acordo com o “tipo”. Com isso, buscamos esclarecer que os gêneros orais, segundo Travaglia (2013, p. 1) não são tão simples de identificar não sendo somente “aqueles gêneros da língua oral”, e muitas vezes podendo ser confundido com uma atividade social.

A fim de distinguir as atividades sociais e os gêneros orais o autor esclarece que o primeiro se refere a ações realizadas com objetivos específicos desenvolvidos socialmente através de séculos de convívio social e o segundo se refere a instrumentos que levam determinados “sujeitos a desenvolverem suas capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros” (TRAVAGLIA, 2013, p. 3). Sendo essas competências discursivas e linguísticas necessárias para a compreensão específica dos gêneros orais correspondentes. Um exemplo do gênero oral é o telefonema, que é utilizado em uma determinada situação específica e que faz uso da oralidade para se desenvolver.

Contudo, Travaglia (2013, p. 4) esclarece que “gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana [...] e que foi produzido

para se desenvolver oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.” Sendo assim, depreende-se que a transposição de um texto escrito para a oralidade não o torna um gênero oral. Portanto, atividades que envolvem gêneros orais em sala de aula a partir dos LD devem ser analisadas para observação se o uso desses gêneros está sendo realizado de forma adequada e pertinente (ou não) na formação de jovens, a fim de evidenciar se essas atividades desenvolvem nos discentes maneiras de se portar diante de momentos de oralidade em sala de aula e na vida social.

No que tange ao ensino de LP no Brasil voltado à educação básica, ele ancora-se em documentos orientadores como o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), o qual, em 1997, para séries iniciais, já evidenciava a utilização da oralidade sendo “a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos” (BRASIL, 1997, p. 35). Sendo assim, observa-se que o uso da oralidade já era conteúdo curricular em 1997, mas infelizmente, nada é declarado sobre o uso de gêneros orais, sendo assim, pouco foi feito para sua aplicação.

Atualmente, há um “novo” documento que entrou em vigor no ano de 2019, após modificações em 2015 e 2016, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cabe destacar que esse documento é

de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (BRASIL, 2019, p. 7, grifos do autor).

Desta forma, fica claro a partir da citação acima que o intuito desse documento é qualificar a aprendizagem, haja vista grande defasagem que o campo educacional brasileiro se encontra. Com isso, uma abordagem metodológica que evidencia o estudo da língua como “sob a forma da textualidade, isto é, sob a forma de

textos orais e escritos, sejam eles breves ou longos" (ANTUNES, 2009, p. 37), deve ser a base de "aprendizagens essenciais" como a própria BNCC propõe.

Dentre as habilidades e competências que a BNCC recomenda para o ensino médio de conteúdos de LP, encontra-se a habilidade (EM13LP16) (Competência 1), que ressalta a importância de

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) (BRASIL, 2019, p. 509).

Observa-se que esta habilidade, apesar de não delimitar o que seriam os gêneros orais, evidencia a importância da oralidade e da sua utilização em conjunto com a noção dos gêneros orais no âmbito escolar, tendo em vista que esta contribui para o entendimento de certos momentos de fala, recorrendo à observação de questões prosódicas, como os tipos de entonação. Sendo assim, orientações sobre o estudo com gêneros orais estão ancoradas desde 1997 a documentos oficiais que regem a educação brasileira, reafirmados nas novas regulamentações e, ainda, existem dificuldades em relação a real utilização dos gêneros orais nas salas de aula e nos LDP.

O Livro Didático e sua dinâmica de formulação

A importância do LD é uma pauta muito disseminada pelo governo e por muitos professores de diversas áreas, pois é de conhecimento geral que esse recurso pedagógico é à base da educação brasileira em sala de aula. Obviamente, existem professores que

não utilizam tanto o LD e outros que acreditam que os conteúdos e a metodologia do LD são impecáveis e se apropriam tanto dos LD “que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP” (DIONISIO; BEZERRA, 2005, p. 35). Porém, percebe-se que apesar da maioria dos professores utilizarem os LD em suas aulas diariamente, poucos realmente conhecem a forma de produção e distribuição dos livros, sendo assim, busca-se fazer uma breve contextualização a fim de evidenciar quais são as influências presentes na elaboração, produção e distribuição dos LD e problematizar a forma como são utilizados em sala de aula.

Os LD são fornecidos às escolas da rede pública em todo o país graças ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), contata-se que esse programa é desenvolvido por dois órgãos do Ministério da Educação (MEC), sendo eles: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDF) e pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Sendo assim, o PNLD é um programa do governo federal criado em 1985 inicialmente e modificado em 1996, tendo como principais objetivos a aquisição e distribuição gratuita de LD para professores e alunos de todo país. Sendo alguns desses livros destinados às escolas particulares (VAL; MARCUSCHI, 2005). Com isso, todos os livros inscritos e aceitos no PNLD passam por uma avaliação que primeiramente levavam em consideração critérios de natureza *conceitual* (sem erros e sem induzir ao erro) e *política* (sem preconceitos, discriminação, etc.) e somente em 1999, outro critério de avaliação foi empregado, o critério de natureza *metodológica* sendo avaliado se as obras proporcionam uma aprendizagem satisfatória e coerente. Sendo assim, desde 2001 os centros universitários públicos ficaram responsáveis por essa avaliação.

Vale ressaltar que todo esse processo de escolha e avaliação tem como base a ação governamental do MEC, com isso, não podemos deixar de esclarecer que sendo um programa do governo federal, o PNLD necessita de grande recurso financeiro

para conseguir se sustentar e assim depende “as oscilações da política econômica brasileira, das disponibilidades orçamentais do Estado, assim como a variação das decisões políticas dos diferentes governos” (ROJO; BATISTA, 2003, p. 35) o que pode ser um fator que contribui para a demora em relação a chegada dos livros as escolas.

Desta forma, observamos que apesar do PNLD ser um programa rico e de qualidade, ainda encontramos problemas em sua avaliação e distribuição no âmbito escolar. Em grande parte, esses problemas ocorrem por conta da centralização, pois o programa tem recebido um grande número de títulos para negociação com as editoras e isso atrasa o processo de distribuição.

Os gêneros orais e sua aplicação dos LDP

Prosseguindo a partir das considerações realizadas acima, foram selecionados dois LDP voltados para a 3 série do Ensino Médio: O livro *Esferas das linguagens* do PNLD de 2018 e o livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, do PNLD de 2016.

Descrição do corpus

Tabela 1- Organização dos Livros Didáticos de Português

Coletânea	Sigla	Autores	Total de capítulos em cada volume	Capítulos com utilização de gêneros orais	Capítulos com utilização de outros gêneros
Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso	PC	Cereja; Vianna; Damien.	12	0	12
Esferas das Linguagens	EL	Campos; Assumpção.	27	0	25

Fonte: Elaboração própria.

Diante do levantamento feito, podemos observar que os LDP presentes no *corpus* de análise da pesquisa utilizam a oralidade como sinônimo aos gêneros orais. É de extrema relevância que os LDP façam a distinção entre esses usos da língua oral, pois trabalhar a oralidade é um meio, uma ferramenta para se trabalhar, de fato, com os gêneros orais. Posto isso, é importante destacar que os livros analisados não deveriam, por obrigação, estar em consonância com a nova BNCC, porém, a utilização da oralidade já estava prevista no PCN de 1997, então, trabalhos com a oralidade e com gêneros orais deveriam estar incluídos nos materiais didáticos, pois é de entendimento geral que “o ensino de língua materna deve ser [...] uma forma de (inter)agir, e não apenas de um conjunto de informações sobre a língua” (RANGEL, 2005, p. 16, grifos do autor).

Contudo, identificamos que a habilidade (EM13LP16) da BNCC aborda a questão de se trabalhar com textos orais e escritos, mas não esclarece como trabalhar com o conceito de gêneros orais em sala de aula. Com isso, muitos LDP tomam a oralidade e os gêneros orais como sendo a mesma coisa. Observamos isso através da análise feita com os livros PC e EF de anos distintos do PNLD.

No primeiro livro analisado, PC, do PNLD de 2016, encontramos, com grande ocorrência, a utilização da oralidade através de propostas de discussão e levantamento de hipóteses sobre determinados assuntos estudados durante todos os capítulos. Outro fato observado é a utilização de textos escritos para propor leituras em voz alta, o que, na verdade, não pode ser considerado um gênero oral, visto que esses gêneros precisam se encontrar em contextos funcionais de uso e não de forma isolada somente para “dizer que fez uso da oralidade”.

Alguns exemplos podem ser destacados sobre tal abordagem. Apesar da habilidade (EM13LP16) (Competência 1) da BNCC evidenciar de forma implícita o que são os gêneros orais, somente no capítulo 3 da unidade 4 (Cf.: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 316), encontramos o trabalho com o gênero oral *entrevista*. Contudo, ao propor uma discussão sobre o tema, os recursos orais foram substituídos por recursos escritos, no qual a oralidade e o contexto funcional da utilização do gênero foram deixados de lado, sendo assim, o gênero oral não foi, de fato, explorado. Em outro momento, o mesmo livro apresenta ao final do capítulo 3 presente na unidade 2 um projeto que proporciona um debate sobre o gênero trabalhado anteriormente, as cartas argumentativas, a fim de promover uma feira que proporcione discussões sobre debates deliberativos relacionados ao meio ambiente, contendo também oficinas de currículos e oficinas de cartas. Porém, não pode ser caracterizada como um gênero oral visto que nada foi proposto para o entendimento da funcionalidade do gênero em si. (Cf.: CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 178-179).

No segundo livro analisado, EL do PNLD de 2018, encontramos novamente a utilização da oralidade na leitura, em voz alta, de poemas, a fim de trabalhar conteúdos gramaticais, deixando a mercê novamente a funcionalidade do uso da oralidade. (Cf.: CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 17 e 43), Sendo assim, os autores

dos LDP e a equipe pedagógica da escola “tem de entender que falar e ouvir são conteúdos de língua portuguesa previstos em lei [...]” (CARVALHO e FERRAREZI JR, 2018, p. 31) e, quando são trabalhados dentro de um contexto com a intenção de exercer uma finalidade comunicativa específica, podem ser considerados gêneros orais.

Ao decorrer da análise identificamos no capítulo 7 uma proposta de roda de conversa sobre o tema trabalhado anteriormente, com o intuito de apresentar argumentos válidos sobre o assunto (Cf.: CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 88). Esse tipo de atividade apesar de exercer a utilização da oralidade, pouco explica de fato a funcionalidade da roda de conversa como um gênero oral. Vale ressaltar que a utilização do debate como um recurso oral para aulas de literatura são muito válidos, porém, segundo Bakhtin (1979, apud Marcuschi, 2008, p. 212) existe três dimensões essenciais para o estudo com gêneros em geral: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas de unidades linguísticas. Desta forma, seria interessante que antes o professor oriente seus alunos sobre o gênero, a linguagem utilizada, sua função e seu contexto de aplicação.

Dando sequência, no capítulo 16, identificamos novamente uma atividade em que não se efetiva a utilização do gênero oral - o debate. A atividade propõe que os alunos debatam sobre características presentes na adaptação de Macunaína para o cinema, sendo que anteriormente o livro tinha sido analisado pelo professor e pelos alunos (Cf.: CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 202). Uma atividade como esta propõe uma ampliação sobre o tema abordado e gera discussões pertinentes ao cotidiano dos alunos dentro e fora de sala. Outro trabalho parecido foi utilizado no capítulo 19 no qual a uma proposta de debate sobre a o filme e a obra *Vidas Secas* (Cf.: CAMPOS; ASSUMPÇÃO, 2016, p. 242). É importante evidenciar que apesar da pertinência de trabalhos como estes, não podemos

considerá-los como uma compreensão adequada do gênero oral, pois não há um estudo efetivo com análises da forma, da função do gênero e do contexto em que ele ocorre. Evidentemente, o trabalho com a oralidade é válido, porém deve ser utilizado juntamente com os gêneros orais. Com tudo, é importante evidenciar que um trabalho com gêneros orais, que favoreça a competência comunicativa dos indivíduos, deve ser ter “continuidade e progressividade” (CARVALHO e FERRAREZI JR, 2018, p. 32), pois garantem a sistematização do trabalho buscando salvar as aulas de língua portuguesa que supervalorizam a gramática e a produção textual fora de contextos usuais.

Conclusão

Finalmente, após as análises feitas dos LDP, podemos dizer que, apesar da utilização e alguns gêneros orais, os LDP ainda se encontram insuficientes ao trabalho com esse gênero, visto que, muitas vezes, a oralidade é identificada como análoga a um gênero oral, e isso não pode acontecer, pois a oralidade é o meio de uso para a concretização dos gêneros orais, e não sinônimo do mesmo. Observamos que até mesmo os documentos oficiais que regem a educação brasileira PCN e a nova BNCC ainda não utilizam o termo “gêneros orais” explicitamente, o que pode causar desentendimentos sobre sua distinção em comparação com a oralidade. Espera-se que reformulações sejam propostas com a finalidade de solucionar o problema apresentado cabendo aos professores e autores de LDP, o poder de exterminar essa visão errônea sobre o uso da oralidade. Sendo assim, trabalhos como este se tornam cada vez mais pertinentes, visto que muitos professores e pesquisadores podem tomar uso para a ampliação de seus conhecimentos.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo. Parábola, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento, cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003, p. 25-67.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (org.). *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 47-72.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 35-47.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para Séries Iniciais*. Brasília; MEC/CNE, 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2gISC1w>> Acesso em: 03 abr. 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. MEC: 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2BHtds>> Acesso em 03 abr.. 2019.
- CAMPOS, Maria Inês Batista; ASSUMPÇÃO, Nivia. *Esferas das linguagens: 3ºano*. São Paulo: FTD, 2016.
- CEREJA, William; DIAS, Carolina; DAMIEN Chistiane. *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso: 3ºano. v. 3*. São Paulo: Saraiva, 2016.
- DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira. AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 79-110.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

TRAVAGLIA et al., Luiz Carlos. Gêneros orais - conceituação e caracterização. *Uberlândia, Anais do SILEL*. v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2Vm5BSZ>> Acesso em: 30 maio. 2019.



3

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz

Ana Júlia Brites Alves

Luan Crisostomo Pinto

Maria Luiza Rodrigues Defante

QUANDO “AS TRÊS PERGUNTAS” DE LIEV TOLSTOI SALTARAM AOS OLHOS DE TRÊS ESTUDANTES

Resumo:

Este ensaio tem por objetivo apresentar as reflexões de três estudantes a partir do contato com o conto “As Três Perguntas”, de Liev Tolstói. As impressões aqui expressas resumem o sentimento que a literatura provoca: aproximação e prazer. Ler e escrever em grupo foi a prática metodológica adotada, embora tal ação não tenha sido preocupação, mas fruto de uma escolha. As palavras aqui marcadas cuidam da ideia de a aprendizagem anteceder ao ensino e agigantam a potência de um encontro literal e literário na escola.

Palavras-chave: Literatura; conto; encontro.

Introdução

Não é incomum encontrar aficionados por letras, que se dedicam a leituras e escrevem na mesma proporção que seus olhos encontram novas palavras. Existe uma espécie de acordo entre os mundos daquele que lê e daquilo que se dá a ler, entre o amante que escreve e o fruto de uma entrega. Contudo, o acordo não é, necessariamente, uma concordância. É mais provável que haja, na verdade, muito desconcerto, desconstrução e perturbação para que, eventualmente, a transformação habite a alma daquele que se entrega ao universo fascinante da leitura e escrita literária.

Eu sou uma cativa das palavras, cujo sonho é jamais encontrar a liberdade. Ler e escrever são parte de mim. E, como professora, essa parte fica exposta em qualquer conversa de corredor, evidente dentro das salas de aula que percorro e pulsante quando os olhos dos meus alunos e alunas me encontram. “Eles merecem saber como ler pode ser mágico e escrever, poderoso!”, sempre penso. Embora alguns “Eu detesto ler e não sei escrever...” apareçam com mais frequência do que desejo, meus convites à leitura e escrita são fortalecidos pelo sentimento que só quem ama o encontro com a literatura é capaz de explicar.

E foi assim que me encontrei com Ana Júlia, Luan e Maria Luiza. Entendo que nosso encontro não tenha sido sinônimo de aproximação apenas, afinal, estamos juntos toda semana, em aulas que ocupam nossas sextas-feiras, rabiscam cadernos e que, muitas vezes, mais nos distanciam do que ligam. Nosso encontro foi uma escolha potente para crescimento.

Os três estudantes tinham algo em comum: cabeças balançantes e olhares da cintilância de uma constelação. Por vezes, ainda me pego a prestar atenção em tal afinidade a ponto de me perder

durante explicações. Além, chego a considerar cômico como as três cabecinhas dançam a cada palavra que planto. E, aproveitando-me da semeadura, decidi investir num pequeno jardim literário.

Sem qualquer obrigatoriedade, convidei a turma de Ana, Luan e Maria para lerem e escreverem em *group work*, numa espécie de *patchwork* de palavras. O convite era para que fôssemos amigos literais e literários. Como concluintes do Ensino Médio, eu queria que aquele grupo de estudantes tivesse, junto a mim, uma história guardada em uma lembrança indelével. Sem me preocupar com avaliação, pontuação ou correções, fiz o convite e esperei.

Recebi três aceites. Um olhar descuidado pode se atentar aos outros mais de vinte alunos que não se interessaram pelo convite. Meu olhar, entretanto, resolveu mandar uma resposta calorosa ao meu coração, comunicando a existência de três pessoas que me acompanhariam em uma viagem por um conto. Assim, numa sexta-feira, após nossas aulas do dia, nos encontramos para crescer.

Este ensaio pretende, portanto, apresentar as reflexões de três estudantes após a leitura do conto “As Três Perguntas”, do autor russo Liev Tolstói, bem como seus pensamentos transcritos em uma escrita livre e, ao mesmo tempo, implicada. Talvez haja certo incômodo por não apresentarmos muitas referências bibliográficas ou mesmo citações diretas. Essa “não-escolha” foi proposital, na verdade. Acreditamos, contudo, que o saber científico também se construa assim, no chão da escola e na conquistas, aparentemente pequenas, mas verdadeiramente colossais.

Tolstói no Interior

Liev Tolstói não me era um desconhecido. Eu já havia lido *A Morte de Ivan Ilitch*, novela escrita em 1886, e ficara impressionada

com aquela escrita passível de olhares múltiplos, afinal, a morte ali dá lugar a reflexões profundas sobre a vida, em conjunto com as diversas possibilidades temáticas com as quais Tolstói nos presenteia. Eu também lera alguns contos escritos pelo autor e a sensação era a de ter que guardá-los não apenas na memória, mas em uma daquelas pastas do computador, onde jogamos textos interessantes para possíveis projetos futuros.

Quando fiz o convite à leitura e escrita em conjunto àqueles estudantes, pensei em algo curto e impactante, simples e significativo. Minha intenção era a de ler, conversar e escrever a partir de nossas sensações. Não havia delimitação qualquer. Estávamos livres. Sentamos os quatro e, juntos, lemos *The Three Questions* (As Três Perguntas), um conto muito simbólico de Liev Tolstói, encontrado, em português, no livro *Os Últimos Dias de Tolstói* (TOLSTÓI, 2010).

Algumas informações são relevantes. Por que o conto estava em inglês? Eu sou professora desta língua estrangeira. Acreditei ser interessante mostrar que ler em outra língua, em nosso caso a língua inglesa, não era impossível. Além, teríamos a chance de aproveitar a oportunidade para aprendermos, juntos, novas palavras. Por que este conto? Ele é curto, com menos de duas páginas. Assim, poderíamos ler e conversar sobre aquela escrita em um único encontro. Ademais, não posso esconder: o conto é um regalo, com a “moral da história” que nós, vez ou outra, gostamos de encontrar. Como Ana, Luan e Maria tiveram acesso ao conto? Foi uma surpresa. Uma vez que nosso encontro estava marcado, preparei cópias e as levei para cada um. Eles não conheciam o autor, muito menos aquele conto em especial. Era tudo novo, com a exceção daqueles olhares que, felizmente, insistiam em brilhar.

Enquanto revezávamos na leitura, meu pensamento voava. Quando eu não lia, ouvia aquelas vozes de longe e pensava em como Liev Tolstói, um escritor russo, atravessara oceanos e nos visitava em

uma cidade do interior, Bom Jesus do Itabapoana, em uma escola chamada Instituto Federal Fluminense e, especialmente, em uma sala de aula ocupada por três alunos que cursavam o último ano do Ensino Médio e integravam o Curso Técnico em Informática. A literatura, definitivamente, tem o poder de aproximar universos distintos.

Contando o Conto

A ideia do curto conto de Tolstói é simples sem, jamais, ser simplória. Um rei busca um sábio, o eremita, a fim de encontrar respostas para as três perguntas que, como ele acreditava, o auxiliariam a ter um governo e vida de paz. As três indagações do rei diziam respeito ao momento certo para se fazer algo, a quais pessoas ouvir (bem como a quais evitar) e, por último, a como saber qual era a coisa mais importante a ser feita por ele.

Não cabe aqui dizer quais respostas foram dadas àquele rei pelo eremita. Na verdade, a mim muito mais interessaram as reações de Ana, Luan e Maria. Eles desdobraram o conto com seus olhares e revelaram o que nem sei se o próprio Tolstói pensara acerca. A voz de cada um ocupará, a partir de agora, seu devido espaço. De antemão, um *spoiler* será dado: esses queridos estudantes confirmam a tese de a “aprendizagem-ensino” fazer muito mais sentido do que aquela do “ensino-aprendizagem”.

O olhar falado de Ana Julia

Durante a leitura do conto “*The Three Questions*”, eu fui percebendo algumas semelhanças com uma história popular que minha mãe me contou quando eu era mais nova. Apesar de não saber

o nome do autor ou autora de tal história, resolvi compartilhá-la através das memórias que guardei. Contarei minhas lembranças.

Há muito tempo, vivia um casal muito pobre em uma pequena casa no nordeste. Como não havia nenhuma possibilidade de emprego naquele lugar, o marido decidiu ir pra muito longe em busca de trabalho, a fim de poder dar uma vida melhor para sua mulher. Como sabia que deveria ficar muitos anos longe para acumular dinheiro, o homem fez um pedido à sua esposa:

- Eu serei fiel a você, então, te peço que também seja fiel a mim.

Assim, o homem pegou a estrada. Depois de muito tempo viajando, ele encontrou uma bela fazenda que era propriedade de um homem muito bondoso, pediu para entrar e contou sua história ao dono da fazenda, na intenção de encontrar um trabalho e um lugar para dormir. A proposta do homem era trabalhar sem descanso por muitos anos, sem receber dinheiro algum. Contudo, quando decidisse ir embora, o patrão deveria lhe dar todos os salários acumulados dos anos em que ele trabalhou. O chefe aceitou e assim foi feito. Depois de 20 anos trabalhando, o homem pediu as contas. O patrão lhe fez uma proposta:

- Você foi um bom funcionário durante todos esses anos, por isso vou te dar duas opções: ou eu te dou todo o seu merecido pagamento e você vai embora pra sua casa, ou eu te dou três conselhos e não te dou o seu pagamento. A escolha é sua! Leve o tempo que precisar pra pensar.

O homem não sabia o que fazer. Pensou na proposta durante a noite toda e, na manhã seguinte, disse ao patrão que havia escolhido os três conselhos. Então, o patrão disse:

- Pois bem, o primeiro conselho é esse: nunca tome atalhos em sua vida, pois caminhos curtos e desconhecidos podem te custar a

vida. O segundo conselho é que você nunca tenha curiosidade para aquilo que é mal, pois a curiosidade para o mal pode ser fatal. O terceiro conselho é para você nunca tomar decisões nos momentos de raiva ou dor. Pare e pense para não se arrepender depois.

O homem ouviu os conselhos com atenção e preparou suas coisas pra ir embora, sem o dinheiro. E, quando estava quase saindo, o patrão apareceu com dois pães e disse que um daqueles pães ele deveria comer durante a viagem e o outro deveria ser guardado para ser comido em casa, com sua esposa. O homem agradeceu e começou sua longa viagem.

Depois de muitos dias de viagem, o homem se viu em uma encruzilhada. Um dos caminhos ele conhecia e sabia que, através dele, chegaria em casa, ainda que demorasse mais tempo. Naquele momento, passou um andarilho dizendo que o outro caminho (aquele que o homem não conhecia) era um atalho e que ele chegaria muito mais rápido. O homem estava com tanta saudade da esposa que quase pegou o atalho, mas se lembrou do conselho do patrão e resolveu ir pelo caminho por ele já trilhado.

Muito tempo depois, ele chegou a uma pequena pousada. Lá estando, ele soube que teve muita sorte em não pegar o atalho, pois aquela era uma emboscada e bandidos estavam matando os viajantes que por ali passavam. O homem soltou um “Bendito seja o meu patrão!” e, então, resolveu dormir aquela noite naquela pousada.

Durante a noite, o homem ouviu gritos muito estranhos. Levantou da cama, mas antes de abrir a porta se lembrou do segundo conselho do seu patrão e voltou para a cama e dormiu. No dia seguinte, a dona da pousada lhe perguntou:

- O senhor não ouviu uns gritos ontem à noite?
- Ouvi sim, senhora.

- E não teve curiosidade para ver o que era?

- Tive sim, mas decidi voltar a dormir.

- O senhor é o primeiro a sair vivo daqui. Eu tenho um filho que é louco e quando ele tem crises, ele dá esses gritos. Então, o hóspede sai pra ver o que está acontecendo e ele mata quem encontra pela frente e enterra suas vítimas no quintal.

O homem abençoou novamente seu patrão e resolveu continuar sua viagem. Alguns dias depois, chegou ao lugar onde morava. Porém, ao olhar para a varanda de casa, viu sua mulher com um jovem no colo, fazendo carinho em sua cabeça. Na hora, o homem se encheu de fúria, pois jamais havia traído sua esposa. Ele se sentiu indignado diante daquela cena: sua esposa o traíra com um rapaz muito mais jovem do que ele. Sua vontade era pegar a faca que carregava na cintura e matar os dois. Porém, antes de pegar a faca, o homem se lembrou do terceiro conselho do patrão e resolveu esfriar a cabeça. Passada a noite, quando estava mais calmo, decidiu voltar para a fazenda de seu patrão, mas antes iria falar com sua mulher e dizer que ele foi fiel a ela e ela não havia feito o mesmo.

Bateu à porta, sua mulher abriu e, ao reconhecê-lo, jogou-se em seus braços, cheia de saudades. Ele, contudo, a afastou e contou o que havia visto. Então, sua esposa contou a ele que pouco tempo após ele ir embora, ela descobriu que estava grávida de um filho dele e que aquele rapaz que ele havia visto era seu filho. Mais uma vez, o homem abençoou seu patrão, pois por causa do terceiro conselho não fez a besteira de matar sua esposa e seu próprio filho.

Os três se sentaram à mesa para tomar o café e, quando abriram o pão que o patrão havia dado ao homem, perceberam que todo o dinheiro de todos aqueles anos de trabalho estava dentro do pão.

As semelhanças que eu vi entre a história contada por minha mãe e o conto de Liev Tolstói foram as seguintes: primeiramente, o

protagonista de cada história passou por uma situação de perigo para que pudesse aprender alguma lição. O rei poderia ter sido morto pelo seu inimigo e o homem poderia ter caído em uma emboscada. Apesar de tais riscos, ambos aprenderam valiosas lições. Além, percebi que os dois receberam certo prêmio por terem tido boas atitudes ao longo das histórias (como o dinheiro que o homem recebeu e o rei ter conseguido as respostas para suas perguntas, além de ter conquistado a lealdade de um amigo).

Também achei interessante o fato de mesmo a história contada por minha mãe ser mais popular e o conto ser de um autor russo renomado, é possível traçar um paralelo entre eles e pontuar algumas semelhanças. Isso indica que não se deve desprezar conhecimentos, fábulas e folclore populares, pois pode haver muito conhecimento neles e, portanto, TODAS as histórias devem ser valorizadas.

O olhar falado de Luan

Esse conto que me fez parar para pensar sobre minhas ações e como posso aprender com elas. Todo esse processamento que, a propósito, me deu uma baita dor de cabeça, veio através de um questionamento: “*E a última pergunta?*”. Bem, esta foi a primeira coisa na qual pensei quando terminei de ler o conto de Liev Tolstói. Ela não foi respondida pelo eremita! Onde estaria aquela resposta? A quem devo evitar, afinal?

Para mim, essa foi a mais importante resposta, pois foi a única que o rei não ouviu, porém a primeira que ele viveu. Embora o rei não soubesse a quem ele estava ajudando, uma pessoa que ele “deveria” evitar, um inimigo, foi ajudado. Assim, temos um ensinamento nessa história: como o rei, nós devemos ser humildes e agir com bondade.

O que mais me tocou é que a última pergunta não tem uma resposta porque ela é resposta para inúmeras outras perguntas que venham a surgir. Foi essa última indagação que mostrou ao rei que ele deveria continuar tendo respeito pelos outros. Ela também o ensinou a respeitar seus inimigos e a mostrar compaixão.

Uma vez, um professor me disse que a única forma de se tornar importante para alguém é se mostrar capaz de ajudar. Uma coisa que aconteceu comigo e da qual me lembrei enquanto lia o conto é que a vingança que eu fazia com outros integrantes de uma antiga classe minha, afinal, eles faziam *bullying* comigo, era me gabar de alguma nota alta que eu tirava. O conto me fez perceber a relação do que já havia aprendido com meu professor: ao invés de me gabar, seria melhor ajudar esses colegas para que, assim, o respeito fosse conquistado em ambos os lados.

A última pergunta me fez perceber que para que o respeito seja construído, não é o “inimigo” que deve dar o primeiro passo. Como vimos, se o homem que, ao final, jurou lealdade ao rei fosse o primeiro a agir, o rei estaria morto. Da mesma forma, se o rei tivesse ignorado o eremita e não considerasse o ajudar, ele também seria pego pela emboscada armada.

Em síntese, o que aprendi com a última charada foi que não devemos ignorar ninguém e sim respeitar a todos. Não podemos esperar que os outros ajam a nosso favor porque pode ser tarde demais. Essa pergunta é tão aberta a respostas e ensinamentos que podemos até pensar que nós também devemos ser pacientes e dar a chance de outras pessoas nos ajudarem, assim como o rei foi capaz de esperar e ajudar o eremita para que pudesse ter as respostas.

Outro questionamento que me fiz, junto à professora, é sobre a quantidade de percepções e ensinamentos que perdemos quando em espera apenas por algo específico. O rei só soube as respostas quando o eremita disse, embora tivesse acabado de vivenciá-las.

Isso nos fez pensar na quantidade de respostas que já temos pelo simples fato de estarmos vivos.

Há uma necessidade de sermos mais como o eremita para podermos ver “respostas” com um pouco mais de clareza. São tantos os questionamentos quanto respostas. Embora o rei tivesse várias respostas, não foram aquelas que para ele serviam. Isso nos leva a pensar sobre apenas escutarmos o que queremos, quando devemos escutar o que precisamos. Muito aprendi com esse conto, aprendi a olhar para minhas atitudes e buscar nelas respostas.

O olhar falado de Maria Luiza

A minha primeira impressão do conto partiu justamente da primeira pergunta: “*Qual é o melhor momento para se agir?*”. Achei curiosa a sugestão de que se o rei estabelecesse uma organização total de seu tempo, com as horas, dias, meses e anos das tarefas a serem realizadas, ele saberia o tempo exato para cada afazer. Essa é, de fato, uma resposta que de imediato nos ocorre. Contudo, um cronograma é planejado por alguém que deseja delimitar a hora certa de cada tarefa, desse modo, então, um cronograma não resolveria a questão do rei. Foi através de tal raciocínio que eu cheguei ao seguinte questionamento: quantas vezes nós deixamos de resolver ou compreender questões maiores apenas por negligenciarmos a ideia de trabalhar um pensamento de maneira mais aprofundada e realmente compreender o significado do mesmo diante de um “todo”?

Através desse pensamento, cheguei à conclusão de que se deve analisar o conjunto por completo e que é importante considerar aspectos mais abrangentes em cada situação. No conto, um exemplo disso é que o eremita conseguiu responder aos questionamentos apenas quando teve contato com as ações do rei, ao vê-lo

ajudar alguém que estava cansado, em ser solidário ao socorrer o homem que estava ferido... E, de posse dessas informações, o eremita disse que as respostas para as três perguntas eram dinâmicas e que, portanto, variavam em função do momento.

Também por esse pensamento, entendi que todos aqueles que deram, antes do eremita, sugestões ao rei conheciam apenas sua face de autoridade e líder administrativo. Como não conheciam outros aspectos da personalidade do rei, responderam as perguntas sem estabelecer uma relação com o “todo”.

As primeiras respostas obtidas são marcadas por avaliações descuidadas e incompletas do que seria o real problema do rei, o que torna notável o fato dos personagens serem imediatistas. Possivelmente, motivados pela recompensa prometida a quem respondesse aos questionamentos do rei, suas respostas foram baseadas em ideias fracas. No fim das contas, cada um se comprometeu a responder apenas a uma parte do questionamento de maneira isolada e não a analisá-la em conjunto com as demais indagações do rei.

O conflito principal é que os demais buscavam dar uma resposta genérica que pudesse explicar uma “parte”, enquanto o eremita sabiamente o orientou observando-o de maneira holística e, por fim, dando fim aos conflitos do rei. Acredito que esse aspecto se faz necessário em todas as nossas relações sociais, pois a convivência frequentemente requer uma tomada de decisões que podem, de maneira direta ou não, influenciar nas mais diversas situações de nossa vida. Assim, estarmos atentos a observar o “pacote completo” gera, nesse sentido, uma resolução mais consciente.

No ambiente escolar, o fato de estarmos na condição de estudante não nos restringe. Posso explicar: somos seres multifacetados e, portanto, possuímos outras inúmeras perspectivas que também

merecem atenção. Precisamos de pessoas como o eremita, que em vez de olharem para o número da nossa matrícula, deem atenção à pessoa por trás dele, afinal, as perguntas do rei só tiveram resposta quando o questionado foi alguém que se desligou do “piloto automático” e realmente analisou com cuidado as atitudes do rei em cada situação. Tenho preocupação com o fato de passarmos horas e mais horas em sala de aula com professores que, na maioria dos casos, não conhecemos (tampouco nos conhecem). Por conta disso, só enxergamos uma parte intelectual, que nos distancia cada vez mais, fazendo com que criemos uma imagem, de certa forma, idealizada do professor.

E por que isso é ruim? Os alunos enxergam os professores como “detentores do conhecimento” e os professores enxergam os alunos como unicamente “receptores de informação”. Essas visões limitam as possibilidades da sala de aula, pois criam barreiras que impedem a percepção do indivíduo por inteiro.

O problema gerado pela impossibilidade da análise do “todo” se desenvolve de maneira análoga à qual Rubem Alves (1994) propõe em “Sobre Vacas e Moedores”, brilhante capítulo que mostra que a repressão aos estudantes, que divergem de um padrão, visa a transformá-los em pessoas com “respostas homogêneas”, que pensam apenas em ser tornarem úteis aos olhos da sociedade. Neste capítulo, há um trecho que conversa com toda reflexão aqui proposta:

Hoje, quando escrevo, os jovens estão indo para os vestibulares. O moedor foi ligado. Dentro de alguns anos estarão formados. Serão profissionais. E o que é um profissional se não um corpo que sonhava e que foi transformado em ferramenta? As ferramentas são úteis. Necessárias. Mas – que pena – não sabem sonhar... (ALVES, 1994, p.28)

A ideia é que quanto mais nos transformamos nessa “massa homogênea”, mais nos afastamos da singularidade de existir e ser.

Busquemos nos aproximar do eremita para, assim, sermos úteis sem deixarmos de sonhar.

O rei é mais que papéis, burocracia e autoridade.

Somos mais que notas, planilhas e planejamentos.

Não somos “salames sem sonhos”.

Considerações Finais

Volto à tese da “aprendizagem-ensino”. Talvez, ela tenha ficado folgada quando apresentada. Contudo, achei prudente retornar a tal crença após as palavras de Ana, Luan e Maria. As falas e impressões destes estudantes ajudam a ratificar a ideia de que a aprendizagem pode, sim, anteceder o ensino. Como continuar acreditando que eu ensino apenas quando, na verdade, aprendi com minhas leituras e experiências para, a partir de então, ensinar? Como acreditar que nossos alunos não têm nada a nos ensinar?

Ana traz luz à relevância das histórias que atravessam gerações. Além: ela coloca em prática o conceito de intertextualidade. Luan dá exemplos da própria vida e aborda questões de valores, estes marcados por um professor que jamais será esquecido. Maria, com toda maturidade, levanta questões do mundo da Educação e nos faz pensar se não temos preferido nos relacionar com números ao invés de pessoas, se não temos sido açougueiros em lugar de educadores.

Escrever é, sem dúvida, uma prática morosa. Contudo, essa escrita a quatro mãos foi inegavelmente prazerosa e motivadora de continuações e aprofundamentos. Houve um encontro. Houve uma aproximação. Houve construção. Houve prazer. Não seria o prazer um princípio básico do aprender? Esta pode até não ter sido uma

escrita recheada de falas de especialistas ou mesmo considerada grandiosa por muitos. Ela foi uma simples semeadura de prazer por ler e escrever. Não nos resta dúvida: colheremos. Acredito, na realidade, que já estejamos colhendo neste momento da sua leitura.

Referências

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3 ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- TOLSTÓI, L. *A morte de Ivan Ilitch*. 2. ed. São Paulo: Editora 34; 2009.
- _____. *Os últimos dias de Tolstói*. São Paulo : Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

4

Camila Rangel de Almeida
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

A LÍNGUA INGLESA NA BNCC: analisando as proposições sobre o aspecto cultural no ensino

Resumo:

A referente pesquisa tematiza o uso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento principal no ensino, objetivando analisar a abordagem dada ao aspecto cultural, da competência geral, na delimitação das competências e habilidades definidas para as aulas de LE. Para tanto, em um primeiro momento, realiza-se uma revisão de literatura, utilizando os textos de Paiva (2014) e Oliveira (2014), para situar sobre a tendência de abordagens/metodologias culturais no ensino de Língua Inglesa. Em seguida, são descritas as principais considerações da BNCC, focando nas proposições das competências gerais do documento e as específicas da área de Linguagens. Por fim, analisam-se como as competências gerais da BNCC, sobretudo a cultural, influenciam as competências específicas da área de Linguagens.

Palavras-chave:

Língua Inglesa; BNCC; Cultura.

Introdução

Existem variadas metodologias e abordagens para se ensinar o Inglês: pela perspectiva de Aquisição da Segunda Língua (ASL) ou mantendo a perspectiva de Métodos de ensino de língua estrangeira. Esses caminhos podem focar em um aspecto linguístico específico, como leitura, ou englobar a aprendizagem de várias habilidades necessárias ao utilizar um idioma.

Dentro do processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, trabalham-se quatro habilidades principais para atingir a “fluência” no idioma: *speaking, spelling, listening* e *writing*. Para atingir esse nível no idioma, passa a ser considerado que o fator cultural influencia bastante no ensino de LE, pois, segundo Paiva (2014), quanto mais inserido na cultura do idioma-alvo, mais propícia será sua aquisição. Como por exemplo, estudantes que possuem contato com a língua em sua forma cotidiana, ou por músicas ou filmes, percebem as diferentes situações de uso, formal/informal, assim como as construções existentes influenciadas por contextos variados. Um exemplo dessa influência cultural nas construções linguísticas seria a Jamaica, que, a partir do seu dialeto africano e das influências dos países da Língua inglesa, criou um dialeto próprio que mistura especificidades linguísticas das duas culturas, originando especificidades novas e próprias da região.

Na pesquisa em questão, busca-se analisar, tendo como base as competências da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC, a abordagem dada ao aspecto cultural, da competência geral, na delimitação das competências e habilidades definidas para as aulas de LE.

Para tanto, objetiva-se, especificamente, na primeira seção, através de uma revisão de literatura, situar sobre a tendência de

abordagens culturais no ensino de Língua Inglesa, tendo vista o contexto atual de globalização. Na segunda seção, serão descritas as principais considerações da BNCC, focando nas proposições das competências gerais do documento e as específicas da área de Linguagens.

Por fim, na terceira seção, analisam-se como as competências gerais da BNCC, sobretudo a competência cultural, influenciam as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Metodologias do Ensino de Língua

A pesquisa em questão selecionou, como aporte teórico, os textos de Oliveira (2014) e Paiva (2014), dos quais foram retiradas três abordagens/metodologias a fim de demonstrar como o aspecto cultural vem se mostrando como uma crescente tendência de ensino, demonstrando como as perspectivas culturais de uma língua influenciam no processo de ensino de aprendizagem.

Em Oliveira (2014), debate-se sobre a *Abordagem Comunicativa Intercultural* (ACI), a qual se insere como prática alternativa dentro do Método Comunicativo. Esse método “explícita a preocupação dos seus proponentes com os aspectos culturais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”. (OLIVEIRA, 2014, p. 180). Ainda segundo o autor, relaciona-se a ACI com a cultura, que diz respeito aos “comportamentos relacionados à interação social do dia a dia, os modos de vida de um grupo cultural”. (OLIVEIRA, 2014, p. 181).

A ACI trabalha sob a perspectiva das funções sociais da língua, como já destacado em seu nome, o caráter intercultural presente durante o uso da língua para a comunicação. Como muitas

outras Abordagens e Metodologias, também foca no desenvolvimento das quatro habilidades de fluência do idioma e, sem desmerecer ou desconsiderar os princípios desse ensino comunicativo, “[...] agrega [...] uma forte preocupação como a dimensão cultural do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras”. (OLIVEIRA, 2014, p. 182).

Enquanto os Métodos Comunicativos visam o desenvolvimento da competência comunicativa, a ACI visa uma complementação, objetivando o desenvolvimento da competência comunicativa *intercultural*, a qual se define como

o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que um indivíduo interaja, de forma efetiva e apropriada, com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele. (Fantini e Byram, Gribkova e Starkey apud Oliveira, 2014, p. 182).

Ou seja, essa competência intercultural observa a relação dos aspectos culturais dentro do discurso, de modo a verificar como esses elementos podem influenciar a comunicação, podendo atentar para a questão de que, em determinados momentos, é possível que a cultura seja um aspecto essencial para o entendimento da língua e o desenvolvimento da competência comunicativa. Abre caminho para as indagações a respeito da necessidade do caráter cultural para a aquisição/aprendizagem de uma língua.

Já em Paiva (2014), são encontradas outras duas abordagens/metodologias: o Modelo de Aculturação e a Teoria Sociocultural.

O *Modelo de Aculturação* proposto por Schumann (1978a) visa identificar como acontece a aquisição de uma língua naturalmente — segundo o autor apud Paiva (2014), sem instruções especificamente formais —, utilizando-se apenas do contato com os falantes nativos para aprender o idioma. Ele ainda denomina a categoria de aculturação como “a integração social e psicológica do aprendiz com o grupo da língua-alvo”. (SCHUMANN apud PAIVA, 2014, p. 51).

O autor defende ainda que dois tipos de variáveis podem influenciar negativa ou positivamente na aquisição de uma língua: sociais e afetivas. Isso porque, para Schumann, o grau de aculturação, seja por proximidade cultural ou relação afetiva com a língua, irá controlar o grau de aquisição dessa língua. Dessa forma, a aculturação envolve “uma adaptação social e psicológica [...]”. (SCHUMANN apud PAIVA, 2014, p. 64).

Para Schumann apud Paiva (2014), na aquisição, a fluência é fruto da aculturação dos aprendizes, os quais estão inseridos em um “continuum” relacionado à proximidade e/ou distância dos falantes nativos, social e psicologicamente.

Dessa forma, observa-se que, em complementação à visão da ACI, que aborda mais a cultura dentro da comunicação, o Modelo de Aculturação analisa a influência cultural em todo o processo de ensino, já que cita a naturalização do ensino. Nesta perspectiva, o aluno irá ter contato com os falantes nativos, ou pelo menos, contato com o uso da língua em vivências sociais, observando o meio de comunicação, a variante adotada, o estilo de conversação, forma e/ou informal — aspectos observados em situações reais de uso da língua. Então, analisa-se a influência cultural no desenvolvimento das quatro competências da língua inglesa.

Por fim, observam-se as proposições da *Teoria Sociocultural*, originada a partir dos estudos do psicólogo russo Vygotsky, sobre o desenvolvimento humano.

A partir dessa influência, o termo sociocultural atesta que “o funcionamento mental humano resulta da participação em e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais”. (LANTOLF e BECKETT apud PAIVA, 2014, p.128).

Lantolf foi um dos teóricos principais da Teoria Sociocultural, pois, apesar de influenciar essa perspectiva, Vygotsky não tinha

como objeto de estudo esta temática propriamente dita. Então, segundo os estudos de Lantolf e Thorne apud Paiva (2014), constata-se que a mente humana funciona através da “mediação” de produtos culturais, atividade e conceitos, os quais são utilizados para a criação de novos que auxiliam na regularização das atividades humanas, comportamentais e biológicas.

Dentro desses estudos, trabalham-se, ainda, conceitos que são discutidos dentro dessa teoria: “mediação; zona próxima ao desenvolvimento; andaime; fala privada e fala interior” (PAIVA, 2014, p. 128), os quais estudam o processo cultural de pontos de vistas diferentes, por atividades e processos variados.

Para a Teoria Sociocultural, segundo Ohta apud Paiva (2014), a aquisição de uma língua se dá pela colaboração, pois os alunos irão construir suas competências através da apropriação da língua para processos e interesses próprios, ou seja, a cultura é um fator fundamental para o desenvolvimento humano, consequentemente, também será essencial para a aprendizagem de línguas.

A Base Nacional Comum Curricular

No ensino de língua, além de se pensar no método que será utilizado, é primordial que seja observado como é feita a distribuição dos conteúdos para se analisar qual método será empregado.

A fim de disponibilizar essa distribuição básica dos conteúdos, foi criada pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, a BNCC,

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2019, p. 7).

Em seu capítulo introdutório, a BNCC estabelece suas 10 Competências Gerais (CG) que visam a formação contextualizada e complementar do aluno, definidas

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8).

Segundo o Movimento pela Base (2018), esse novo currículo para o ensino médio foca no desenvolvimento, nas habilidades e nas atitudes, de modo a capacitá-los para utilizar esses conhecimentos nas práticas cotidianas, pois as competências precisam ser desenvolvidas efetivamente, através das conexões entre os conteúdos curriculares e as habilidades desenvolvidas.

Essas competências gerais serviram de base para moldar as competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. A área de Linguagens, segundo a BNCC (2018), objetiva a participação dos alunos, de maneira mais plena, em diferentes práticas socioculturais envolvendo o uso da linguagem. Sobretudo, em relação à distribuição dos conteúdos, é válido destacar a competência geral número 3 — Repertório Cultural:

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BNCC, 2018, p. 9).

Essa competência atenta para a percepção da influência e necessidade do fator cultural dentro do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em relação às diferentes linguagens verbais, as quais são manifestações culturais, tendo como ponto de partida para a adoção da cultura dentro do ensino, principalmente na área de Linguagens.

Nesse sentido, um fator influenciador e complementar para o processo de ensino-aprendizagem atual, que sofre influência das inúmeras modernizações, é o reconhecimento das culturas jovens e os multiletramentos, sobretudo a observação do uso da língua no meio digital, pois

considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. (BNCC, 2018, p. 463).

Essas culturas são “exigidas nas práticas sociais contemporâneas mediadas pela tecnologia”. (MOVIMENTO PELA BASE, 2019). Segundo a BNCC (2018), esse processo garante o protagonismo do aluno em relação à sua aprendizagem, permitindo que o aluno amplie sua leitura, sua relação com a realidade, assim como sua percepção sobre problemas reais do cotidiano e suas resoluções.

Neste documento, a Língua Inglesa, por sua vez, também possui proposições específicas e mantém seu caráter de língua global, assumindo, assim, “seu viés de língua franca” (BNCC, 2018, p. 484), que já havia sido definido na BNCC do Ensino Fundamental, sendo mantida a mesma perspectiva.

A visão intercultural da língua inglesa também é citada devido às variedades adotadas por diferentes falantes durante o uso da língua, e as “práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos” (BNCC, 2018, p. 484). A BNCC passa considerar a presença das variantes da língua, sobretudo em meio digital, considerando a necessidade da contextualização da língua, tendo em vista seus diversos usos, em seus variados contextos atuação social.

Ao considerar e analisar a integração com grupos multilíngues e multiculturais, na perspectiva do mundo globalizado, como uma proposta que possibilita o contato do aluno com a língua comum para a interação, está sendo possibilitado o reconhecimento das

“marcas identitárias e de singularidade dos usuários do inglês”. (MOVIMENTO PELA BASE, 2019).

Dentre as 7 competências específicas de Linguagem e suas Tecnologias, 4 contemplam aprendizagens que atravessam todos os componentes e 3 contemplam apenas as especificidades de algumas disciplinas.

Na seção seguinte, serão expostas as competências específicas (CE) que englobam o fator cultural e a análise sobre a influência da CG na CE de Linguagens.

Análise do aspecto cultural nas Competências

A partir das observações feitas sobre as proposições da BNCC e a leitura sobre as metodologias do ensino de inglês, buscou-se analisar, a partir da CG-3, que promove o repertório/competência cultural no ensino, quais CE e as referentes habilidades aludem à abordagem cultural no ensino, sobretudo da Língua Inglesa

No quadro abaixo, encontra-se um recorte das CE da área de Linguagens, assim como as referentes habilidades, que promovem e validam a competência cultural.

Competência Específica	Habilidades
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais [...] verbais), [...] para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade [...].	(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias [...].	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso
4. Compreender as línguas como fenômeno [...] cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas [...].	(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais [...].	(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e criatividade.

Quadro I - As Competências e habilidades

Fonte: As autoras segundo a BNCC

Em sua organização, o documento aborda detalhadamente as CE de Linguagens, relacionando as habilidades a serem

desenvolvidas por cada uma delas. Apesar de trabalhar perspectivas variadas, percebe-se que os termos cultura, culturais e diversidades aparecem constantemente, porque o repertório cultural pode estar envolvido em inúmeros processos.

A CG-3 diz que se deve valorizar e desfrutar diversas manifestações culturais, algo que possibilita abranger diferentes áreas e situações, pois a CG-3 propaga “a importância de oportunizar o acesso aos bens culturais (artes, danças, exposições), além de tornar os alunos produtores também”. (MOVIMENTO PELA BASE, 2018). Entretanto, o termo “manifestação cultural” pode se referir ao repertório linguístico, pois a CG trata das culturais locais às mundiais, assim como o sotaque — a pronúncia oriunda de influências culturais.

Para que o aluno valorize e desfrute das inúmeras variedades culturais, ele precisa saber como funcionam as diferentes variedades linguísticas, dentro de práticas sociais, de modo que ele amplie sua capacidade de interação social — CE - 1. Afinal, de que modo um aluno que aprende o Inglês irá utilizar o idioma para a comunicação se não tiver conhecimento sobre os contextos de uso? (CE-4)

O aluno precisa desenvolver plenamente suas capacidades, a fim de conseguir realizar a seleção vocabular, adotar um grau de formalidade, entender e respeitar as diferenças identitárias de cada falante. Não se deve apenas aprender sobre essas diferentes influências culturais que afetam as situações de comunicação, mas, sim, estabelecer uma forma de contato entre o aluno e essas diversidades.

Ao estabelecer essas competências, relacionando as habilidades específicas de cada uma, a BNCC está reconhecendo que

a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuem para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza. (BRASIL apud BNCC, 2018, p. 8)

E os recortes expostos acima, realizados tendo em vista o foco do estudo, justificam a validade do aspecto cultural para o ensino, pois, como apresentado, a cultura possui participação extremamente importante dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, percebe-se que essas mudanças são pontos de partida para a adoção de novas perspectivas para o ensino. Considerar as variantes, aquelas oriundas das culturas jovens e as presentes nas práticas do meio digital, é validar a necessidade de mudança, é perceber que as especificidades culturais influenciam as situações de uso da língua.

Conclusão

A partir da leitura sobre as metodologias do ensino de Língua Inglesa, observou-se a mudança da tendência educacional de perceber e considerar a influência dos fatores culturais no processo de ensino-aprendizagem. Consta-se, em todas as 3 metodologias/abordagens utilizadas, que quanto mais próximo culturalmente da língua, quanto mais inserido, culturalmente o aprendiz estiver, melhor serão os resultados obtidos.

Em relação à observação da organização dos conteúdos, realizou-se uma revisão bibliográfica da BNCC, que possibilitou a constatação de que o fator cultural e sua influência já estão se configurando como uma proposta de trabalho na formação do aluno.

Dessa forma, com a perspectiva da educação em um contexto globalizado, abrangendo várias áreas de ensino, concluiu-se que, a partir da proposição geral do currículo (CG), serão organizadas competências e habilidades específicas para se trabalhar perspectivas complementares para o ensino.

O repertório cultural, portanto, abrange inúmeras situações das práticas sociais cotidianas, que serão abordados durante o ensino para que o aluno tenha uma formação significativa para o futuro.

Referências

MEC. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 09 jun. 19.

MOVIMENTO PELA BASE. A área de Linguagens e suas Tecnologias no novo Ensino Médio. 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/1xUJz8Oeh5Q>>. Acesso em: 12 jun. 19

MOVIMENTO PELA BASE. As competências gerais da BNCC. 2018. Disponível em: <<https://youtu.be/-wtxWfCI6gk>>. Acesso em: 12 jun. 19

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. Aquisição de segunda língua. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



5

Adriene Ferreira de Mello
Thayone Aparecida da Silva Soares
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

**O QUE (NÃO) SE FALA
SOBRE ORALIDADE NO
ENSINO DE LÍNGUA**
um estudo
da nova BNCC

Resumo:

Partindo do pressuposto que a revisão da BNCC serviria para propor atualizações às novas demandas da educação básica, este trabalho visa analisar o lugar da oralidade no documento reformulado e sua adequação às necessidades contemporâneas. Para tanto, primeiramente, busca identificar as mudanças realizadas pelo processo de revisão documental da BNCC; apresentar o que dizem as orientações oficiais e as reflexões de especialistas sobre a abordagem da oralidade nas aulas de português; e por fim verificar o tratamento destinado pela BNCC de 2018 às práticas em torno da modalidade oral, de acordo com os princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade dos autores Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018). Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, cujas técnicas empregadas são a revisão bibliográfica e a análise documental.

Palavras-chave:

Oralidade; Ensino; BNCC.

Introdução

Quando falamos da linguagem como interação é importante ressaltar que ela utiliza primordialmente o recurso oral como forma de comunicação direta e empírica entre os falantes e, posteriormente, se desenvolve a linguagem escrita “como uma *ação conjunta*, que pode ser recíproca” (ANTUNES, 2014, p. 18, grifos da autora).

Porém, ao pensarmos no ensino de língua materna, fica evidente a sobreposição da linguagem escrita sobre a oral. Esse fato ocorre, na maioria das vezes, pelo entendimento que se tem sobre a heterogeneidade que a oralidade e a variação apresentam o que não agrada um estudo que privilegia o homogêneo e o normativo, já que é mais cômodo ensinar normas, regras e nomenclaturas do que ensinar sobre “gírias”, “variações dialetais”, “contexto de uso”, “funcionalidade”, questões centrais para o ensino de língua e que ajudam na tomada de consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica (DIONIZIO; BEZERRA, 2005).

Com isso, observa-se que uma investigação acerca da forma como a oralidade é (ou não é) abordada em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, se faz necessária, o que justifica a relevância deste estudo.

Dessa forma, o presente estudo visa analisar o lugar da oralidade na BNCC reformulada e sua adequação às necessidades contemporâneas. Para isso, mais especificamente, busca-se identificar as mudanças realizadas pelo processo de revisão documental da BNCC; apresentar o que dizem as orientações oficiais e as reflexões de especialistas sobre a abordagem da oralidade nas aulas de português; e por fim verificar o tratamento destinado pela BNCC de 2018 às práticas em torno da modalidade oral, de acordo com os princípios éticos fundamentais no ensino da oralidade, dos autores Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018).

Nesse viés, metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, cujas técnicas empregadas são a revisão bibliográfica e a análise documental.

A construção da BNCC: um projeto democrático

Considerando a pluralidade do território brasileiro, grandioso em extensão territorial e em divergências socioculturais que impactam diretamente a educação, desde a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), discute-se acerca da necessidade de uma base curricular nacional, cujo objetivo seria direcionar as aprendizagens de norte a sul, sem limitar as possibilidades de ensino.

No entanto, as discussões ganharam mais notoriedade a partir do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que reforçou, em seu artigo 14, a indispensabilidade de uma BNCC para toda a educação básica (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019).

Nesse sentido, em 2014, ainda que tardiamente, a construção de uma BNCC se tornou estratégia para alcançar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, deu-se início a um processo democrático, que mobilizou profissionais de todas as áreas do conhecimento no intuito de concretizar um documento que atendesse às expectativas da educação no século XXI.

Para que a sociedade pudesse contribuir com o desenvolvimento do documento, a BNCC foi publicada em duas versões (2015 e 2016), que passaram pelo crivo de especialistas, até se chegar a uma versão final, que foi homologada em 2017. Contudo, no que toca à parte do Ensino Médio,

o direcionamento curricular precisou ser ainda mais cauteloso, já que, em 2016, quando o texto da BNCC para toda a Educação Básica estava em sua segunda versão, aconteceu a reforma do Ensino Médio, que modificou toda a estrutura dessa etapa (MELLO; CAETANO; SOUZA, 2019, no prelo).

Assim, apenas em dezembro de 2018 a BNCC foi homologada para toda educação básica e sua proposta está em fase de implementação nas escolas de todo o país.

Neste trabalho, o foco recai sobre a parte final da BNCC que trata do Ensino Médio, mais especificamente, das orientações para a disciplina de Língua Portuguesa (LP). Cabe, então, destacar como foi dividida a proposta para esse componente curricular.

Apesar de terem sido organizadas por campos de atuação social - a saber: campo da vida pessoal; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública -, conforme a etapa do Ensino Fundamental, as habilidades propostas para o ensino de LP não têm indicação de seriação. De acordo com a BNCC, “essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e das propostas pedagógicas de cada escola” (BRASIL, 2018, p. 485).

No processo de formulação da BNCC vários pareceres foram oferecidos por grandes estudiosos, como Guimarães (2016), Possentti (2016), Costa-Hübes (2016) e outros, a fim de enriquecer a proposta do componente curricular LP. Destacam-se, então, algumas considerações sobre o eixo oralidade, foco deste estudo, apontadas a partir da primeira versão do documento.

Em uma visão geral, Guimarães (2016) criticou a forma como o eixo oralidade estava apresentado na primeira versão, já que, segundo a parecerista, vinha quase sempre vinculada a textos escritos. Da mesma forma, Bicalho (2016) indicou, superficialmente,

que todos os eixos, inclusive o da oralidade, foram apresentados de maneira breve, parecendo uma redução do que os outros documentos já haviam dito.

Por outro lado, houve quem identificasse pontos positivos no eixo oralidade, conforme sinalizou Costa-Hübes (2016, s.p.), ao afirmar: “No eixo da oralidade, entendo que houve um avanço ao se reconhecer a articulação entre a modalidade oral e escrita de linguagem e ao se abordar gêneros orais e seus aspectos multimodais”.

Por fim, Possenti (2016) considerou que a oralidade deve ser trabalhada de forma integrada a outros eixos, devendo ser deixada em menor destaque que a escrita:

Nas páginas 37 e 38 há uma exposição de eixos: não me parece que a ordem (que dá a entender que implica uma certa graduação ou hierarquia) deva ser esta. Eu colocaria a escrita em primeiro lugar (acho que se vai à escola basicamente para escrever...); em segundo, a leitura (vai-se à escola para ler); em terceiro, a análise lingüística. A oralidade pode vir depois, até porque não se trata de ensinar a falar, mas de “ensinar”, por exemplo, a debater, a falar em público, a defender teses, a respeitar os turnos etc. (o que se pode fazer o tempo todo) (POSSENTI, 2016, s.p.).

Conforme se evidencia nessa postulação de Possenti (2016), a oralidade costuma ser vista como algo menor que a escrita, que deve ser trabalhada continuamente e sem grandes técnicas, pois “se vai à escola basicamente para escrever”. Sob essa perspectiva e objetivando mudar esse quadro que se instaura no trabalho pormenorizado da oralidade, apresentam-se, na próxima seção, os pressupostos básicos do ensino de oralidade nas aulas de português.

Abordagem da oralidade nas aulas de português

Ao longo da vida, aprende-se, aos poucos, que a linguagem oral é adquirida naturalmente a partir da prática social e da interação diária com os outros. Sendo assim, pode-se dizer que a oralidade é adquirida através da socialização e a escrita é adquirida em situações formais e em um ambiente específico: na escola (MARCUSCHI, 2001). Porém, apesar de distintas, a oralidade e a escrita são pré-requisitos básicos de uma linguagem adequada e não podem ser vistas de maneira isolada, mas em plena comunhão.

Em consonância, Marcuschi (2001, p. 17) ressalta que

oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

No entanto, o que se encontra atualmente no contexto escolar são práticas que privilegiam a escrita em detrimento da oralidade. Com isso, percebe-se que muitos alunos no último estágio de sua vida escolar básica, o Ensino Médio, acreditam que “não sabem português” e que “o português é muito difícil” (ANTUNES, 2003, p. 20), mas o que, na verdade, os alunos não entendem são as práticas centradas na escrita, isoladas e classificatórias que nada tem a ver com o real uso da língua que utilizam no dia a dia.

Não se pode dizer que os programas educacionais e os documentos oficiais não abordam a utilização da oralidade como uma prática social efetiva, mas é possível afirmar que pouco se esclarece sobre a real forma de abordar a oralidade em sala de aula e determinadas palavras do léxico, que são marcas do contexto oral, o que pode influenciar no entendimento de determinadas conversações.

Sendo assim, é necessário que documentos oficiais atuais, como a nova BNCC, declarem a importância de um ensino efetivo das práticas orais em salas de aula. Assim, a próxima seção do trabalho verificará como a oralidade se apresenta na versão final da BNCC.

Análise da BNCC sob a ótica dos princípios éticos para o ensino de oralidade

Ao falarmos em formação educacional é importante ressaltar que a BNCC é um documento oficial da educação brasileira que salienta a formação global dos discentes. Assim, os currículos devem estar alinhados a essa para fortalecer o

compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, p. 16, grifos nossos).

Sendo assim, percebe-se que a educação vai muito além de conteúdos de currículos míimos que devem ser aprendidos ao longo dos anos de formação básica.

No que tange à área de linguagens, é necessário que os estudantes sejam levados a refletir sobre os princípios éticos fundamentais que baseiam a utilização da linguagem em momentos discursivos. Com isso, os autores Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) apresentam doze princípios que regem o ensino da oralidade como forma essencial de convívio social: A fala como ato de valor social (AVS); A natureza cooperativa do diálogo (NCD); Respeito ao outro e civilidade (ROC); Respeito pela diversidade (RPD); Apreço pela tolerância (APT); Respeito aos turnos de fala (RTF); Responsabilidade pelo que se fala e pelo que se ouve (RFO); Apreço pela verdade (APV); Apreço pela parcimônia ao falar (APF); Compreender e interpretar o que se ouve (CIO); Desconfiar da esmola e defender-se do que ouve (DEDO); A fala como instrumento para o bem e para o mal (FIBM).

Descrição do *corpus*

O olhar crítico lançado sobre a parte do componente curricular LP na BNCC do Ensino Médio pode constatar que há uma lacuna no documento, pois não existem habilidades que se relacionam explicitamente ao trabalho com oralidade nesta etapa, apenas sinalizações para o Ensino Fundamental.

O quadro abaixo apresenta as competências 1 e 3, que se aproximam da expectativa de ensino para o eixo oralidade na BNCC, levando em conta os gêneros que são mencionados e as práticas que são propostas.

COMPETÊNCIAS	DESCRÍÇÃO
COMPETÊNCIA 1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 491).
COMPETÊNCIA 3	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p. 493).

Quadro 1: Competências relacionadas à oralidade

Fonte: Criado pelos autores

Assim, observando as poucas alusões feitas na parte do Ensino Médio a esse eixo do ensino de LP foram selecionadas quatro habilidades de diferentes campos de atuação social, associadas à competência 1 ou à 3. Ressaltam-se no quadro abaixo as habilidades delimitadas para essa pesquisa:

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS RELACIONADAS	CAMPO DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).	1 e 4	Todos os campos de atuação social
(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	1, 2 e 3	Campo de atuação na vida pública
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3 e 6	Campo artístico-literário
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.	1 e 3	Campo artístico-literário

Quadro 2: Habilidades analisadas

Fonte: Criado pelos autores

Análise

Antes de qualquer sinalização, cabe apresentar, de forma sistemática, a relação das habilidades delimitadas aos princípios éticos do ensino de oralidade, propostos por Carvalho e Ferrarezi Jr (2018). Para isso, destaca-se o Quadro 2:

HABILIDADES	PRINCÍPIOS ÉTICOS DA ORALIDADE (CARVALHO E FERRAREZI JR, 2018)
EM13LP16	AVS; NCD; ROC; RPD;
EM13LP25	AVS; NCD; RPD; ROC; APT; RTF; RFO;
EM13LP47	AVS; NCD; RPD; ROC;
EM13LP53	AVS; NCD; ROC; RFO;

Quadro 3: Habilidades e Princípios Éticos do Ensino de Oralidade

Fonte: criado pelos autores

Tendo em vista que a fala é a forma de comunicação inata dos seres humanos, o primeiro princípio ético busca orientar sobre a AVS, o que ressalta a necessidade de um aprofundamento em relação à utilização de momentos que apreciem a modalidade oral nas aulas de LP, pois essa não pode ser utilizada de maneira superficial e inconsistente, mas sim como um momento de aprendizado, e sistematização sobre a forma mais adequada de escolher as palavras, a fim de não causar desentendimentos. Sendo assim, podemos observar que todas as habilidades analisadas abordam esse princípio.

O segundo princípio baseia-se na NCD, que corresponde a formas de cortesia que os diálogos precisam ter para se manterem respeitosos. Esse princípio se encontra presente em todas as habilidades analisadas, pois todas necessitam de uma cooperação comunicativa para ocorrerem.

Da mesma forma, o terceiro princípio visa o ROC, ressaltando que “esse conjunto de atos de cortesia, entre outros, faz parte de

nossas tradições e costumes sociais e compõe parte importante do que definimos como conduta civilizada" (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018, p. 47). Manter uma conduta civilizada é demonstrar respeito perante a fala do outro, não utilizar palavras inapropriadas, utilizar um tom de voz moderado, etc. Nesse sentido, esse princípio se encaixa em todas as habilidades, pois é indispensável ao se tratar da oralidade no âmbito escolar.

O quarto princípio é o RPD que se baseia no respeito pela diversidade linguística de todas as pessoas e se torna uma importante forma de se combater o preconceito linguístico ainda presente em nossa sociedade. Apesar de sua enorme importância social, somente a habilidade EM13LP16 ressalta essa utilização.

Em sequência, o quinto princípio baseia-se no APT que visa a tolerância e o respeito em relação a fala dos outros que possivelmente são diferentes. Sendo assim, torna-se indispensável ao trato da modalidade oral, mas só pode ser encontrado na habilidade EM13LP25.

Por seu turno, o sexto princípio trata da importância do RTF, pois o turno de fala é o momento de respeitar o direito de fala do outro em determinados diálogos; isso é de extrema importância para uma boa convivência, já que sem ensinar a criança "que os outros têm o mesmo direito de falar, ela nunca vai compreender o sentido mais profundo da igualdade humana" (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018, p. 53-54).

Dessa maneira, encontramos esse princípio evidenciado somente em uma das habilidades analisadas, a EM13LP25, que explicita a necessidade exercitar a escuta atenta, respeitando o turno e tempo de fala.

No que toca ao princípio ROC, pode-se dizer que explicitamente nenhuma das habilidades analisadas estão fomentando a prática proposta por Carvalho e Ferrarezi Jr (2018). Segundo esses

autores, esse princípio está ligado à capacidade de desenvolver uma consciência entre o que é certo e errado e, consequentemente, falar e ouvir com responsabilidade.

No entanto, as habilidades EM13LP25 e EM13LP53 apresentam oportunidades ao professor para desenvolver essas estratégias. A primeira menciona o trabalho com gêneros do discurso como debates, assembleias e fóruns de discussão, prevendo que o aluno aprenda a se posicionar de forma fundamentada, respeitosa e ética.. Já a segunda apresenta a possibilidade do trabalho com gêneros críticos, como as resenhas e os pareceres, gêneros em que se deve priorizar sempre o respeito pela produção artística do outro, fazendo críticas construtivas e usando de forma responsável a “liberdade de expressão”.

O princípio APV está fundamentalmente relacionado à importância de se estimular as declarações verdadeiras, ensinando ao aluno o quanto a mentira pode ser perturbadora em sua vida social e profissional. Nessa ótica, nenhuma das habilidades analisadas está fazendo referência a essa prática, o que demonstra uma defasagem na abordagem da aprendizagem oral, visto que a escola deve ser o espaço responsável por formar integralmente os cidadãos de nossa sociedade.

O nono princípio ético ressaltado por Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) é o APF, que mostra como evitar problemas desnecessários ao se falar em momentos inoportunos. Apesar de Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) colocarem o princípio APF como relacionado à oralidade, as habilidades analisadas não tratam dessa questão, pois, nos dias atuais, isso se conecta mais à responsabilidade no contexto digital, em que as pessoas se escondem pelas telas e dizem “o que vem à mente”.

Um dos princípios aqui analisados que merece mais destaque no trabalho com LP é o CIO, que indica a importância de um ensino

de oralidade que forneça mecanismos aos alunos de compreender e interpretar as informações a que tem acesso. Pode-se pensar que interpretação é algo exclusivo à prática da leitura de gêneros escritos, mas muitas informações chegam aos alunos por canais exclusivamente orais e denota-se, desse modo, a importância de ensiná-los a não acreditar em tudo o que é dito superficialmente. Nenhuma das habilidades analisadas dispõe de uma orientação efetiva para essa prática.

Para explicar o princípio DEDO, destaca-se o que dizem os autores responsáveis por sua proposição: “ao ensinar oralidade [...], é muito importante investir tempo no trabalho de ensinar as crianças a se defenderem nesse mundo cheio de armadilhas faladas e escritas” (CARVALHO; FERRAREZI JR, 2018, p. 68). Assim, enfatiza-se a conexão desse princípio ao princípio CIO e também não há habilidades que pressuponham um trabalho efetivo com o propósito de mostrar a importância da fundamentação de informações oferecidas pela mídia.

Por fim, o princípio FIBM engloba um pouco de todos os outros princípios, à medida que confirma o papel da escola no tratamento de questões éticas da sociedade que se ligam à oralidade.

Nessa seara, se todos os princípios forem trabalhados nas aulas de LP, associados aos diversos gêneros e trabalhados de forma a enriquecer os campos de atuação social que a BNCC considera, a ética será algo natural do contexto escolar e os cidadãos serão, enfim, formados integralmente.

Conclusão

Diante das considerações realizadas, a relação dos princípios éticos do ensino de oralidade (CARVALHO; FERRAREZI, 2018) e da

BNCC evidenciou que as competências 1 e 3 e as referidas habilidades analisadas, apesar de se aproximarem das sinalizações, não abordam efetivamente o uso responsável e consciente da oralidade.

Dessa maneira, cabe sinalizar que os professores devem seguir a BNCC para implementar as práticas de oralidade relacionadas aos gêneros que esta menciona. No entanto, devem transpor os limites desse documento para fomentar a ética nas relações sociais mediadas pela modalidade oral.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontros e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BICALHO, Delaine Cafiero. *Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular – Área de Linguagens - componente Língua Portuguesa*. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2Ffx3eV>. Acesso em 23 abr. 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. MEC: 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2HH3dhC>. Acesso em 23 abr. 2019.
- CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR, Celso. *Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. *Parecer sobre a base nacional comum curricular (BNCC) - Língua Portuguesa*. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/31EJA50>. Acesso em 23 abr. 2019.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *Parecer Crítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa*. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/31EJA50>. Acesso em 23 abr. 2019.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”*. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MELLO, Adriene Ferreira de; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. A multimodalidade no contexto da nova BNCC: considerações sobre ensino e tecnologia. *Anais do XI SINEFIL, Revista Philologus*, no prelo.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. *Linha do Tempo*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZxwUeH>. Acesso em 23 abr. 2019.

POSSENTI, Sírio. *Anotações sobre o documento Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/31EJA50>. Acesso em 23 abr. 2019.

6

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt
Luiza Guimarães Lanes

PROJETO FÁBRICA DE LEITORES:

uma experiência
de sucesso no
Colégio Estadual
Deodato Linhares
– Miracema-RJ

Resumo:

Este capítulo tematiza o Projeto Fábrica de Leitores, que realiza oficinas polissêmicas com os principais livros dos dez autores brasileiros mais cobrados em provas direcionadas ao Ensino Médio. Para tanto, este projeto, desenvolvido pelo Colégio Estadual Deodato Linhares (Miracema - RJ), faz com que os alunos tenham acesso a outras formas de leitura, como a cinematográfica. Sendo assim, de forma geral, este estudo objetiva mostrar como o referido programa pode funcionar como uma ferramenta pedagógica produtiva para o ensino de Literatura. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tem Cosson (2006), Geraldi (1984) e Soares (2006) como aporte teórico principal.

Palavras-chave:

Ensino de Literatura; Letramento Literário; Projeto Fábrica de Leitores.

Introdução

Partindo da importância de um ensino de Literatura contextualizado, que não emprega o texto literário como pretexto para abordar questões exclusivas da historiografia literária, este capítulo pretende apresentar um projeto de incentivo à leitura, que segue um viés de ensino contextualizado e, dessa maneira, pauta-se na ideia de explorar toda a potencialidade de reflexão social que o texto literário possibilita. Esse programa, chamado Projeto Fábrica de Leitores, é desenvolvido no Colégio Estadual Deodato Linhares, que se localiza no município de Miracema (RJ).

Para atender a essa necessidade de ensino contextualizado, esse projeto seleciona os principais livros dos dez autores brasileiros mais cobrados em provas direcionadas ao Ensino Médio e realiza, com tais obras, oficinas que exploram a polissemia desses textos. Nesse sentido, a fim de abordar esse caráter polissêmico, são mostradas, aos alunos, outras formas de leitura, como a cinematográfica. Portanto, este estudo objetiva mostrar como o Projeto Fábrica de Leitores pode funcionar como um instrumento pedagógico eficiente para o ensino de Literatura. De modo específico, pretende-se realizar um panorama da leitura no mundo; um resgate ao conceito de Letramento Literário; para, enfim, apresentar o Projeto Fábrica de Leitores.

Este trabalho se justifica pela importância de ações que desconstruam o ensino tradicional de Literatura, ou seja, aquele que se fixa apenas em aspectos da historiografia literária. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico, que encontra respaldo teórico, principalmente, em Cosson (2006), Geraldi (1984) e Soares (2006).

Um panorama da leitura no Brasil e no mundo

A importância que a leitura possui faz com que ela se configure como um dos principais fatores avaliativos do nível educacional de um país e, nas avaliações que medem o padrão de leitura de um lugar, o Brasil ocupa uma posição insatisfatória, conforme revela o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA):

O desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da OCDE: 493. O desempenho médio na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de 325 (PISA, Ministério da Educação, PORTAL DO MEC).

É importante ressaltar que o exame supramencionado é elaborado pela *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), acontece a cada três anos e, segundo o Portal do MEC, objetiva pontuar o nível de conhecimento discente, bem como abranger informações demográficas e sociais de cada país e disponibilizar parâmetros de monitoramento das instituições educacionais. Além disso, cabe mencionar que no Brasil, o órgão responsável por esta prova é o *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) que, na edição de 2016, abarcou 23.141 estudantes de 841 escolas.

No parâmetro de avaliação do PISA, encontram-se sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6), que medem o rendimento discente na área de ciências e leitura. Segundo a *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico* (OCDE), o nível 2 é considerado o mínimo. Diante dessa premissa, é comprovado como o padrão de leitura no Brasil é baixo, visto que 50,99% dos alunos brasileiros estão abaixo do nível 2 de proficiência.

Ainda nessa perspectiva, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* corrobora como a questão da leitura se tornou um impasse no

Brasil. Em sua quarta edição, esta avaliação pontuou que o brasileiro lê somente 4,96 livros por ano, sendo que desses, 0,94 são sugeridos pela escola e 2,88 lidos por vontade própria.

As especulações acerca dos motivos para essa adversidade são muitas. Por um lado, há uma crítica severa à postura discente, uma vez que muitos indivíduos alegam que a maioria dos alunos atuais não demonstra interesse pela leitura. Por outro, encontra-se uma crítica pautada no fato das instituições de ensino não oferecerem subsídios necessários para o incentivo à leitura. E, por fim, algumas pessoas argumentam que essa questão está relacionada aos contextos familiares vigentes, tendo em vista que, devido à rotina atual, os responsáveis não têm tempo para ler para os filhos ou não incentivam o hábito da leitura.

Ao analisar os pontos mencionados, pode-se inferir que todos têm lógica, mas não é coerente que sejam analisados isoladamente. Sendo assim, torna-se necessário que todas as esferas citadas, corpo discente, escola e família, procurem alternativas para solucionar esse problema.

Além das categorias mencionadas, há outra que também influencia consideravelmente no que diz respeito ao incentivo à leitura: o governo. Neste cenário, a lei nº 12.244, de maio de 2010, prevê

sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, afirmando a obrigatoriedade de um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos.

Neste cenário, é pertinente dizer que a eficácia dessas bibliotecas escolares não depende apenas de uma boa infraestrutura

e de um bom acervo, a presença de especialistas da área nestes locais também é imprescindível, pois, deste modo, o processo da leitura pode ser orientado e feito de maneira coerente. No entanto, diante dessa premissa, reside o fato das bibliotecas, de forma geral, reunirem profissionais que vivenciam problemas graves nas salas de aula ou estão aguardando o período da aposentadoria. Sendo assim, esse quadro também prejudica o incentivo à leitura.

Constata-se, portanto, que a transformação desse panorama, em sua totalidade, é complexa, porém existem opções que podem amenizá-lo. Para isso, é importante saber onde se encontra, exatamente, a dificuldade do brasileiro com a leitura. Neste prisma, percebe-se que a população nacional, em linhas gerais, demonstra pouca afinidade com textos que requerem uma interpretação crítica e contenham mensagens implícitas. Desta maneira, a próxima seção analisará esse assunto e, posteriormente, será apresentado um projeto que busca resolver esse contratempo e, dessa forma, funciona como um instrumento produtivo para o ensino de Literatura.

Um resgate ao conceito de Letramento Literário

O letramento literário é uma área muito específica, visto que aborda uma ciência particular da linguagem, ou seja, a literatura. Neste contexto, Cossen (2006. p. 17) corrobora esse aspecto, ao acreditar na capacidade da literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

Em relação ao ensino de Literatura, Magda Soares aposta na eficiência de uma metodologia que busca relacionar essa disciplina à realidade social, pois

[...] não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (2006, p.45).

Diante dessa conjuntura, o professor deve articular maneiras para que o aluno veja a leitura como algo prazeroso. A esse tipo de leitura, Roland Barthes dá o nome de “leitura para fruição” e considera que esta é indispensável à formação de um leitor, visto que proporciona a autonomia do indivíduo. Sob esse viés, Geraldi afirma que esse tipo de leitura é importante, porque recupera:

[...] o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado”. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto no “incentivo à leitura” (1984, p. 30).

Neste sentido, é interessante que o educador leia em voz alta para a classe e deixe que os alunos façam suas escolhas literárias, perante um repertório rico e variado. E, por fim, é necessário que o docente proponha discussões sobre o texto lido e escute as interpretações dos estudantes, uma vez que “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc” (BAKHTIN [1979]; 1992, p. 348).

No que tange à primeira escolha do gênero textual na escola, Emilia Ferreiro diz que:

Deve-se iniciar as crianças primeiro nos textos narrativos e depois, paulatinamente, em outros tipos de textos? A resposta é imediata: a exigência fundamental dos tempos modernos é circular entre diversos tipos de textos. Não existem textos privilegiados, mas sim exposição simultânea à diversidade (tal como é o caso na aquisição da língua oral). Ser leitor crítico e ter critérios para poder selecionar não são objetivos que possam ser postergados para os últimos anos do Ensino Fundamental (2002, p. 58 e 59).

Sob outra perspectiva, encontra-se um estereótipo antigo que permeia as salas de aula: a preferência em sugerir os livros clássicos. Tal costume não é produtivo, porque essas obras apresentam uma linguagem densa, o que, muitas vezes, faz com que a criança se afaste do universo da leitura. Logo, é indicado que o professor inicie o processo da leitura com os livros contemporâneos, e posteriormente, apresente os livros canônicos de maneira lúdica.

Após essas ponderações, é possível que começemos a desvelar, especificamente, o conceito de letramento literário. Em Língua Portuguesa, há dois tipos de leitura: a parafrástica e a polissêmica. A primeira diz respeito a uma leitura superficial, ou seja, uma simples decodificação do código. Já a segunda se refere a uma leitura ancorada em uma análise crítica, que, por sua vez, resgata determinadas informações prévias.

Diante dessas considerações, pode-se dizer que o letramento literário ocorre quando um indivíduo consegue realizar uma leitura polissêmica. Nesse contexto, o leitor é capaz de detectar determinadas inferências e agregar outros significados ao texto. É válido destacar que algumas produções textuais, como a obra literária, propiciam uma leitura altamente polissêmica, uma vez que é articulada por meio de diversos recursos, como as figuras de linguagem, que conferem plurissignificação ao texto.

Daniela Farias de Souza, em *O Processo de leitura e interpretação nas aulas de língua portuguesa à luz da análise do discurso*, diz que quando a leitura polissêmica é oferecida ao aluno:

este não irá buscar um único sentido ou o que o autor de determinado texto quis dizer, mas atribuirá diversos sentidos ao texto, que, com certeza, não serão os mesmos dos outros alunos, pois cada um interpretará de acordo com o contexto histórico e ideológico que lhe determina. Na leitura polissêmica ocorre o contrário da leitura parafrástica, pois, enquanto nesta, os sentidos serão repetidos e sempre mantidos, e, já naquela, esse processo será rompido, pois o discurso será construído através de diferentes saberes, sempre abrindo espaço para outros possíveis sentidos (SOUZA, 2014, p. 6).

Ainda nessa perspectiva, acredita-se que a maioria das atividades realizadas em sala de aula segue um viés parafrástico, uma vez que “se limitam a exigir, quase sempre, da parte dos alunos o mero reconhecimento ou localização no texto da resposta “correta”” (CORACINI apud SOUZA, 2014, p. 6).

A ideia de que o texto tem uma única interpretação não é produtiva, pois descontrói a noção da subjetividade, ou seja, a maneira que cada pessoa analisa um fato. Logo, é aconselhável que as questões de interpretação de texto sejam articuladas de modo que o aluno compreenda que não existe uma única análise correta, mas sim possíveis interpretações, que oscilam de acordo com a perspectiva de cada um.

Por outro lado, há também um problema relacionado à postura do docente não leitor que quer incentivar o hábito da leitura. Neste cenário, evidencia-se a importância do exemplo, uma vez que um professor leitor consegue despertar com excelência o gosto pela leitura e isso ocorre, porque esta “é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação” (GRAZIOLI & COENGA, 2014, p. 191).

Nota-se, portanto, que devido à relevância do letramento literário e à dificuldade do brasileiro, de forma geral, em alcançar esse nível de leitura, surgiram diversos projetos pedagógicos, que objetivam atingir o estágio da leitura polissêmica. Sendo assim, a próxima seção abordará um projeto específico baseado nessa concepção.

O projeto Fábrica de Leitores

O projeto *Fábrica de Leitores* é realizado pelo Colégio Estadual Deodato Linhares, localizado no município de Miracema-RJ. O colégio em questão é uma escola pública e, como tal, participa de alguns projetos de leitura desenvolvidos pela Secretaria de Estado

de Educação do Rio de Janeiro, como o *Projeto de Leitura Escolar* (PLE) e o *Projeto Jovens Leitores em Ação* (parceria SEEDUC-RJ e Instituto Ayrton Senna).

Nesse contexto, cabe salientar que o *Projeto de Leitura Escolar* (PLE) é desenvolvido em todas as unidades de ensino do estado. Especificamente, trata-se de um projeto que abrange toda a escola e parte da eleição de um tema proposto em um cardápio de assuntos e exposto à comunidade escolar através de um circuito do livro, no qual são apresentados exemplares que tematizam ideias do cardápio. Entre os temas estão: ética, cidadania, pluralidade cultural, identidade sexual, meio ambiente, trabalho e consumo.

Neste momento, podem ser feitas palestras ou exibidos vídeos sobre os temas para que todos os alunos possam fazer sua escolha com mais facilidade. E, assim, o tema escolhido através da votação será desenvolvido no ano seguinte por todos os docentes da unidade escolar. Além disso, algumas ações de incentivo à leitura deverão ser executadas pelos agentes de leitura da escola, como a “mesa cardápio de títulos” onde são exibidos diversos livros sobre o tema escolhido pelo projeto, “carrinho de livros” para facilitar o trânsito dos livros na escola, “visitas a feiras literárias”, “participação em concursos literários”, “saraus” e “palestras com autores de livros”.

Outro projeto desenvolvido é o *Projeto Jovens Leitores em Ação*, que é uma iniciativa do Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Este programa tem um caráter mais literário e trabalha com gêneros literários e textuais. Sua proposta parte da formação de times, com no máximo dez alunos, que passam a executar tarefas que envolvem criação de paródias, leituras de minicontos, crônicas e romance de enigma, por exemplo; em seguida, todo o material oriundo das etapas precisa ser publicado numa *fanpage* e compartilhado com todos os participantes do projeto. Sendo assim, infere-se que o

principal objetivo desse projeto é transformar o aluno/leitor em um protagonista da situação leitora.

Ainda que os programas que envolvem leitura sejam muito produtivos, os agentes de leitura do Colégio Estadual Deodato Linhares criaram um projeto específico para a escola, trata-se do *Projeto Fábrica de Leitores*. Este projeto, assim como os outros dois mencionados anteriormente, é desenvolvido pela biblioteca e sala de leitura do colégio através de seus agentes. Ele é articulado no contraturno e parte da seleção dos dez autores da literatura brasileira mais cobrados em provas direcionadas aos alunos do Ensino Médio, como o Enem, por exemplo.

A partir da seleção dos autores e suas obras de maior destaque, são oferecidas oficinas que exploram o caráter polissêmico do texto. Neste sentido, é importante ressaltar que, para fomentar o hábito da leitura nos alunos, este projeto pauta-se em atividades extratextuais, ou seja, permite que o aluno tenha acesso a outras formas de leitura, como a cinematográfica. Desse modo, esta manobra faz com que o estudante não analise a literatura como algo passado, à medida que consegue ver uma aplicabilidade para o texto lido.

A fim de contextualizar a proposta do *Projeto Fábrica de Leitores*, serão destacadas três oficinas oferecidas no ano de 2017 e em seguida serão apresentados os números de avaliação do projeto. No referido ano, foram selecionados os seguintes autores: Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, Oswald de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Rubem Braga e João Cabral de Melo Neto.

A primeira oficina realizada abordou sobre o escritor Machado de Assis, e para isso, foi selecionado o romance *Dom Casmurro*. A partir da análise do texto, a oficina propôs um estudo intertextual a partir da interpretação do texto shakespeariano *Otelo*. Nesse

sentido, foram feitas as análises comparativas sobre o tema do ciúme, recorrente nos dois textos, e sobre os personagens machadianos e shakespearianos em busca de semelhanças e diferenças. A partir desta análise comparada, os alunos/leitores perceberam que embora existam influências explícitas sofridas pelo autor brasileiro, ele foi capaz de filtrá-las, à medida que adaptou os aspectos estrangeiros aos padrões brasileiros do século XIX, período no qual a obra foi escrita.

Somado a isso, os alunos/leitores também tiveram a possibilidade de comparar o livro com o filme *Dom*, de Moacyr Góes, uma releitura da obra machadiana para a contemporaneidade, bem como para outra arte semiótica: o cinema. Sendo assim, este tipo de oficina oferece uma visão polissêmica da obra, ampliando as possibilidades de interpretação do texto. A pura análise estrutural do livro de Machado de Assis já é importante para os jovens leitores, mas a ampliação do texto pelo transbordamento intertextual e intersemiótico proporciona a carga polissêmica necessária para o completo entendimento do texto, transformando o leitor num crítico.

Outra oficina a partir dos textos de Machado de Assis ocorreu por meio da leitura do conto *O Alienista*. Nesta oficina, a discussão girou em torno do tema da loucura e da crítica machadiana explícita no texto. Para ampliar a análise, foram feitas relações comparativas com outros “loucos” da literatura, como *Dom Quixote*, de Cervantes e *Quincas Borba*, também de Machado de Assis.

Já a terceira oficina propôs um estudo sobre o autor Graciliano Ramos e a obra escolhida foi o romance *Vidas Secas*. Esta oficina proporcionou uma análise dos personagens e um extrapolamento do texto a partir da questão da seca nordestina exposta, literariamente, pelo autor em 1938. Nesta análise, a relação comparativa se deu por questões sociais e políticas e, para garantir a polissemia da oficina, foram introduzidos quadros de Portinari, como, *Os retirantes*,

e músicas que tematizam a seca, como *Súplica Cearense*, que ganhou uma versão bem contemporânea com a banda *O Rappa*, chamando, desse modo, a atenção dos jovens leitores. Além disso, a oficina suscitou discussões sobre os problemas hidrográficos do Brasil, o descaso das autoridades para com os nordestinos e a falta de identidade dos retirantes.

A partir das oficinas do projeto *Fábrica de Leitores*, bem como dos outros projetos de leitura desenvolvidos na escola, observou-se uma mudança nos hábitos de leitura dos alunos do colégio. São ao todo 640 discentes divididos em dois turnos: diurno e noturno; desse quantitativo apenas cerca de 15% eram leitores assíduos da biblioteca. Depois dos projetos oferecidos desde o ano de 2015, este percentual aumentou para 63% atualmente. Verificou-se, também, que além do aumento do número de leitores, a postura leitora dos alunos se alterou, positivamente, segundo os professores da área de linguagem e correlatas.

Considerações Finais

Ao analisar as discussões realizadas, verifica-se que a leitura é um dos principais pilares para a formação educacional de um indivíduo, uma vez que ela amplia a bagagem cultural e aguça a criticidade. Constatou-se, também, que o incentivo à mesma deve partir de três instâncias que não podem ser consideradas isoladamente: Estado, escola e família. Nesse contexto, observamos que há alguma preocupação do Estado com relação ao fomento e acesso à leitura a partir de leis como a Lei nº 12.244, de maio de 2010, porém falta muito a trilhar, uma vez que as avaliações internacionais colocam o Brasil numa situação bastante ruim entre os países leitores. Este tipo de avaliação aponta um problema muito mais grave do que a falta de leitores, visto que os poucos leitores

que existem em nosso país são parafrásticos, ou seja, decifram apenas o código linguístico, sem inferir e fazer relações intertextuais ou polissêmicas. Diante desse panorama, é ratificada a importância de projetos que fomentem o hábito da leitura e ações como a do Colégio Estadual Deodato Linhares se configuram como um grande passo positivo em direção a uma mudança necessária.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. (1979). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos Ler e Escrever*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- GERALDI, J. W. *Prática de leitura de textos na escola*. Leitura: teoria & prática. Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, n. 3, p. 30, jul. 1984.
- GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. *Literatura Infanto juvenil e leitura: novas dimensões e configurações*. Erechim: Habilis, 2014.
- Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>. Acesso em: 25 dez. 2017.
- _____. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 28 dez. 2017.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOUZA, Daniela. *O Processo de leitura e interpretação nas aulas de língua portuguesa à luz da análise do discurso*. Acesso em: 25 dez. 2017.

7

Carine Righi Padilha
Kamilla da Costa Guilherme
Rozeane de Oliveira Lemos
Laís Teixeira Lima

FILMES BASEADOS EM OBRAS LITERARIAS TÊM INFLUENCIADO NO HÁBITO DA LEITURA?

uma pesquisa com
alunos do 3º ano
do Ensino Médio

Resumo:

Atualmente, é possível perceber um grande investimento da indústria cinematográfica em filmes inspirados em obras literárias já publicadas. Com isso, surge-se a ideia de pesquisar o impacto das adaptações na vida dos jovens, que, ao assistirem filmes, podem lhes despertar interesse ao ponto de buscar livros referentes aos mesmos. Portanto, o presente trabalho tem como objetivo analisar se o lançamento de filmes baseados em obras literárias incentiva a criação de novos leitores. Tais pressupostos serão comprovados a partir de uma pesquisa de campo e bibliográfica. Para embasar a pesquisa, o artigo tem como base os seguintes autores: Josiano Saulo Diniz (2005), Mariana Marcon Benicá (2016), Thais Flores Nogueira Diniz (2015).

Palavras-chave:

Literatura; Cinema; Formação de leitores.

Introdução

O hábito da leitura é de suma importância para a sociedade, no qual há uma colaboração na formação do cidadão crítico reflexivo. Desenvolver esse hábito nos alunos ainda na infância depende diretamente da educação, tanto escolar como familiar. Visto que para possuir aprendizagem, muitos discentes necessitam praticar tal costume para ajudar a compreender e resolver os desafios da vida escolar. Tanto que, a leitura além de atribuir ao alcance do conhecimento da própria língua, exerce também a função de mover com a imaginação dos leitores estimulando assim, a criatividade dos mesmos.

Já o cinema é uma ferramenta audiovisual voltada para o entretenimento, sendo uma indústria que fatura muito alto, na casa dos bilhões de dólares anualmente em todo mundo. Com isso, nota-se no presente uma grande demanda de filmes lançados baseados em obras literárias já publicadas que foram ou não sucessos de vendas. Contudo, o que nos instiga certamente, é a relevância pós-lançamento dos filmes. Essa pesquisa foca em analisar filmes baseados em livros como ferramenta no qual podem despertar o interesse em uma leitura posterior.

A prática da leitura estimula o desenvolvimento de diversas habilidades. Entretanto, muitos estudantes, leem livros para poderem concluir a formação de determinadas disciplinas; enquanto outros buscam na leitura uma visão contemporânea de assuntos que, de fato, lhes interessam e que façam com que ele possa interagir com os acontecimentos da sociedade, ou seja, visam o lazer. Através dessa premissa, surge uma pesquisa de campo de gênero qualitativo e quantitativo. Buscou-se reunir dados com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: Filmes baseados em obras literárias têm influenciado no hábito da leitura?

O artigo estrutura-se em três capítulos, apresentando-se no primeiro a importância da leitura, além de mostrar o conceito da literatura, importância e dados de uma pesquisa mostrando o hábito e vantagens que a leitura proporciona na vida das pessoas. No segundo capítulo é abordada a relação entre o cinema e a literatura. No terceiro capítulo é apresentada uma pesquisa de Campo com perguntas, a fim de observar cada resposta obtida, efetuada em um colégio estadual, com objetivo de responder o problema apresentado acima.

A importância da leitura para o desenvolvimento intelectual dos jovens do século XXI.

A Literatura é caracterizada como um bem cultural no qual o alcance contribui para o desenvolvimento de diferentes conhecimentos sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja do meio real ou fictício. É fundamental para o desenvolvimento do cidadão crítico, pois permite que o indivíduo seja capaz de explorar os mais diversos aspectos de sua vida, que vão desde o desenvolvimento pessoal, a sensibilidade, a emoção, a linguagem, a criatividade à interpretação, no qual são fatores elementares para conhecimentos distintos.

O processo da leitura torna-se crucial para um desenvolvimento acadêmico atrelado à obtenção de conhecimento. No que se refere à leitura, Krug (2015, p.2) comprehende que é:

[...] parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. É por meio do texto que adquire-se e formata-se posicionamentos, questionando acerca da potencialidade e opiniões de autores e assim refletir e formar nossos próprios conceitos e consequentes ilações.

A prática da leitura é um processo essencial na vida acadêmica, a importância é tão relevante que consta como uma exigência

obrigatória na Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, está presente no Artigo 32 e nele consta que o aluno, ainda no Ensino Fundamental, precisa apresentar “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura”. (BRASIL, 1996)

Contudo, segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil no ano de (2016), 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. De acordo com a análise, houve uma ligeira melhora ao comparar com o ano de 2011. Os leitores representavam apenas 50% da população, já em 2016 foram constatados 56%. Vale ressaltar também que entre as principais motivações para ler um livro, entre os que se consideram leitores, estão o gosto (25%) e atualização cultural ou atualização (19%). Esse dado pode ser um indício de que, muitas vezes, a leitura está relacionada a um exercício isolado e obrigatório, que os adolescentes realizam a leitura única e exclusivamente para cumprir atividades escolares. Mas, na verdade, a leitura é um fator elementar para o amadurecimento intelectual e cognitivo dos indivíduos.

Além disso, estudos recentes mostram que o hábito da leitura proporciona o desenvolvimento do cérebro. Pesquisas científicas realizadas nos Estados Unidos, pela Universidade de Stanford, e na França, pela Unidade de Neuroimagiologia Cognitiva do Instituto Nacional Francês de Saúde e Pesquisa Médica (Inserm/Comissão de Energia Atômica e de Energias), comprovaram que ler todos os dias é favorável para o cérebro.

O hábito da leitura é imprescindível para o amadurecimento intelectual do indivíduo, independentemente da área na qual ele atue ou pretenda atuar. Ler abre a mente, auxilia na compreensão. Quase toda atividade requer capacidade de leitura. (BENICÁ, 2016, p.66).

Como vivemos na Era da Informação, é importante que a prática da leitura esteja presente na vida do ser humano, no qual o

exercício é crucial para a aprendizagem de diferentes conteúdos e é elementar para a formação do desenvolvimento cognitivo.

A relação entre o cinema e a literatura

Segundo Duarte (2002), “o cinema como prática social é tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, socio-lógicas e tantas mais” (DUARTE, 2002, p. 17). A partir do momento que o cinema e leitura são reconhecidos como uma prática social surge a necessidade de entender a importância da mesma como formadora de novos conhecimentos.

De acordo com Balogh (2004, p. 30-31)

(...) é mais provável que o receptor seja primeiro um espectador e, posteriormente, um leitor. Antigamente, o processo ocorria de forma inversa: primeiro lia-se o livro e depois conferir-se a fidelidade da adaptação filmica em relação à obra literária. Hoje, na maioria das vezes, é a existência de uma minissérie ou novela ou até mesmo filme que aumenta a vendagem dos livros.

Baseado em opiniões pessoais e pesquisas, nota-se que o meio cinematográfico atinge o público jovem mais precisamente. Vale ressaltar que, “a utilização de textos literários pelo cinema sempre trouxe muita discussão, não só pela linguagem utilizada nas películas, mas também pela possibilidade de diálogo entre as obras”. (DINIZ, 2015, p.2). Com esse fator, é natural que muitos se sintam instigados e, por consequência, façam comparações entre os dois meios.

Quando o aluno assiste a um filme adaptado que lhe desperta interesse, é normal querer conhecer e pesquisar mais sobre a história. Com isso, muitos buscam os livros referentes aos filmes a fim de comparar as duas obras. Tal ato culmina diretamente no processo de leitura.

De acordo com Diniz (2005, p.13):

A prática de transformar uma narrativa literária em narrativa fílmica espalha-se a ponto de boa parte dos filmes ter atualmente, como origem, não um script original, criado especialmente para o cinema, mas uma obra literária.

Muito se tem investido na produção de releituras de livros através das telas do cinema, muitas empresas baseiam-se nas histórias já existentes, tornando assim, um trabalho mais árduo, pois envolve duas atividades distintas e com características bem específicas, mas com o mesmo intuito: de cativar pessoas por meio do entretenimento. Diante disso, o objetivo da seção seguinte é analisar a questão citada acima: a influência de filmes baseados em obras literárias influencia a formação de novos leitores.

Uma análise da influência do cinema no hábito de leitura dos jovens.

A metodologia aplicada nesta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: uma fundamentação teórica, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, e uma análise a partir de dados obtidos em uma pesquisa de campo com o acervo de questionários em uma escola estadual com 20 (vinte) alunos do 3º ano do Ensino Médio. Ao utilizar o recurso de um questionário, apresentamos seis perguntas, no qual cinco foram subjetivas e somente a última discursiva, as perguntas têm relação com hábito da leitura na vida do acadêmico e se há uma possível influência dos filmes adaptados sobre a formação de novos leitores, levando os discentes a expressarem suas posições por meio das alternativas correspondentes. Em seguida, foi realizada uma análise e verificou-se as respostas obtidas, para obter a reflexão da problemática investigada.

Nesse sentido, a pesquisa pretendeu analisar se filmes podem ser um elemento influenciador nas futuras leituras literárias e como pode ser capaz de ser benéfico na construção do sujeito, mesmo que atue de forma inconsciente na vida acadêmica do discente.

Apresentação e análise dos resultados

Para que fosse possível alcançar os objetivos propostos nesse artigo, foi aplicado um questionário para vinte (20) alunos, no qual eles puderam expressar sobre seus hábitos e pensamentos acerca da temática em questão, visto que, o questionário é anônimo.

Na primeira questão, os estudantes deveriam responder se eles tinham o hábito de ler, mas não foi especificado o gênero da leitura, portanto, poderia abranger todos os âmbitos.

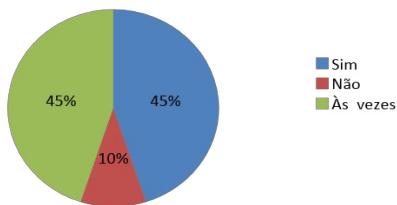


Gráfico 1. Você tem o hábito de ler?

No primeiro questionamento, quase a metade dos entrevistados afirmam ter o hábito da leitura, cerca de 45%, outros 45% responderam que às vezes praticam a leitura e apenas 10% disseram não ter o costume de ler. É importante ressaltar que, um índice de 45% dos alunos possuir o hábito da leitura no terceiro ano do Ensino Médio pode ser considerado baixo. Uma vez que nesse estágio de escolaridade, o aluno deveria ser um leitor ativo, crítico e reflexivo, pois ele poderá realizar o ENEM e os vestibulares ainda no corrente ano e posteriormente, ingressar em uma graduação.

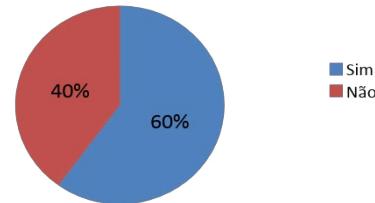


Gráfico 2. Você já leu algum livro esse ano?

Quanto à pergunta se o discente leu algum livro este ano, cerca de 60% dos alunos afirmou que sim. Já os outros 40% dos entrevistados, disse que ainda não tinha lido nenhum livro. O dado apresentado reforça o dado anterior, evidenciando ainda mais o problema em questão. A leitura deveria ser algo cotidiano para os alunos, pois, atualmente, eles são sujeitos ativos na construção de seu conhecimento.

Na sequência, foram realizados questionamentos mais específicos de nosso objetivo.

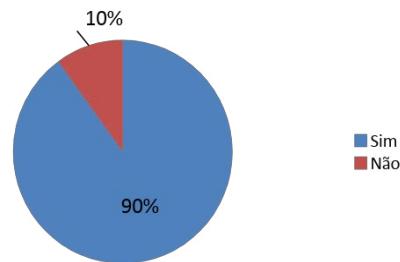


Gráfico 3. Você já assistiu filme baseado em alguma obra literária?

Quando perguntados se já assistiram algum filme baseado em alguma obra literária, uma grande demanda de alunos afirmou que sim, cerca de 90%, e somente 10% dos discentes presentes declarou que não. Com estes resultados, pode-se afirmar que o mundo globalizado transmite uma grande variedade de filmes que foram lançados

baseados em livros e o quanto refletem na sociedade atual através do diálogo entre os dois meios, a literatura e o cinema.

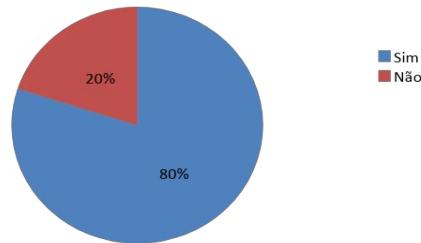


Gráfico 4. Esse filme despertou curiosidades a respeito da história?

Na sequência buscamos saber se esses filmes despertam curiosidade a respeito da história. Cerca de 80% dos jovens entrevistados respondeu que sim, e somente 20% disse que não. Por meio da facilidade do acesso das mídias atuais, esta comprovação alega como o entretenimento cinematográfico tem estado presente na vida destes estudantes e como reflete na curiosidade em saber mais sobre a história original.

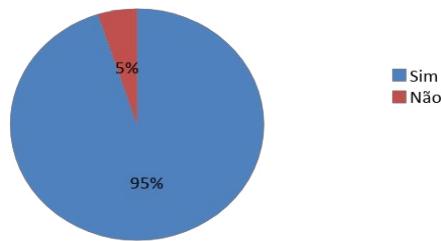


Gráfico 5. Você acredita que filmes podem influenciar em leituras?

O Gráfico cinco aponta o posicionamento quase unânime dos entrevistados, quando o assunto foi se o discente acredita que filmes adaptados em obras literárias podem influenciar em futuras leituras. Neste quesito, 95% respondeu que sim, enquanto apenas 5% da classe disse que não influencia. Esta constatação confirma a forte influência que os filmes podem proporcionar na leitura dos indivíduos.

As respostas obtidas, principalmente nas questões 4 e 5, comprovam a tese proposta no artigo. Durante a pesquisa, os discentes rapidamente assimilaram os dois parâmetros tratados no decorrer do trabalho, e mostraram-se conscientizados em relação à influência positiva que os filmes provocam na leitura. Com isso, comprova-se que a popularidade da mídia cinematográfica e a sua influência na relação entre aluno e leitura podem ser benéficas no desenvolvimento no processo de leitura.

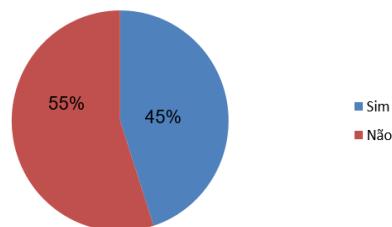


Gráfico 6. Você já leu alguma obra literária por influência de um filme? Se sim, qual?

Nesta questão a pergunta foi discursiva. Os alunos poderiam responder escrevendo qual filme influenciou em uma leitura bibliográfica, caso não tivesse nenhum, deixariam em branco. O Gráfico acima contendo a análise mostra que cerca de 45% dos alunos foi influenciado, entretanto, 55% disse que não.

Apesar de não apresentar um índice alto, como esperávamos, foram apresentadas grandes obras financeiramente rentáveis, com altos índices de bilheterias nas telas do cinema como: “As Crônicas de Nárnia”, “Jogos Vorazes”, “A culpa é das estrelas” e “Harry Potter”.

Mas, o que mais instigou na análise da resposta foi o interesse dos alunos diante da obra cinematográfica do escritor Machado de Assis, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, que foi adaptada para o cinema. Vale ressaltar que o filme foi lançado há mais de uma década, e ainda assim conseguiu atrair esses jovens que buscam

na leitura, detalhes que lhes interessam. A atemporalidade é um fator muito importante na produção de obras, no qual permite que o enredo se enquadre em qualquer época e seja entendido.

Diante dessa última análise, pode-se fazer uma hipótese de que o professor pode ter influenciado nesse processo. Provavelmente o docente aconselhou, ou mesmo, passou esse filme para que pudesse despertar o interesse pela história para os alunos e com isso resultou nessas leituras constatadas. Por ser uma produção nacional, é de suma importância que continue atingindo os jovens dessa forma, para que valorizem mais a cultura do Brasil. E com isso, despertar ainda mais o interesse pela literatura brasileira.

Ao compararmos o gráfico 5 e 6, constatamos que houve um contrassenso nas respostas obtidas, já que no 5 mostrou uma grande quantidade de alunos que acreditam que os filmes podem influenciar na leitura. Contudo, quando perguntados se já leram alguma obra por influência de um filme, os estudantes não apresentaram um número que correspondesse com outro gráfico.

Com isso, ao analisar esses dois últimos resultados, pode-se afirmar que os alunos apresentam uma possível empolgação inicial em saber da história, porém depois de um tempo esse processo decai e não ocorre como se esperava. Nesse ponto o professor deveria ser um mediador do processo, incentivar o aluno à leitura em geral e de tais obras originais, dessa maneira, esse contraste entre o despertar da curiosidade e a prática da leitura poderia ser diminuído.

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise a respeito do hábito da leitura com alunos de uma escola do estado do Rio de Janeiro para saber se filmes baseados em obras

literárias podem incentivar nesse processo. Além disso, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo para obter dados mais consistentes sobre a opinião dos mesmos.

O questionário com perguntas fechadas e uma aberta conseguiu mostrar o ponto de vista de cada estudante avaliado. Para mais, também foi evidenciada uma suposta empolgação de alguns alunos de lerem livros após ver tais filmes inspirados. Todavia, constatamos que pode haver um desânimo com o passar do tempo. Segundo a pesquisa, há poucos estudantes que são efetivamente influenciados por filmes a ponto de lerem a obra original, a maioria dos alunos entrevistados têm consciência da relação entre o livro e o filme, porém podem não se sentir motivados.

Ao aplicar as perguntas na sala de aula, verificou-se que apesar do fato dos alunos estarem cursando o último ano do Ensino Médio, o hábito da leitura não está tão presente em suas vidas como deveria. Mesmo que, aparentemente, os mesmos conseguem perceber a sua importância.

Diante de tais fatos, o professor apresenta um papel importante nessa análise, o mesmo pode influenciar e incentivar o hábito da leitura a partir da utilização dos filmes. Ao valer-se desse meio, em sala de aula, ele pode despertar o interesse dos alunos sobre a história e fazer com que o estudante procure sobre a obra original literária, pois, muitas vezes, o aluno considera a literatura muito distante de sua realidade, enquanto o filme já é compreendido como algo mais significativo a seu contexto. Essas adaptações da literatura para o cinema não substituem a leitura dos livros, mas sabendo utilizar esse recurso, podem ser capazes de influenciar de forma positiva o começo da prática. O estímulo desse meio midiático pode tornar o indivíduo entusiasmado e levá-lo a busca de novas leituras, assim colaborando para que o jovem tenha um maior desenvolvimento em sua construção do conhecimento e com isso, possa validar nossa ideia pressuposta.

Referências

- BALOGH, A. M. *Conjunções, Disjunções, Transmutações*. [S.I.]: Annablueme, 2004.
- BENICÁ, Mariana Marcon. Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. *Revista Práticas de Linguagem*, Juiz de Fora. v. 6. n. 1. 2016.
- BRASIL, Decreto n. 9.394, de 1996. *Lex: Leis de diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, DF, mar. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsfi/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 15 de nov. de 2018.
- BRASIL. Pesquisas científicas comprovam que o hábito de ler promove o desenvolvimento do cérebro. *Ministério da Educação*, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2KgQEiT>>. Acesso em: 23 de set. de 2018.
- DINIZ, J. S. *A literatura e o Cinema na Formação de Um Público Leitor*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2015.
- DINIZ, T. F. N. *Literatura e cinema: tradução, hipertextualidade, reciclagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
- DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. MG – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.
- KRUG, F. S. *A importância da leitura na formação do leitor*. Revista de Educação do Ideau, Caxias do Sul, Nº 22, Vol. 10, 1.14, Julho, 2015.
- RODRIGUES, M. F. *44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura*: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil anuncia resultados de sua 4.ª edição em seminário em São Paulo; livro com análise será publicado na Bienal do Livro de São Paulo. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2wxvWmk>>. Acesso em: 01 set. 2018.

8



Sonia Maria da Fonseca Souza
Raquel França Freitas
Vywian França Souza Gomes Muniz
Eliana Crispim França Luquetti

INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: a leitura como instrumento fundamental no ensino de Língua Inglesa

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância do Inglês para Fins Específicos como facilitador no processo de ensino-aprendizagem de leitura, já que o estudo de uma língua estrangeira, em especial, a Língua Inglesa, é essencial para a integração no mundo da tecnologia, ciência, turismo entre outros. Para tornar viável esta pesquisa, o corpus teórico que a fundamentou foi especialmente alicerçado por teóricos da Linguística Aplicada. A investigação foi de base qualitativa, fundamentada na pesquisa bibliográfica. Ao final da investigação foi possível tecer considerações sobre os componentes cognitivos e discursivos no processo ensino/aprendizagem da LI que estão intimamente ligados no ensino do Inglês para Fins Específicos.

Palavras-chave:

Inglês Instrumental; leitura; abordagem cognitiva; abordagem discursiva; ensino-aprendizagem.

Introdução

O estudo de uma língua estrangeira, em especial, a Língua Inglesa (LI), vem se acentuando nos últimos anos. Esse é um fenômeno bastante compreensível, uma vez que a LI tem se consolidado como um idioma universal; contexto esse no qual o aprendizado do Inglês como instrumento de acesso ao enorme universo de leitura técnica e informativa se apresenta em nosso país é cada vez mais urgente.

Dessa forma o mundo globalizado e a universalização da LI exigem de nós, professores, prover ao aluno recursos de leitura dentro de uma abordagem instrumental, que é o objeto de estudo deste trabalho, o qual será norteado pela seguinte questão-problema: em que medida a aplicação da abordagem discursiva enriquece e propicia o ensino de LI? Nesse sentido, o objetivo deste estudo é propor uma alternativa de ensino-aprendizagem de LI numa abordagem discursiva via leitura.

Em face do objeto de estudo e do problema a ser investigado, emergem as seguintes questões de estudo: qual a importância do Inglês para Fins Específicos como facilitador no processo de ensino-aprendizagem de leitura? Até que ponto a abordagem cognitiva pode ser usada como base para uma aprendizagem de leitura significativa? De que modo a abordagem discursiva facilita a tarefa do aluno na compreensão de textos em LI?

Sendo a LI um veículo de comunicação internacional de informação acerca do mundo, é importante e significativo que possamos prover nosso aluno de competência, pelo menos para a leitura, uma vez que o estudo abstrato sintático e morfológico da língua propicia seu uso na vida prática.

Partindo desse princípio, surge a motivação para o presente estudo que foi amadurecendo à medida que foram sendo feitas

leituras, pesquisas e a própria vivência com a LI, fazendo emergir, portanto, o desejo de concretizar este trabalho.

A linha metodológica norteadora deste estudo é de cunho qualitativo, fundamentado, exclusivamente na pesquisa bibliográfica. Para tal fim, selecionamos o material pertinente ao assunto em questão, utilizando textos de livros, artigos, os quais foram analisados e fichados para facilitar a elaboração da redação.

Para o aporte teórico buscamos Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006), Orlandi (2006), Smith (1999). Entretanto, vários teóricos serão citados no decorrer do estudo como forma de trazer mais relevância e confiabilidade à investigação.

Esperamos com este estudo compartilhar com aqueles envolvidos e responsáveis pelo ensino-aprendizagem de LI no Brasil, trazer caminhos e propiciar pontes que viabilizem a (re)leitura do tema investigado, contribuindo para a ressignificação do ensino-aprendizagem de LI nas escolas particulares e/ou públicas.

TECENDO O REFERENCIAL TEÓRICO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

O ensino-aprendizagem da LI tem sido um assunto bastante abordado nos dias atuais. O ato de ler envolve muitas etapas diferentes e o sucesso de cada leitura depende de como estas etapas são desenvolvidas. De acordo com Nunan (1992, p.249),

Diferentemente da fala, ler não é algo que todo indivíduo aprende a fazer. Uma enorme quantidade de tempo, dinheiro e esforço é gasto se ensinando leitura durante os dois segmentos do ensino fundamental em escolas do mundo todo. Na realidade, é provavelmente verdade dizer que é gasto mais tempo se ensinando a ler do que ensinando qualquer outra habilidade.

O ensino de uma língua estrangeira, com o objetivo de ler textos para melhorar a atuação em uma área específica é conhecido em inglês como *English for Specific Purposes* (ESP) ou *English for Academic Purposes* (EAP), que no Brasil denomina-se Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos. Uma das características desta abordagem é que a língua não é ensinada com um fim em si mesma, mas como um meio para se alcançar uma finalidade específica.

O Inglês no Brasil é ensinado como língua estrangeira, porque nas nossas interações diárias ou familiares não precisamos nos expressar nessa língua, ainda que uma avalanche de termos ingleses tenha “invadido” nosso idioma, principalmente com o advento da informática. Para corroborar este pensamento, vale ressaltar Moita Lopes (2002, p. 128):

A necessidade do Inglês surge, em parte, de valores sociais e de prestígio, como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de *status* social.

De acordo com a maioria dos alunos, não há necessidade nem oportunidade de utilizar essa língua para a comunicação com a comunidade de fala inglesa. Por outro lado, no momento atual, o Inglês é uma porta para o mundo científico, tecnológico e comercial, haja vista que o mesmo é a língua utilizada em revistas científicas, em pesquisas, as mais recentes, encontradas na Internet.

Partindo do pressuposto de que ler é uma prática que demanda tempo, dedicação, esta pode tornar-se mais rica, mais eficaz e mais prazerosa se baseada em estratégias, que, na medida do possível, facilitarão esta tarefa. Para Carrell (*apud* SOUZA, 2004, p. 32), as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto escrito e como essas estratégias estão relacionadas com a compreensão do texto. Kleiman (2011, p. 4) define, de uma maneira mais ampla, estratégias de leitura como:

Operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas, que ele dá a perguntas sobre o texto, dos recursos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Em outras palavras, as estratégias de leitura revelam como os leitores administram sua interação com o texto e como estas estratégias estão relacionadas com a compreensão do texto. Em LI as estratégias de leitura – compreensão geral (*skimming*), compreensão específica (*scanning*) – estão englobadas na vertente denominada ESP. Seu objetivo maior é instrumentalizar aqueles que desejam ler em LI.

O ESP foi criado pela necessidade de eficácia vista por alguns educadores quanto ao ensino-aprendizagem de LI. De acordo com a demanda, o ESP pode ser mais ou menos explorado e, sobretudo em habilidades linguísticas diferenciadas – *ouvir, falar, ler, escrever*. Vale ressaltar também que o ESP tem se tornado cada vez mais procurado e famoso nas escolas. Muitos cursos especializados nesta ótica podem ser encontrados por todo o Brasil, por oferecerem o que um cliente pode desejar: desenvolver somente a habilidade mais requerida para a tarefa que o mesmo terá que desempenhar e fazê-lo de forma razoavelmente rápida porque os cursos de ESP geralmente não são muito longos, já que a sua procura se torna cada vez mais comum.

A importância do inglês instrumental como facilitador no processo de ensino-aprendizagem de leitura

A leitura é um processo construtivo: formamos nossas percepções a partir da informação mínima, das diferenças significantes,

preenchendo os espaços vazios com o que esperamos ou supomos que as partes ausentes sejam. E nossa expectativa é claramente determinada por nossa concepção e conhecimentos anteriores do mundo, que nos fazem capazes de extrair regras gerais de incidentes específicos para então “prever” o que pode vir no futuro.

O leitor inicialmente forma hipóteses (predições) sobre o material não lido. Se as hipóteses são confirmadas, o leitor reconhece o objeto da leitura como familiar, isto é, ele o identifica. Outras hipóteses são então formuladas para o material subsequente. Da identificação vem a interpretação: o leitor busca o significado do que foi identificado. Quando o material lido não confirma a expectativa e não condiz com as estruturas cognitivas do leitor, ele deve tentar buscar novas alternativas em seu conhecimento.

A compreensão da leitura não depende do desenvolvimento da compreensão da linguagem oral, pois a leitura é uma habilidade independente com características próprias. Disso decorre que a aprendizagem da leitura não deve ser uma mera consequência da aprendizagem da fala. A leitura deve ser especificamente ensinada como um fim em si mesmo, e o material e a abordagem para o ensino devem ser adaptados às características peculiares desta habilidade.

Por conseguinte, a leitura é uma atividade individual. O leitor fluente define seu objetivo para a leitura e, ao mesmo tempo, controla seu ritmo e seu estilo de ler (COADY *apud* FACHIN, 1982, p. 27). Um curso de leitura deve então fornecer materiais que permitam ao aluno proceder ao seu próprio passo. Tarefas individualizadas de leitura facilitam o processo de aprendizagem, já que cada aluno traz potencialidades e dificuldades a cada atividade.

Um material de leitura deve envolver uma linguagem natural, significativa, dentro do alcance conceptual do aluno, ou lhe devem ser preenchidas as lacunas no campo de conceitos antes de a tarefa ser enfrentada.

O aluno deve ser encorajado a relacionar o que lê com seu próprio mundo de conhecimento e experiências, o que significa a seleção de material de leitura que responda a seus interesses. No entanto, segundo Widdowson (2005, p. 112), não há razão para que tal seja feito a não ser que também asseguremos que os interesses do aluno estejam realmente engajados em níveis de interpretação nos quais leitores fluentes se engajariam. A compreensão não se efetivará se o texto não colocar mundos conceptuais em correspondência.

O objetivo da leitura é a busca de informação; mas esta não é uma busca desordenada, pois o leitor seletivamente procura os traços que o levem à compreensão. A leitura não é uma simples reação ao texto, mas uma interação entre escritor e leitor mediada através do texto (WIDDOWSON, 2005, p. 96). A eficiência na leitura, portanto, não pode ser simplesmente medida por “quanta informação é extraída do texto”, já que este é um dado que depende de quanto conhecimento o leitor traz à tarefa e quanto conhecimento deseja adquirir. Por esta razão, a leitura deve ter um propósito relevante e real, o que em termos de ensino de uma língua estrangeira implica dois fatores:

- Encorajar o aluno a se engajar na tarefa de leitura crítica procurando nela algo que sustente e estenda seu mundo conceptual;
- Levar o aluno a confrontar-se com o texto tendo em mente um objetivo para a leitura que for realizar (busca de alguma informação específica, desejo de compreensão global etc.).

O aproveitamento da redundância ao ler é essencial, para que o peso colocado na memória pelo uso de toda a informação presente não impossibilite a compreensão. O leitor fluente forma expectativas quanto ao material e seleciona aos meios que mais facilmente levem-no a confirmar ou rejeitar essas expectativas (GOODMAN *apud* SMITH, 1999, p. 56). E este é um processo em

que o leitor se utiliza de seu conhecimento de vocabulário, sintaxe, discurso e do “mundo real”.

O leitor fluente aprende a utilizar qualquer sistema de traços que possa lhe prover informação útil, e aprende a combiná-los de um modo criativo, alcançando pelo menos algum grau de compreensão. Assim, dificuldades em uma área podem ser superadas pelo domínio em outras.

A compreensão na leitura não implica entender cada uma de suas palavras individuais ou cada uma de suas sentenças. Envolve apreender o significado de todo um trecho do discurso, no qual o leitor relaciona a mensagem do autor ao contexto mais amplo de seu próprio sistema de conhecimento.

A ênfase da instrução na leitura deve sempre ser, portanto, em estratégias que levem à compreensão do texto como um todo. A ênfase na compreensão precisa de palavras ou estruturas menores que pode ocasionar a perda da compreensão geral, levando o aluno a desenvolver uma prioridade deturpada quanto às estratégias.

Ao discutirmos as atuais perspectivas educacionais do ensino de línguas em geral, e de Inglês de modo particular, notamos uma mudança para a noção de que o ensino de LI pode, com vantagens, ser deliberadamente associado às expectativas e necessidades do aluno. Essa alternativa de ensino que tem recebido o nome de Inglês Instrumental ou Inglês para fins específicos, vem sendo usada em circunstâncias em que o comando de Inglês relaciona-se a uma ocupação específica, a um estudo específico, ou ainda a um propósito social específico – viajar, por exemplo.

Sendo assim, essa nova visão de ensino contrasta com o assim chamado Inglês geral. Cursos tradicionais de Inglês geral tendem a dar ao aluno uma visão da LI como um sistema formal. O objetivo, segundo Mackay e Mounford (*apud* FACHIN, 1982), é

ensinar a língua em si, o que tem resultado no ensino de LI como um conjunto de regras lexicais e gramaticais sem haver concomitantemente uma preocupação com o conhecimento da língua como sistema de comunicação. O resultado é que, dessa forma, o estudo da língua torna-se pouco produtivo, no sentido de que os conteúdos dos programas têm pouca aplicabilidade e utilidade a curto ou médio prazo. A necessidade de aplicabilidade fica de certo modo adiada até mais tarde, na universidade ou na atividade profissional, em que o conhecimento de Inglês em alguma situação comunicativa torna-se então útil ou mesmo imprescindível.

Por conseguinte, Widdowson (2005, p. 78) sublinha que, quando o Inglês é ensinado no contexto da educação geral de primeiro e segundo graus, não há um meio imediato de verificar a pressuposição de que, ao se mostrarem necessárias, habilidades comunicativas emergirão naturalmente a partir do conhecimento anterior do sistema da língua. Quando, porém, como no caso de Inglês Instrumental, os objetivos são definidos externamente por referência a propósitos específicos – e não mais exigências de exames – espera-se um retorno imediato do investimento do ensino na forma de habilidades comunicativas eficientes. Portanto, uma preocupação com o Inglês instrumental necessariamente traz consigo uma preocupação com a competência comunicativa¹¹.

Tais afirmações não significam que o Inglês para Fins Específicos seja superior ao Inglês geral. A escolha de uma ou outra modalidade de ensino depende do objetivo. Enquanto o ensino de Inglês geral (ou de qualquer outra língua geral) serve como base para uma aprendizagem posterior, cursos de Inglês Instrumental são planejados para pessoas que necessitam usar a língua num

1. Segundo Davies e Widdowson (apud FACHIN, 1982, p. 70), competência comunicativa inclui um conhecimento dos padrões da língua (competência linguística), aliado a um conhecimento da maneira como esses padrões são usados para fins de comunicação.

futuro próximo (MACKAY & MOUNTFORD *apud* FACHIN, 1982, p. 63). Cursos e programas de Inglês para Fins Específicos visam a suprir necessidades definíveis, restritas e imediatas de indivíduos de áreas específicas diversas.

Na verdade, Gardner e Lambert, 1972; Strevens, 1977 e Mackay&Mountford, 1978 (*apud* FACHIN, 1982, p. 47) apresentam inicialmente a diferença entre os tipos de ensino geral e instrumental da língua em termos de um imediatismo ligado a uma noção de seleção de habilidades. Para esses autores, quanto mais precisamente pudermos isolar habilidades específicas a serem ensinadas, e quanto mais imediata for a necessidade de dominar essas habilidades, tanto mais estaremos entrando no campo do Inglês Instrumental. Quando as necessidades estão claras, os objetivos da aprendizagem podem ser definidos em termos dessas necessidades específicas, quer sejam comunicar-se com técnicos numa plataforma de petróleo, quer sejam conversar com clientes estrangeiros. O resultado é que quase imediatamente o ensino pode ser visto como eficaz, no sentido de que o aluno começa a demonstrar habilidades comunicativas relevantes às suas exigências.

Gardner e Lambert (*apud* FACHIN, 1982, p. 47) colocam ainda a diferença entre o ensino de Inglês geral e instrumental/para fins específicos em termos de motivação. Enquanto no ensino de Inglês geral a orientação é integrativa, porque o interesse é mais amplo e recai sobre a integração do aluno com a cultura dos povos que falam a língua estrangeira, no segundo caso a orientação chama-se instrumental exatamente porque os propósitos do estudo da língua refletem o valor mais utilitário da aprendizagem.

De modo geral, o ensino de Inglês é instrumental quando o conteúdo e os objetivos são determinados principalmente ou totalmente pelas exigências imediatas e práticas do aluno, e não por fatores externos, tais como critérios mais gerais de educação.

Embora não seja suficiente como definição, essa afirmação provê um critério básico sem o qual o ensino de Inglês Instrumental não pode ser concebido.

Segundo Holmes (*apud* SOUZA, 2004, p. 33), o Inglês para Fins Específicos surgiu em parte como reação ao fracasso do Inglês geral como resposta a situações em que havia necessidade de um ensino de língua estrangeira diretamente relacionado aos objetivos específicos dos alunos.

A forma de ensino tradicional da LI tem se mostrado pouco adequada para alunos universitários. Esses alunos desejam o máximo de relevância em relação ao estudo da língua estrangeira, com um mínimo de perda de tempo. Há, portanto, inevitavelmente, um abismo quando os alunos buscam o Inglês como um meio de estender seus estudos profissionais e o que recebem é uma instrução de inglês geral.

Ainda, segundo Holmes (*apud* SOUZA, 2004, p. 33), os objetivos dos cursos tradicionais de Inglês têm sido aprender a falar e a entender nativos em diferentes situações – isso tudo como resultado de concepções de que a língua é essencialmente um fenômeno oral. Dentro de tal visão, o ensino de língua segue uma ordem específica em que ler e escrever são considerados como menos importantes que ouvir e falar. No entanto, esse tipo de abordagem não se mostra adequado às necessidades para a aprendizagem da língua estrangeira normalmente sentidas a nível universitário.

Assim, quando surgiu a ideia do Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos foi aceita com grande entusiasmo, já que viria preencher a lacuna existente entre as habilidades desenvolvida até o final da educação secundária e as habilidades necessárias para fins operacionais na educação de nível superior.

Fundamental para a compreensão da língua como comunicação é o trabalho de Widdowson (2005) e, em especial, a distinção que faz entre o conhecimento da língua como sistema de forma de regras – utilização – e o conhecimento da língua como sistema de comunicação - emprego. Mais especificamente com respeito ao Inglês para Fins Específicos Widdowson (2005, p. 105) diz que um conhecimento de como o Inglês é usado na comunicação acadêmica ou técnica não nasce como consequência natural da aprendizagem de palavras e padrões gramaticais que são mais frequentemente encontrados em amostras de comunicação desse tipo.

É oportuno ressaltar, então, a necessidade de estabelecer condições que levem o aluno a fazer a transição da utilização de língua (conhecimento normalmente adquirido na educação de Ensino Fundamental e Médio) para emprego da língua. A consciência de que a combinação dos conhecimentos de vocabulário e gramática ajuda à comunicação, mas não levam automaticamente a ela tem exigido uma reconsideração radical da estratégia linguística subjacente para o ensino de Inglês. Em termos práticos de planejamento de um curso de Inglês Instrumental tal afirmação significa selecionar da descrição da língua as estruturas e palavras que supostamente serão de maior relevância para o aluno em termos dos propósitos que o levam a estudá-la. A questão, portanto, é selecionar itens do mais alto valor potencial de ocorrência em termos de emprego, e não porque ocorrem frequentemente como casos de utilização.

Widdowson (2005, p. 97) distingue duas habilidades, relacionadas entre si e justapostas, que um curso de língua estrangeira deveria desenvolver. A primeira delas é a habilidade de reconhecer como as sentenças são usadas no desempenho de atos de comunicação – a habilidade de entender o funcionamento retórico da língua. A segunda habilidade é aquela de reconhecer e manipular os dispositivos formais que são usados para combinar sentenças e criar passagens contínuas de prosa. A primeira destas habilidades

Widdowson (2005, p. 97) relaciona com a coerência retórica do discurso; a segunda, com a coesão gramatical do texto. De acordo com Deyes (*apud* FACHIN, 1982, p. 54), uma compreensão mais detalhada do desenvolvimento das ideias exige que o leitor perceba com maior precisão as relações entre ideias, para o que é útil e uma consciência dos elementos do discurso.

Deyes (*apud* FACHIN, 1982, p. 54) aponta que, no caso de cursos de Inglês para Fins Específicos, em que os alunos têm pouco tempo para se dedicar ao estudo da língua e uma urgência em entender textos de sua especialidade, a orientação tem sido no sentido de selecionar apenas os aspectos do discurso (elementos de coerência e coesão) que venham contribuir diretamente para a compreensão do significado do texto. Deyes (*apud* FACHIN, 1982, p. 54), na verdade, propõe a ideia de uma gramática mínima para o ensino do discurso, cuja principal função seria ajudar os alunos a entender as relações entre vários conceitos e proposições que ocorrem no texto.

O papel da análise do discurso no ensino de Inglês Instrumental seria levar o aluno a uma compreensão do valor comunicativo dos elementos linguísticos do texto, e isso é baseado num conhecimento de como esses elementos podem servir como pistas a serem interpretadas através de convenções de comunicação. O Inglês para Fins Específicos se concentra no aluno e nos propósitos para os quais quer a LI – e todo o programa de ensino é construído a partir disso.

O desenvolvimento do Inglês para Fins Específicos tem coincidido com uma crescente preocupação com o aluno maduro, resultado da conscientização de que suas exigências não podem ser respondidas pelo método tradicional de ensino de línguas. Métodos tradicionais veem o ensino de língua como uma progressão firme e sistemática do aluno de um nível zero de conhecimento em direção

a um ideal (virtualmente inatingível) de proficiência igual ou próxima à de um falante nativo. Uma noção de educação como um caminho estreito e reto, desenvolvido com dificuldades em direção a uma meta distante, implica um ordenamento passo a passo do conteúdo da disciplina – no qual a cada passo aumenta o alcance e a complexidade daquilo que o aluno é capaz de compreender. Um exame do papel da língua estrangeira na vida do adulto dá-nos uma perspectiva bastante diferente sobre o ensino.

Vale destacar que podemos encontrar um número impressionante de diferentes práticas e pontos de vista para o Inglês para Fins Específicos ou Inglês Instrumental. O fato de o nome instrumental ter sido usado nas mais diversas situações faz com que se torne difícil uma definição. Embora haja, como diz Strevens (apud FACHIN, 1982, p. 55), uma grande liberdade de concepções, especialmente devido à dificuldade em distinguir entre propósitos gerais e específicos, algumas linhas básicas de desenvolvimento estão claras.

Infelizmente, o Inglês Instrumental ou Inglês para Fins Específicos foi, por algum tempo, amplamente interpretado como uma “língua especial” e, desse modo, reduzido a itens lexicais e estruturas de sentenças. Tal concepção levou muitos professores a supor que sua tarefa envolvia simplesmente a seleção e apresentação daqueles traços léxico e sintáticos que ocorrem mais comumente em textos de Inglês que tratam de áreas especializadas. O problema, porém, é uma seleção desse tipo, mesmo que servindo a algumas das necessidades dos alunos, não garante sistematicamente uma compreensão do funcionamento comunicativo da língua nem responde às suas possíveis necessidades de desenvolvimento de estratégias e habilidades.

Portanto, a ênfase da palavra específico em inglês para fins específicos deve ser colocada no propósito do aluno em conhecer a LI, e não na língua que está aprendendo. Embora certos itens e

padrões possam ser identificados como específicos em relação a certo campo acadêmico ou a um papel ocupacional, para a maior parte dos alunos que já estão treinados em sua especialidade estes padrões e itens são um dos menores problemas (HOLMES *apud* SOUZA, 2004, p. 34). Assim, quando idealizamos um curso de Inglês Instrumental ou para Fins Específicos podemos nos concentrar na facilitação e prática das habilidades e estratégias de que os alunos necessitam, e não apenas na linguagem especializada de sua área de estudo ou profissão.

Uma última característica do Inglês para Fins Específicos é a relação entre o estudo da língua e outras disciplinas, habilidades e técnicas que o aluno esteja aprendendo.

Um olhar sobre a abordagem cognitiva como base para uma aprendizagem de leitura significativa

A imagem cognitiva do homem é aquela de um indivíduo que “coleciona” informação de modo ativo e seletivo, e que adquire e interpreta novas informações com base em regras já estocadas em seu cérebro (SMITH, 1999, p. 16). Tal afirmação explica a relação olhos-cérebro e aponta o papel de cada um no processo da visão e, por extensão, no processo da leitura.

A informação chegando aos olhos está sujeita a processos complexos de análise. A experiência visual – aspectos da percepção que nos são familiares e significativos – resulta de alguns desses processos.

A informação dada pelo cérebro é muito maior que a informação que ele recebe dos olhos. Parte da seletividade na percepção está presente antes que o estímulo apareça, isto é, estruturamos nosso mundo visual com base no que esperamos que realmente esteja presente e absorvemos do mundo apenas

pedaços esporádicos de informação que o cérebro absorve aos poucos. Não reagimos a todos os estímulos: focamos sobre alguns.

Para entendermos como a imagem é processada temos de distinguir três tipos de memória que, segundo os cognitivistas, estão envolvidos em qualquer acontecimento perceptual (SMITH, 1999, p. 51): o estoque sensorial, a memória temporária e a memória permanente.

A imagem visual recebida pelos olhos não persiste por mais de meio segundo no estoque sensorial. E o processamento dessa imagem não é instantâneo: são necessários em média 50msec² para que cerca de quatro itens (que na leitura podem ser palavras relacionadas ou letras não-relacionadas) sejam enviados à memória temporária (SMITH, 1999, p. 52). Assim, se nova informação é apresentada aos olhos antes desse tempo, a imagem visual da primeira informação será apagada. Cada item transposto à memória temporária necessita, por sua vez, de mais ou menos cinco segundos para ser retido na memória permanente, e o que lembramos de uma leitura é o significado do que percebemos e não as palavras exatas³.

Essas limitações próprias da capacidade de nossa memória trazem uma série de implicações para o entendimento processual. O leitor tem de ser rápido, porque a informação visual que recebe não permanece no estoque sensorial por mais de meio segundo; deve ser seletivo, e saber escolher os quatro ou cinco itens mais relevantes, portanto esse é o limite de apreensão em cada fixação; e deve ser capaz de usar seu conhecimento anterior e ler significados e não letras ou palavras.

2. msec – unidade de tempo equivalente a um milésimo de segundo.

3. Segundo Neisser (apud SMITH, 1999, p. 32), “Frequentemente as unidades que o indivíduo guarda e relembra não são exatamente as apresentadas, percebidas e originalmente guardadas. Por isso, devemos admitir que há uma memória verbas que não é meramente visual”. Para Smith (1999), uma prova de que o leitor fluente se concentra no significado é que, ao ler oralmente, os erros que faz são geralmente semânticos (trocar *say* por *tell*, por exemplo) e não confusões visuais (trocar *say* por *sail*). Isso significa que está lendo adiante na sentença e não identifica palavras; caso contrário, não faria substituições semânticas, mas visuais.

Dessa forma, o leitor competente não lê linearmente, mas lê em busca do significado: de certa forma ele cria o significado com base no seu conhecimento da língua e do mundo. O leitor pode conhecer e compreender todas as palavras e estruturas de um texto sem chegar a perceber o sentido do que lê, assim como pode ocorrer o processo de certo modo inverso: somos capazes de apreender o significado de um texto sem necessariamente compreender todas as suas palavras e estruturas e, para isso, utilizamo-nos de “estratégias”.

Segundo Cates & Swaffar e Scott (*apud* FACHIN, 1982, p. 25), a maioria dos alunos de leitura em LI até agora não tem recebido orientação sobre como ler, ou sobre as estratégias de leitura apropriadas para cada circunstância. Pelo contrário, a esperança tem sido de que, havendo em bom conhecimento de vocabulário, estrutura etc., o problema de “como” ler resolver-se-á automaticamente. A crítica desses autores não é tanto no sentido de que, em geral, os cursos não têm revelado a preocupação de desenvolver estratégias para facilitar a leitura, mas de que estas não têm sido exercitadas de modo sistemático (enquanto o trabalho em sintaxe, por exemplo, é quase sistemático). Em outras palavras, estratégias para facilitar a aprendizagem não são normalmente vistas como parte de um curso: ensinamos Inglês, mas não ensinamos ao aluno maneiras de lidar com suas deficiências no domínio dessa língua.

Os quatro tipos de estratégias de leitura podem ser resumidos como:

- *skimming*, que é uma leitura rápida para a obtenção do sentido global do texto;
- *scanning*, na qual a busca do leitor é focalizada numa informação bastante específica (uma data, um nome, um número);
- *leitura para a compreensão total do texto*, que visa ao domínio de toda a mensagem, tanto dos aspectos essenciais quanto de detalhes;

- *leitura crítica*, em que o aluno é solicitado a apresentar sua opinião e julgamento e encorajado a “reagir” ao texto na LI do mesmo modo como reagiria na língua materna.

Enquanto *skimming* e *scanning* têm como objetivo uma compreensão mais superficial do texto, a *leitura para compreensão total* e a *leitura crítica* exigem uma compreensão mais detalhada. O desenvolvimento de estratégias para a compreensão da leitura envolve conscientização, no sentido de que os alunos precisam aprender a decidir por eles mesmos que estratégias adotar para cada texto como, por exemplo, a que velocidade ler, que palavras ignorar, que detalhes apreender, que inferências fazer.

Por meio de sistematização de atividades nas quais tenham de desenvolver estratégias, estaremos ajudando os alunos, principalmente nos primeiros estágios da aprendizagem, a fazer um uso produtivo de textos cuja complexidade não permitiria a compreensão caso se limitassem a ler de forma linear. Embora as diferentes estratégias se justaponham e não sejam processos cognitivos distintos, sua subdivisão para o ensino tem como objetivo levar o aluno à consciência dos processos que usa para ler.

Se a estrutura cognitiva do aluno for clara, estável e organizada, isto lhe facilitará a aprendizagem e retenção de material novo. Se, ao contrário, for instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem ficará prejudicada. Dessa maneira, quando deliberadamente tentamos influenciar a estrutura cognitiva do aluno a fim de otimizar a aprendizagem significativa e a retenção desse conhecimento, estamos no âmago do processo educativo.

Sendo assim, poderíamos dizer, então, que para Ausubel (*apud* SOUZA, 2004, p. 49) aprender significa organizar e integrar material novo na estrutura cognitiva e o que propõe é que, através de uma aprendizagem significativa, possamos dar ao aluno maiores

condições para que desenvolva a sua habilidade de organização tanto de informações novas como daquelas que já possui.

Assim sendo, Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006) um dos representantes do cognitivismo, apresenta uma explicação teórica do processo de aprendizagem com uma visão cognitiva, sem, entretanto, deixar de reconhecer a importância da experiência afetiva.

O conceito fundamental na teoria de Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006) é o de aprendizagem significativa, ou seja: parte do pressuposto de que uma das condições para uma aprendizagem bem-sucedida é a sua significação. Faz-se necessário que a concepção tenha significado para o aprendiz; o novo conhecimento deve fazer sentido de maneira que seja uma integração do novo com o já existente, isto é, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto estiver ligado a conceitos subsunções: aqueles que já foram assimilados pelo indivíduo, já existentes na estrutura cognitiva.

Transferindo essa experiência para a língua estrangeira, se o professor procurar ensiná-la dentro de um contexto relacionado com a vida do aluno, a vontade de aprender será automática e, consequentemente, haverá maior chance de aprendizagem bem-sucedida. Daí a importância de o professor, numa situação de aprendizagem significativa, estar voltado para a utilização de estratégias que facilitem, nos seus alunos, a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, na qual os conceitos mais amplos das diversas disciplinas estejam claramente estabelecidos.

Assim, Ausubel (*apud* SOUZA, 2004, p. 49) destaca a importância dos novos conhecimentos adquiridos serem ligados a conceitos subsunções específicos. Contrastando com a sua aprendizagem significativa, Ausubel descreve a mecânica como sendo aquela cuja aprendizagem de novas informações tem pouca ou nenhuma ligação com conceitos relevantes existentes

na estrutura cognitiva. A nova informação é, então, armazenada de modo arbitrário, não havendo interação entre a mesma e aquela já retida (na memória). O conhecimento adquirido será apenas distribuído arbitrariamente na estrutura cognitiva sem se ligar a conceitos subsunções específicos.

Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006, p. 51) vê, portanto, o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual conceitos e proposições mais inclusivos estão no topo e abrangem conceitos e proposições menos inclusivos, com menor poder de generalização.

Em síntese, a aprendizagem significativa para Ausubel pressupõe não apenas que a tarefa a ser realizada seja significativa, mas que o aluno esteja preparado para processar o material nesta base significativa.

A ideia central da teoria de Ausubel (*apud* SOUZA, 2004, p. 51) é de que o fator isolado mais importante para a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. A quantidade, a qualidade, e a organização prévia de seu conhecimento é uma variável de extrema importância no processo de aprendizagem.

O aluno tendo uma estrutura cognitiva clara, estável e organizada facilitará a aprendizagem e retenção de material novo. Se, ao contrário, for instável, ambígua, desorganizada, a aprendizagem ficará prejudicada. Assim sendo, quando deliberadamente tentamos influenciar a estrutura cognitiva do aluno a fim de otimizar a aprendizagem significativa e a retenção desse conhecimento, estamos no âmago do processo educativo.

O conceito fundamental da teoria de Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006) é o de aprendizagem significativa que envolve uma relação substantiva e não arbitrária entre novas informações e ideias pré-existentes na estrutura cognitiva do aluno. Tal, contudo,

não precisa ser necessariamente a situação. O aprendiz da língua estrangeira já tem à sua disposição uma série de habilidades cognitivas, bem como estratégias de processamento aliadas a informações as mais diversas, já armazenadas em sua mente, as quais, embora delas não esteja ciente, pode transferir, ou reaplicar na solução de novo problema a ser enfrentado. Sobre o assunto Ausubel (*apud* MOREIRA, 2006, p. 52) diz que o fato mais importante a influenciar a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Certifique-se deste fato e ensine-o de conformidade com ele.

As novas ideias e informações são então aprendidas e retidas, caso a estrutura cognitiva do indivíduo disponha de conceitos relevantes e inclusivos que possibilitem a integração do material novo. Ao mesmo tempo, esta experiência cognitiva não deve se restringir à influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações significativas nos atributos relevantes da estrutura cognitiva pela influência deste novo material. Em outras palavras, há um processo de interação pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material, funcionando como ancoradouro, isto é, abrangendo e integrando o material novo e, ao mesmo tempo, modificando-se em função dessa ancoragem.

Ausubel vê, portanto, o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual conceitos e proposições mais inclusivos estão no topo e abrangem conceitos e proposições menos inclusivos, com menor poder de generalização.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é também necessário segundo Ausubel (*apud* SOUZA, 2004, p. 52) que o aluno manifeste uma predisposição positiva para a aprendizagem significativa e o material a ser aprendido também deve ser significativo para aquele aluno em particular.

A abordagem discursiva: um aporte para a tarefa do aluno na compreensão de textos em língua inglesa

Para que se compreenda de fato como se dá o processo interativo da leitura é preciso que se estabeleçam premissas e se amplie a discussão sobre o tema.

Por conseguinte, é preciso que se considere o papel do leitor no esquema discursivo. Numa abordagem cognitiva da compreensão do discurso a memória desempenha um papel fundamental e é vista como um fator predominantemente semântico.

A interpretação de frases é uma função dos contextos verbal e não verbal em que elas ocorrem e também que a estrutura conceitual de nossa memória depende não só da interpretação de frases isoladas, mas também da compreensão e processamento do discurso como um todo. Isto nos leva a supor que a memória é essencialmente construtiva. Este processo de construção baseia-se em várias racionalizações que têm relação com o esquema cognitivo do leitor. Este esquema mental, determinado cognitiva e socialmente, é um princípio ativo em nossa memória e é ele que dá ao indivíduo a capacidade de (re)organizar e reter informação significativa, estabelecendo associações com conceitos já existentes na estrutura cognitiva (AUSUBEL *apud* MOREIRA, 2006, p. 19).

Corroborando este pensamento vale ressaltar Van Dijk&Kintsch (*apud* LIMA, 1992, p. 30) no qual destacam que

a compreensão do discurso tem uma base semântica e enfatizam a confirmação experimental de que os processos envolvidos na compreensão do discurso, na elaboração de respostas, na solução de problemas, no reconhecimento etc., são baseados não apenas nas proposições explícitas do discurso, mas também naquelas que estão implícitas. Em outras palavras, os autores estão enfatizando a existência de um componente inferencial na compreensão do discurso, do mesmo modo que Smith e Goodman enfatizam a importância da habilidade de fazer inferências no processamento da leitura em geral.

Sendo assim, o conhecimento de mundo, representado na memória, envolve aspectos convencionais quanto à natureza de objetos, ações, transações e condições e consequências de fatos em geral.

Na perspectiva do discurso, segundo Orlandi (2006, p. 193), a leitura é produzida, é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. O discurso, sublinha a autora, é conceito intermediário que se colocam no lugar onde está a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua e enquanto sequência sintaticamente correta.

O texto em relação a exterioridade, com a situação - contexto de enunciação e sócio-histórico mostra a sua incompletude, que de acordo com Orlandi (2006, p. 193) “é o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Para a autora, o texto não resulta de soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados”.

Isto quer dizer que o discurso se concretiza a partir de enunciados realizados efetivamente. O ensino da leitura nas instituições educacionais vale-se por trabalhar os variados tipos de textos. Aplicando as estratégias de ensino de leitura, espera-se que o leitor chegue à compreensão do texto, no nível que ele precisa ter dentro dos seus objetivos da Língua Estrangeira. O leitor vai se formando a partir da sua vivência e experiência de interação com o universo natural, cultural e social em que vive. Ainda nos conceitos de leitura, Orlandi, (2006, p. 210) elucida que

é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, assim como a sua reflexão sobre o mundo. Eu diria que o conhecimento tem caminhos

insuspeitados. Ninguém tem a fórmula da descoberta, de como se chega ao conhecimento e à crítica.

Dessa forma, a autora propõe que se considere a leitura que é produzida e que se atente às suas condições de produção. Essas condições certamente serão diferentes, dadas as diferentes vivências dos leitores.

Por conseguinte, cada aprendiz de língua estrangeira leva consigo sua própria história de leitura, sendo assim, analisando diferentes histórias de comunidades educacionais, será também plural as histórias de leituras. As relações entre diferentes textos, resgatam a história dos sentidos deles, isto é, a partir do que é previsível na leitura o professor pode modificar as condições de produção de leitura. O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica, destaca Orlandi (2006, p. 185). A leitura é o momento da interação. Tratando-se do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, essa interação vai mais além da relação texto e leitor, revela-se, também, a língua pela linguagem assumida.

Nesse processo o aprendiz por sua vasta história faz da leitura um momento privilegiado para o conhecimento, não só do social, do cultural, dos sentidos do texto, da incompletude, mas da língua em que ele tem como alvo para sua aprendizagem, e a literatura, pela sua variedade de textos e estilos próprios de cada autor e gêneros, possibilita ao aprendiz uma pluralidade também de leitura, já que esta é produzida pelo leitor.

Finalmente, se o objetivo da leitura é interagir texto-leitor, sabemos que existe um riquíssimo material em leitura para ser trabalhado com Inglês Instrumental e os textos, literários, ou não, são diálogos infinitos com o leitor, eles se valem da riqueza da cultura dos povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Inglês Instrumental pode ser um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, usando-se a abordagem cognitiva como base para uma leitura significativa, sendo esta um processo construtivo, pois formamos nossas percepções a partir da informação mínima que temos de mundo.

A compreensão da leitura envolve algo mais complexo que apenas entender o significado das palavras isoladamente; envolve apreender o significado de todo um trecho do discurso, no qual o leitor relaciona a mensagem com seu sistema de conhecimento.

O Inglês Instrumental passa a ser importante quando o conteúdo e os objetivos de estudo são determinados pelas exigências imediatas e práticas do aluno, pois o mesmo faz-nos concentrar nos propósitos que queremos alcançar.

A estrutura cognitiva facilita a retenção da aprendizagem significativa, tornando-a otimizada e esta só é significativa se o conteúdo descoberto estiver ligado a conceitos já assimilados pelo indivíduo, já existentes na estrutura cognitiva. Dessa forma, o professor de LI deve procurar ensinar dentro de um contexto relacionado com a vida do aluno, para uma aprendizagem bem-sucedida.

Entendemos que cada aprendiz de LI leva consigo sua própria história de leitura, que é um momento de interação, um momento privilegiado para o conhecimento. O leitor que devemos formar deve ser, portanto, construtor do significado do que lê, no momento da leitura; um leitor crítico e aprendiz pensante.

Referências

- CORACINI, Maria José (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- FACHIN, M. *O ensino da leitura em Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. PUC – SP, São Paulo, 1982.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- LIMA, M. S. Uma abordagem discursiva no ensino da leitura em Inglês Instrumental. In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2002.
- MOREIRA, M.A.; MASINI, E. S. *Aprendizagem Significativa – a Teoria de David Ausubel*. São Paulo: Ed. Centauro Ltda., 2006.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. London. Cambridge University Press, 1992.
- ORLANDI, E. *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed., 3^a reimpressão - Campinas: Pontes, 2006.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad.: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOUZA, S.M.F. *As estratégias de leitura no ensino da Língua Inglesa e seus efeitos nos modos de aprender do aluno*. 2004. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação e Letras – FaEL. UNIG, Nova Iguaçu, RJ.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para Comunicação*. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 2005.



9

Hywyna Lara Pires Franco
Lorrane Estacio do Prado da Silva
Mayara Xavier Vito Pezarino
Joane Marieli Pereira Caetano

O GÊNERO MUSICAL RAP COMO RECURSO METODOLÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Resumo:

O presente trabalho tem como temática a análise do gênero musical Rap como metodologia de ensino em consonância com os aspectos que constituem para o sentido do texto. De uma forma geral, buscamos mostrar a importância de se trabalhar esse ritmo musical em sala de aula e sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, abordamos o gênero textual musical direcionado ao estudo da metáfora. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com embasamento teórico composto por Antunes (2010; 2012), Brasil (1998; 2017), Barreto e Chiarelli (2011), Castro (1978), Geraldí et al (2001), Schroeder (2009), Silva Neto et al (2015) e Vereza (2010).

Palavras-chave:

Rap; Ensino; Ensino-aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho tem como temática a análise do gênero musical *Rap* como metodologia de ensino em consonância com os aspectos que constituem o sentido do texto.

O capítulo está organizado em quatro seções: a primeira apresenta a importância de se trabalhar o gênero musical, a segunda aborda o uso da metáfora como objeto de estudo, em seguida, como analisar o gênero, por fim, desenvolve a análise da música em questão.

A motivação deste estudo reside na relevância de se analisar textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, como, por exemplo, as letras de rap, que, por mais que abordem questões sociais, elas ainda não ocupam o espaço que deveriam nas salas de aulas, ou seja, são pouco exploradas para fins educacionais.

Como suporte teórico utilizamos Antunes (2010; 2012), Brasil (1998; 2017), Barreto e Chiarelli (2011), Castro (1978), Gerald et al (2001), Schroeder (2009), Silva Neto et al (2015) e Vereza (2010).

A importância do gênero musical em sala de aula

Um dos motivos que levam os professores a não trabalharem com diferentes gêneros musicais no ambiente escolar é a forte presença da Gramática Tradicional no ensino de Língua Portuguesa, pormenorizando o trabalho com textos nas aulas. Assim, o uso exclusivo da norma-padrão não é significativo, conforme reiteram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver

no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.55).

Desse modo, o gênero musical trabalhado em sala de aula pelos docentes não apresenta todas as variedades existentes, traz apenas uma escolha, que geralmente não condiz com a realidade de todo o corpo discente. Com isso, os alunos não atribuem sentido e valor na atividade proposta, não desenvolvendo, assim, a capacidade linguística de se analisar um texto, pois conforme Antunes (2010):

falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto. (ANTUNES, 2010, s/p).

Sendo assim, o trabalho com a musicalização dentro das instituições educacionais não deve ser feito somente com um ritmo musical e promover a exclusão dos outros, e sim abordar todos os estilos existentes, de modo que possa acolher os gostos musicais de toda a comunidade escolar. Por isso, o ensino de língua carece de práticas que consideram a realidade do aluno, e a música é uma solução, pois além de despertar os sentimentos, ela promove o aprendizado, aumenta a criatividade, desperta olhares linguísticos, entre outros fatores. Diante disso, Barreto e Chiarelli (2011, p. 1) afirmam que:

a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psi-comotor da criança. A música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais crítico. (BARRETO e CHIARELLI, 2011, p.1).

Como metodologia no processo de ensino-aprendizagem, a música provoca o interesse do aluno, por influenciar o humor de qualquer indivíduo, por isso, pode ser uma alternativa didática. A musicalidade não serve apenas para ouvir, ela também pode ser destinada à dança, ou seja, ter a função de incentivar a linguagem corporal, o que facilita os trabalhos em grupos e proporciona a desenvoltura dos estudantes:

A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de interação social. (BRASIL, 1998, p.49).

Torna-se fundamental, portanto, propagar o ensino da música no ambiente educacional, pois além de ajudar a promover uma boa relação entre aluno e professor, ela está à disposição dos discentes para aprender os conteúdos a serem ensinados.

Análise do gênero textual música

Ao fazer a análise de um gênero textual não se pode desconsiderar que os fenômenos sociais e linguísticos fazem parte do propósito comunicativo. Com isso, para analisar um texto, independente do seu gênero, é necessário que seja feita uma análise completa de todos os seus aspectos, que mostre como eles estão relacionados.

Conforme afirma Antunes (2012, p.55), analisar um texto isoladamente não possibilita o acesso ao sentido real que tal gênero quer passar, ou seja, o motivo do autor ter utilizado tais palavras e/ ou características em determinado contexto.

Desse modo, o gênero como o musical, por exemplo, exige um estudo inteiro, que aborde o contexto social, a linguagem utilizada, para que público foi direcionado, a relação com outros conteúdos, entre outros fatores que interferem no sentido do texto.

O uso das letras de rap no ensino da metáfora como objeto de estudo

A metáfora é uma figura de linguagem que consiste em utilizar uma palavra ou expressão com o significado de outra, com a qual permite fazer uma relação de simetria.

Vereza (2010) pontua que a metáfora está relacionada ao sentido conotativo, ou seja, o sentido figurado. Desse modo, ao analisar um texto metafórico, é feito o uso da criticidade de modo que se considere a bagagem cultural:

Isto é, a metáfora é capaz de criar, conceber e até mesmo de “parir” a partir da interação entre os elementos que compõem a sentença metafórica, uma operação mental, sob a concepção de que a linguagem cria realidades e maneiras de pensar. (SILVA NETO et al, 2015, p. 780).

Esta figura de linguagem é utilizada com muita frequência, principalmente quando a pessoa não sabe ou não quer expressar as suas ideias de maneira explícita, por isso, a metáfora aumenta os possíveis significados das palavras, podendo ser utilizada em músicas, poemas, propagandas e até mesmo conversas informais. Segundo Castro (1978), “Não há dúvida que a metáfora é a mais importante das “figuras de palavras”. É muito mais. Também é criação linguística, é conhecimento de realidade, é mudança de sentido.”

Portanto, a metáfora consiste na criação de contextos semânticos, que são o resultado da ligação dos sentidos com todos os outros contextos da enunciação, sejam eles verbais ou não-verbais, ou seja, ela é um valor relacional que sempre promove a interação entre dois fatores. Conforme afirma Castro (1978): “Já na metáfora a associação se faz entre termos de dois campos sêmicos distintos, estabelecendo a assimilação entre os dois conceitos assim unificados sob um mesmo critério”.

Exemplo de análise do gênero musical rap

Luz Em Todo Morro
3030

Analisando o rap em pauta, buscaremos compreender como determinados registros textuais, dentro de contextos situacionais específicos se remetem a aspectos culturais de determinadas comunidades e como isso é feito através do gênero musical enquanto uma prática discursiva adotada por um grupo que busca trazer em suas músicas, ritmo, poesia e muita rima. As letras de rap carregam questionamentos das questões sociais e políticas vividas por moradores de periferias, como afirma Schroeder:

O Rap constitui-se em uma expressão artística através do qual relatam poeticamente a condição social, suas experiências cotidianas. Nesse sentido escrevem sobre, temas como, política, violência, crimes, drogas, pobreza, discriminação [...] Mostram a realidade de uma classe social excluída. (SCHROEDER, 2009, s/p).

A música selecionada relata o cotidiano dessas pessoas, por meio do uso de gírias utilizadas nestas comunidades, mais específicas do Rio de Janeiro. Partindo dessa perspectiva, analisaremos as metáforas existentes na letra da música.

As partes da música escolhidas para a análise são as seguintes:

On tem faltou luz em todo morro
Eu vi ela passando sob a luz da lua
O medo e a incerteza rondavam pelas vielas
E o vai e vem distante, vindo das luzes nas ruas

Esse trecho citado acima fala sobre uma noite sem luz no morro do Vidigal, RJ, o eu-lírico viu a sua amada passar graças à luz da lua, pois a rede elétrica no momento não estava funcionando, e a lua era o que servia como iluminação. Ele relaciona a falta de

luz com os tiroteios que acontecem diariamente nesse meio social, já que os projéteis lançados das armas de fogo geralmente danificam os equipamentos da rede elétrica. Por isso, diz “O medo e a incerteza rondavam pelas vielas”, porque nas favelas nada é certo, nunca se sabe quando pode acontecer troca de tiros entre os policiais e membros das facções.

Ei irmão, pensa em quanto trampo e suor

Cê já derramou por um sonho hein

Vai lá, lembra quantos degraus

Cê subiu por dia pra poder ficar bem

Aqui, ele provoca os moradores do morro a fazerem uma reflexão do quanto eles já trabalharam para alcançar algo na vida, assim, faz o uso da gíria “trampo”, que significa trabalho. E em relação aos degraus, ele aponta para o fato de que nas favelas há muitas escadarias e os moradores têm que descê-las diariamente, para poderem chegar ao destino desejado.

E não perde a intenção nem

Resposta, fé e dedicação pra viver sorrindo

E juntar umas onça

Apesar da desigualdade social vivenciada pelos moradores das favelas, o autor pede que eles não percam o foco, continuem firmes para conseguir trabalhar e ganhar dinheiro. Isso está explícito quando ele diz “juntar umas onça”. Esta expressão se refere à nota de 50 reais que tem como símbolo uma onça. Logo, ele quis dizer que, se esses moradores mantiveram a dedicação no trabalho, eles irão conseguir juntar dinheiro.

Eu sei que a justiça divina não tarda e nunca falha

Cada guerreiro no morro nunca jogou a toalha

Do moto-táxi à tia da padaria

O coroa que vende fruta portanto seu chapéu de palha

Neste trecho, ele faz o uso da fé para mencionar que acredita que Deus pode lhe dar um futuro melhor, pois os moradores vivem em situações críticas de fome, miséria e até mesmo desemprego, mas eles não desistem de lutar. Por isso, ele menciona alguns trabalhadores comuns da comunidade como “moto-táxi”, “tia da padaria” e “coroa que vende fruta”, que são pessoas que lutam para sobreviver com o pouco que tem.

De alma tem vários por nós na batalha

Mente otimista pensamento pleno

Neguin se não vai ajudar não atrapalha

Rap é luz pra molecada

Nesta parte, quando o eu-lírico aborda “de alma tem vários por nós na batalha”, pode-se afirmar que o lado religioso das periferias é o que fortalece esses moradores a manterem o olhar otimista para superar as suas dificuldades diárias. Já na 3ª linha, pode-se dizer que é uma indireta aos políticos, que geralmente fazem planos para acabar com a desigualdade social e, no fim, nenhuma mudança ocorre. Sendo assim, o músico menciona que o “rap é luz pra molecada”, por ser um escape dos jovens para fugir da realidade em que vivem e ganhar mais espaço na sociedade.

Então olha bem, eu sei que parece nada

Mas tá vivo é uma benção se o clima ta tenso

Eu resisto e enfrento os dilemas

Aqui, o escritor chama a atenção das classes privilegiadas, como, por exemplo, os políticos que consideram estas reclamações desnecessárias, pois não vivem essa realidade. Por isso, ele

menciona que estar vivo é uma bênção, já que quem mora nas favelas vive em tribulação devido aos tiroteios que acontecem constantemente. Logo, o autor mostra, que mesmo com tantos problemas, ele continua firme em seus propósitos.

É fácil se perder nessa estrada
E com paz eu compenso essa rotina densa
Com fé que ainda venço os problemas

Portanto, “É fácil se perder nessa estrada” está relacionada com a vida do crime, porque muitos moradores das comunidades costumam se envolver com facções para ganhar dinheiro, por não aguentar lutar contra as dificuldades. Assim, o autor coloca a paz como uma saída para resolver os problemas diários, ou seja, ele prefere acreditar que tudo vai mudar pra melhor, mantendo a sua fé.

A partir dessas análises, pode-se afirmar que o trabalho com o rap nas salas de aula promove aos alunos uma leitura crítica e reflexiva de mundo, fazendo com que eles tenham voz ativa no meio social em que vivem, ou seja, se tornem seres questionadores, a ponto de solucionar os próprios problemas. Pois, as questões sociais existentes nas letras do gênero rap fazem parte do cotidiano de muitos discentes, que por não ter acesso a esse tipo de informação acabam se rendendo ao crime e às drogas. E para aqueles alunos que não fazem parte desse contexto social, o rap traz um conhecimento de mundo distinto dos que eles convivem, desenvolvendo assim, a empatia, o cuidado com o outro.

Neste sentido, o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem deve ser uma ponte que promove entre os alunos a troca de conhecimentos, pois “nas aulas de língua portuguesa [...] em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor”. (GERALDI et al, 2001, p. 94)

Considerações Finais

Pode-se concluir que é evidente a importância de trabalhar o gênero musical em sala de aula para a contribuição do ensino-aprendizagem, mostrando aspectos que influenciam o sentido do texto correlacionados ao uso da metáfora e utilizando diversos ritmos musicais como objetos de análise.

O ensino de Língua Portuguesa e, consequentemente da metáfora, quando se dá apenas pelo uso da Gramática Tradicional, torna-se maçante e sem um sentido completo para os alunos. Deste modo, é necessário que o professor tenha uma metodologia que seja capaz de transitar entre todas as variedades linguísticas, e ressaltar a adequação de cada competência nos diversos contextos de linguagem.

Por isso, a presença da música no ambiente educacional contribui para que os discentes percebam que estudar pode ser prazeroso, principalmente quando são feitas atividades significativas, que o aluno levará para o resto da vida.

Dessa maneira, é considerável que a musicalidade como instrumento pedagógico e metodológico, particularmente o rap, promove ao estudante uma visão crítica e reflexiva do mundo, de modo que este exerça o seu papel de cidadão na sociedade.

Referências

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, vol.3.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

CASTRO, Walter de. *Metáforas machadianas: estruturas e funções*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

GERALDI, João Wanderley. et al. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

LUZ EM TODO MORRO- 3030.LETRAS MUS BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/3030/luz-em-todo-morro/>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

SCHROEDER, H. *A música como linguagem no ensino do espaço geográfico urbano*. PDE Geografia, 2009.

SILVA NETO, Antonio Cílio da; FOSSILE, Dieysa Kanyela; HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. *Forum linguistic*. Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 771-785, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/282427894_A_metafora_no_livro_didatico_de_Ensino_Medio_um_estudo_feito_a_partir_dos_manuais_aprovados_pelo_PNLD_2014>. Acesso em: 16 jun. 2019

VEREZA, Solange. *O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso*. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/41/artigo10.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019



10

Camila Rangel de Almeida
Esther Dutra Ferreira
Laís Teixeira Lima
Carlos Henrique Medeiros de Souza

SLANG ENQUANTO PRODUTO SOCIOCULTURAL PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Resumo:

Após a realização de pesquisas a respeito do uso de slang e a observação de sua presença quase inexistente nas aulas de Língua Inglesa (LI), nota-se a necessidade de discutir acerca de sua aplicabilidade. Diante disso, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica a fim de evidenciar a importância de slang no ensino da LI, uma vez que são manifestações socioculturais. Portanto, esse trabalho tem como objetivo evidenciar a importância da slang na ensino da LI. Para alcançar este objetivo, será pesquisada a definição do termo slang. Em seguida, será demonstrada a importância dessas palavras como manifestação cultural e instrumento de comunicação, validando sua presença no ensino. A referente pesquisa utiliza como aporte teórico os textos de Crusé, Estima e Rosa (2015), Cately (2016) e Silva (2016).

Palavras-chave:

Língua Inglesa; Slang; Aprendizagem; Produto sociocultural.

Introdução

É notável, no contexto social de comunicação, que os falantes se apropriam, ou até mesmo criam, palavras para uso durante a conversação. E, assim como observado no contexto Brasileiro o uso de palavras e/ou expressões como “Top”, “Mó daora” e “Sinistro”, observam-se situações similares na Língua Inglesa em geral, sejam essas palavras e/ou expressões utilizadas em conversas de meio digital ou pessoalmente.

Entende-se, então, que, se dentro do português usual, das práticas sociais e cotidianas do uso da língua, são utilizadas essas expressões sem padrão, que podem não conter o sentido original, em relação à LI acontece a mesma situação.

Dessa forma, buscou-se realizar uma análise sobre essas gírias da LI - *slang* - e sua importância e aplicabilidade dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, será definido, na primeira seção, a definição do termo *slang*. Em seguida, demonstra-se a importância da *slang* enquanto manifestação sociocultural e instrumento de comunicação.

Definição do termo Slang

Pela perspectiva histórica, *slang* surgiu como “língua secreta⁴” (LIEB apud CATELLY, 2016, p. 353), devido a necessidade de se estabelecer uma comunicação particular, na qual apenas os criadores e seus compatriotas pudessem entender. Na Inglaterra industrial, período de grande expansão do comércio, os comerciantes ingleses queriam estabelecer um padrão de comunicação próprio,

4. No original “*secret language*”.

que apenas eles soubessem, para que os comerciantes estrangeiros não pudessem ficar a par da organização de suas transações.

Posteriormente, mantendo parte da sua origem inicial, *slang* passou a se tornar uma forma de expressão de diferentes grupos, utilizadas principalmente em “discursos casuais e descontraídos⁵” (*THE FREE DICTIONARY FARLEX* apud CATELLY, 2016, p. 353).

Pela perspectiva moderna atual, com a ascensão da internet e do contato com outros idiomas através dos recursos digitais, *slang* é um recurso utilizado cotidianamente ao redor do mundo, tendo suas próprias configurações em cada idioma específico. E ainda que exista o debate sobre a relação e distinção entre *slang* e *idioms* (expressões idiomáticas), atualmente é promovida a relação entre os termos e seus usos.

Slang é concebida como gíria, sendo um

vocabulário não-padrão de certa cultura ou subcultura. Em outras palavras, *slang* é tipicamente uma palavra não-padrão, não uma frase como em *idiom* (expressão idiomática. [...] *Slang* pode ou não ter significado literal alternativo. São palavras inventadas⁶ (Tradução nossa. BURKE, 1998).

É entendido, então, que *slang* é criada a partir de criações alternativas feitas por determinados grupos sociais, não necessitando de padronização ou sentido literal. Como por exemplo, “*dope/sick*” - “*This beat is dope/sick*”, com função de adjetivo, as palavras caracterizam algo como “irado, maneiro, demais”.

Já *Idiom*, é “uma frase comumente entendida em dada cultura ou subcultura para ter um sentido diferente do seu sentido literal” (BURKE, 1998). Como exemplo, o autor cita “*to bend over backwards*”,

5. No original “*casual and playful speech*”.

6. No original “*Nonstandard vocabulary of a given culture or subculture. In other words, slang is typically a nonstandard word, not a phrase as is an idiom. [...] Slang words may or may not have alternative literal meanings. They may be 'made up' words*”.

que, enquanto *idiom*, entende-se como “fazer grande esforço a fim de conquistar algo” (tradução nossa), o que difere do sentido original da ação física propriamente descrita, fazer ponte para trás.

Entretanto, mesmo com essa diferença sutil, considera-se, no contexto da pesquisa, a possível relação e associação entre os termos, pois é válido e pertinente, no âmbito educacional, analisar os dois casos, que se aproximam em contexto social de uso.

Dessa forma, nota-se que *slang* ou *idiom* é utilizado cotidianamente por boa parte dos falantes nativos Americanos. Segundo Dalzell e Victor apud Cately (2016), *slang* é composta por expressões essencialmente coloquiais, ou seja, se encontram presentes em discursos informais, principalmente em conversas de jovens, que têm mais contato com televisão e internet, onde são encontradas as maiorias das gírias americanas.

Tendo sido visto o processo de definição e significado da palavra *slang*, após as inúmeras mudanças de situação de uso, parte-se agora para complementação aprofundada sobre o ponto de vista cultural e social, e sua importância.

A importância da *slang* como instrumento de comunicação e manifestação sociocultural

Segundo Cruse et al. (2015), possuir aptidão e habilidade em língua inglesa requer não apenas o conhecimento da mesma e sua aplicabilidade em meios sociais formais. Exige, também, que o falante seja capaz de transitar entre todos os tipos de esferas sociais e/ou comunidades de fala, possuindo familiarização com quaisquer tipos de manifestação, como por exemplo as expressões idiomáticas da língua inglesa.

Essas expressões, ou, como aqui serão tratadas, *slang*, são resultados da cultura de um determinada grupo. São elas que, muitas das vezes, carregam traços da personalidade e características únicas e marcantes de determinada sociedade. Elas são capazes de permitir uma melhor e mais ampla compreensão dos costumes, cultura, estilo de vida e formação histórica da sociedade em questão e podem ser utilizadas tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Devido ao fato de estar estreitamente associada à cultura, a *slang*, é de difícil aquisição para pessoas que querem aprender o idioma, mas não adentram profunda e corretamente a cultura e a história que desejam ser inseridas a partir deste idioma. Bem como, desempenha também um papel muito importante na comunicação, sobretudo ao observar a interação de jovens, que sofrem influências culturais diversas e utilizam-se de *slang* com frequência. Em especial numa sociedade em que o ensino voltado para línguas,

muitas vezes, baseia-se em estruturas gramaticais que são apresentadas de forma descontextualizada, tirando do aprendiz a possibilidade de se conectar às várias formas de exercício das habilidades comunicativas e distanciando-o das características intrínsecas ao seu objeto de estudo: a língua-alvo. (SILVA, 2016, p.8).

Tirando todo incentivo que poderia haver acerca de novos olhares por parte do aluno, exploração do mundo ao redor, busca de novos exemplos práticos. Visto que, com uma visão pouco prática e quase integralmente teórica, fica muito difícil para o aluno atingir de forma satisfatória o que se propôs ou o que deveria aprender e explorar. O que seriam amplas oportunidades de conhecimentos, pesquisas e aprofundamentos, torna-se algo completamente distante da realidade e teórico.

A *slang*, por se tratar de um produto da relação cultura-sociedade, é validada como um instrumento de comunicação. E é utilizada em contextos comunicativos, sejam eles quais forem. Como exemplificado na imagem abaixo:

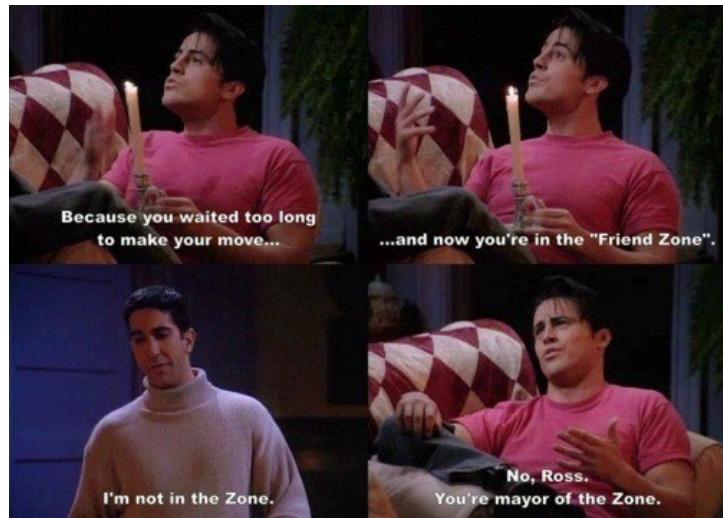


Foto 1: Slang no seriado “Friends”

Fonte:<https://englishtips4u.com/2013/04/18/engpic-enggame-friends-series-quotes/>

Em um dos episódios do seriado “Friends”, representado acima, os personagens Joey e Ross estão conversando quando um deles utiliza o termo “Friend Zone”, enfatizando sempre que o personagem Ross está, sim, na “Zone”.

Apesar da *slang* ter sentido bem similar a tradução literal, um aprendiz que não tem conhecimento sobre essas construções e gírias, irá achar a expressão um pouco esquisita. A palavra “friend” se traduz como amigo, e a palavra “zone” como zona. Juntando os termos fica como Zona de Amizade, um termo que se refere a quando uma pessoa desenvolve um sentimento amoroso por outra, com relacionamento de proximidade, mas a outra não a corresponde e a coloca nessa “friend zone”, na zona de amigos. Sem qualquer possível envolvimento romântico.

Dessa forma, percebe-se que quando um aprendiz for assistir algum filme ou série, original da Língua Inglesa, ele sentirá dificuldade se não estiver familiarizado com a coletânea de *slang* que pode estar

presente. Mesmo que o termo explicado seja, relativamente, simples, existem vários outros termos mais complicados para a compreensão.

E como essas gírias são marcações de discurso, elementos utilizados para estabelecer comunicação, e, muitos deles, estão enraizadas na cultura de um povo, de uma língua, ou seja, são gírias bastante populares, como por exemplo:

- *Raining cats and dogs* - para expressar que está chovendo muito, caindo uma tempestade.

Na perspectiva moderna, do mundo globalizado, considera-se um outro ambiente, além do social “físico”, em que as pessoas conversam e estabelecem relações diversas. É válida, também, a perspectiva sobre gírias originadas no ambiente virtual de comunicação e relação social.

Dentro da internet, em suas inúmeras redes sociais, existem diversas situações que irão promover a criação de novas gírias, ou situações em que gíria irá se tornar “viral” - termo criado para se referir a assuntos/ notícias que estouraram, se tornaram populares por um determinado momento.

Algumas construções mais específicas do meio digital e virtual (abreviações):



Foto 2: *Slang na Internet* ”

Fonte:<https://www.webwise.ie/parents/a-parents-guide-to-internet-social-media-slang/>

A expressão “*On fleek*” - “no ponto”/ “perfeito” – se tornou popular há alguns anos com o surgimento de vídeos sobre sobrancelhas bem-feitas e bem desenhadas, mesmo que atualmente o termo seja mais amplo.

“*YOLO*” (*You only live once* - Você vive apenas uma vez) é uma espécie de lema de vida, que os usuários utilizam em vídeos de viagens ou em situações únicas, com algum tipo de esporte radical. Para representar momentos únicos na vida, no cotidiano, que não devem ser desperdiçados.

A *hashtag* “#*FITSPO*” (que significa *fitness inspiration*, ou seja, inspiração *fitness*) é utilizada em redes sociais como *Instagram* e *Facebook* para postagens sobre vida saudável, *fitness*. E a outra *hashtag*, “#*SQUAD*” é utilizada como legenda de fotos que representam grupos de amizades, círculos internos de proximidade.

A palavra “*Sass*” se refere a atitude. E “*Sassy*”, um de seus derivados, remete a alguém que tem atitude, caracteriza um sujeito, pois funciona como adjetivo.

As gírias “*FOMO*”, “*TMI*” e “*Bae*” são acrônimos de palavras/ expressões maiores. A primeira se refere à “*Fear of missing out*”, para expressar o medo de sentir de fora, ficar por fora de um assunto. A segunda é “*Too Much Information*” é para se referir à informações excessivas, vergonhosas, que seriam consideradas desnecessárias. E, por fim, “*Bae*” se refere à “*Before anyone else*”, uma pessoa que vem antes de tudo para você, na tradução literal, é usado pelos casais para se referir um ao outro.

Percebe-se que todas essas construções são produtos socio-culturais, pois recebem influência de diferentes contextos e grupos sociais, e são utilizados como instrumentos durante a comunicação, já que, como demonstrado acima, aparecem em séries e filmes da Língua Inglesa, e ainda, dentro dos meios virtuais de comunicação onde os personagens/usuários conversam e trocam informações.

Conclusão

A partir da definição do termo *slang*, foi possível observar algo que inicialmente servia apenas como uma comunicação secreta, e que hoje se estende por todos os ambientes como um instrumento informal de comunicação e importante produto de manifestação sociocultural.

Além de expressar uma importante marca cultural, como já foi citado, a *slang* permite que o falante possua sua autonomia linguística de forma mais real, visto que torna-o capaz de se comunicar com os mais variados grupos sociais sem que existam empecilhos.

Uma contextualização com a cultura e o ambiente real de comunicação no momento em que se aprende um novo idioma é necessária para que o aluno desenvolva seu aprendizado de forma mais natural. E o que demonstrou-se com essa pesquisa, é que o uso de *slang* em sala de aula é um grande facilitador desse processo.

Por meio desse recurso, será possível que o estudante se sinta confiante a ponto de potencializar o processo da construção de seu conhecimento, e leve cada vez mais o mundo real para o contexto de aprendizagem. Mantendo-se assim mais atraído e interessado, bem como estimulando copiosamente a busca por conhecimentos e pela aquisição da nova língua.

Referências

ENGLISHTIPS4U. #EngPic #EngGame: “Friends” Series Quotes. Disponível em: <<https://englishtips4u.com/2013/04/18/engpic-enggame-friends-series-quotes/>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BURKE, David. *Without Slangs and Idioms, Students are in the Dark!*

Revista ESL - Setembro/Outubro de 1998. Disponível em: <<https://docplayer.net/22036253-Without-slang-and-idioms-students-are-in-the-dark-by-david-burke.html>>. Acesso em: 10 jun. 19

CATELLY, Yolanda-Mirela. Idiomatic expressions and slang in ESP.

Convergent Discourses. Exploring the Contexts of Communication.

Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mures, 2016. p. 352-358. Disponível em: <<http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A25399/pdf>>. Acesso em: 10 jun. 19

CRUSE, Rui Manuel; ESTIMA, Cláudia Silva; DA ROSA, Alahna Santos.

Algumas reflexões sobre a importância das expressões idiomáticas em inglês: um estudo introdutório. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1877/1452>>. Acesso em: 12 de jun. 2019.

SILVA, Silvânia Enedino da. *Que língua você fala? Uma abordagem*

das gírias na sala de aula de língua inglesa. Universidade Estadual da Paraíba. 2016. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/12292/1/PDF%20-%20Silv%c3%a2nia%20Enedino%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

11

Tauã Lima Verdan Rangel

CLARA DOS ANJOS EM UMA ANALISE TRANSDISCIPLINAR

o uso da literatura para
a compreensão dos
perfis socio-históricos
da mutação jurídica

Resumo:

O discurso de Lima Barreto foi, de modo robusto, delineado por um traço pautado na denúncia contra as disparidades sociais e os preconceitos raciais existentes em uma sociedade extremamente restritiva, cujos valores adotados ainda suplantavam as camadas mais carentes, constituída em sua maioria por negros, mulatos e brancos pobres. Pode-se frisar que Lima Barreto, de maneira rotunda, fez sua opção pelos pobres, oprimidos, negros, mulatos e afro-descendentes, denunciando a sociedade, a corrupção, o literato empoadado da belle époque e aproveitadores de mulatas ingênuas. Infere-se na obra “Clara dos Anjos” adoção, por parte de seu narrador, da materialização do romance pautado na denúncia, no qual o autor aborda, de maneira enfática, as disparidades sociais existentes no Brasil, assim como combate aos preconceitos raciais que vigiam.

Palavras-chave:

Literatura. Direito. Hermenêutica.

CLARA DOS ANJOS: a ambiência da história

Em uma primeira plana, cuida não esquecer de que Lima Barreto foi um escritor, mulato, de origem pobre, alcoólatra, dado a carraspanas, e entregue às atmosferas boêmias do Rio de Janeiro, do começo do século XX, e, maiormente, um amante da Literatura. Seu discurso foi, de modo robusto, delineado por um traço pautado na denúncia contra as disparidades sociais e os preconceitos raciais existentes em uma sociedade hipócrita, cujos valores adotados ainda suplantavam as camadas mais carente, constituída em sua maioria por negros, mulatos e brancos pobres. “O escritor foi um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato” (CEREJA, 2000, p. 325).

Ao lado disso, quadra anotar que, em razão de sua origem, assim como em decorrência da utilização de uma linguagem simples, comumente coloquial, sua obra foi alvo de muitos preconceitos. Tal fato se dava, gize-se, em razão da obra de Lima Barreto ter florescido em um período marcado pelos pomposos versos parnasionistas, pautados em uma linguagem culta; a preocupação centrava-se na forma como as obras eram escritas, não com o conteúdo que apresentavam para o leitor. Pode-se frisar que Lima Barreto “fez sua opção pelos pobres, oprimidos, negros, mulatos e afro-descendentes, denunciando a sociedade hipócrita, a corrupção, o literato empoadado da belle époque e aproveitadores de mulatas ingênuas” (SOUZA, 2019, p. 02).

Há que se assinalar que a adoção de uma postura combativa, avessa aos discursos vigentes na literatura da época, não permitiu que Lima Barreto angariasse um maciço número de seguidores. Nesta atmosfera, “Clara dos Anjos” é ambientado, de maneira tal que oferta, como pano de fundo, uma perfeita adequação das personagens ao seu contexto. Ao examinar o romance, verifica-se

a presença de figuras pálidas e humildes, como é o caso de Clara e seus pais, pessoas simples, que não possuem ambições na vida, desprovidos de grande instrução; há outras vencidas, a exemplo de Marramaque e Leonardo Flores, o poeta, em decorrência de uma sociedade que achava as camadas mais carentes; outros são mesquinhos, dotados de ganância e ambição, como Meneses, o dentista, e o sedutor Cassi Jones; há ainda outros conservadores, retratando uma sociedade ainda estruturada nos ranços de um Brasil Império, como D. Salustiana, genitora de Cassi Jones. Com propriedade, Silva destaca que:

Lima Barreto descreve a formação da cidade, o papel dos meios de transporte na expansão urbana, destacando a segregação espacial reproduzida pelos bondes e trens. As habitações compõem o panorama que abriga os personagens do romance e entre os operários e outros cavalheiros citados, podemos reconhecer o tipo que representaria o anti-herói, o violeiro chamado Cassi Jones na versão da década de vinte (SILVA, 2019, p. 07).

Infere-se na obra “Clara dos Anjos” a adoção, por parte de seu narrador, de um escrito pautado em um discurso de enfrentamento das hipocrisias e das disparidades sociais existentes no Brasil, assim como combate aos preconceitos raciais que vigiam. Lima Barreto passa a dar voz à população silenciada que habitava os subúrbios cariocas, em um momento que a elite do Rio de Janeiro, que se encontrava vexada, “tentava esconder, qual sujeira, essa população embaixo do tapete, isto é, empurrava-a para os lugares mais recônditos da cidade, com a justificativa da necessidade de modernizar a cidade” (LIMA, 2019, p. 01).

Ao lado disso, a ambientação no subúrbio da cidade do Rio de Janeiro traz à tona uma realidade, qual seja: tais áreas eram os lugares que aninhavam uma classe social carente que, diariamente, era devorada pelas demais. Trata-se de um refúgio aos desprovidos de ambição, vencidos pela caminhada, suplantados pelas dificuldades, frutos de uma sociedade sufocante para os despidos de dinheiro,

posse e influência. O subúrbio segundo o próprio Lima Barreto é “o refúgio dos infelizes. Os que perderam o emprego, as fortunas; os que faliram nos negócios, enfim, todos os que perderam [ou nunca tiveram poder econômico] vão se aninhar lá” (BARRETO, 2002, p. 74).

Clara dos Anjos e os estigmas da figura feminina no início do século xx: mulata, mulher e pobre

Na obra em exame, Lima Barreto retrata a história da jovem mulata, Clara dos Anjos, proveniente de uma família simples do subúrbio carioca, filha de um carteiro e de uma dona de casa, Joaquim dos Anjos e Engrácia dos Anjos, sem grandes ambições na vida, a não ser contrair um matrimônio. Ao contrário do que a Literatura até então descrevia e narrava, consagrando em suas páginas mulatas sinuosas e sedutoras, com corpos que convi davam os homens ao prazer, Lima Barreto, ao estruturar a denúncia, coloca à mostra a realidade de uma sociedade preconceituosa, ranços do período imperial em que havia uma nítida distinção entre as camadas mais abastadas e as mais carentes, assim como a situação de inferioridade do negro e do mulato em relação ao branco.

No caso da mulata, a redução de seu ser à corporalidade e à sexualidade obedece à economia que se herda do sistema escravista que, segundo historiadores e sociólogos, foi um contexto em que o exercício da sexualidade livre era tolerado, senão incentivado, por vários aspectos (BORGES, 2019, p. 569).

A peculiaridade a ser observada está nos contrastes entre o título da obra e a personagem homônima, posto que Clara, na realidade, não é clara, mas sim uma mulata; ao lado disso, o nome dos Anjos que transparece a concepção de pureza, de inocência também será colocado em contradição, quando é seduzida por Cassi Jones. “A contradição do nome também serve para reafirmar a crítica à fatalidade sócio-racial na obra. Dessa forma, o nome Clara dos Anjos e

as referências evocadas assumem o papel de polo contraditório da denúncia" (FURTADO, 2019, p. 82). Trata-se de uma ironia estruturada, com o escopo de despertar a reflexão no leitor.

A personagem central da obra se apresenta como uma jovem pálida, inexpressiva e que reunia os estigmas próprios do início do século XX, notadamente o de ser uma pobre mulata. A falta de expressão de Clara dos Anjos retrata, cabalmente, a ausência de voz dos excluídos, marginalizados e da população da classe menos abastada, que se aninhava nos subúrbios, sufocados e achatados pela exploração da elite. Neste diapasão, cuida trazer à tona a descrição ofertada pelo autor acerca de sua personagem, havendo que se destacar a forma expressiva com que estrutura críticas à formação de Clara dos Anjos:

Clara era uma natureza amorfa, pastosa, que precisava mãos fortes que a modelassem e fixassem. Seus pais não seriam capazes disso. A mãe não tinha caráter, no bom sentido, para o fazer; limitava-se a vigiá-la caninamente; e o pai, devido aos seus afazeres, passava a maioria do tempo longe dela. E ela vivia toda entregue a um lânguido de modinhas e descantes, entoadas por sestrosos cantores, como o tal Cassi e outros exploradores da morbidez do violão. O mundo se lhe representava como povoado de suas dúvidas, de queixumes de viola, a suspirar amor. Na sua cabeça, não entrava que a nossa vida tem muito de sério, de responsabilidade, qualquer que seja a nossa condição e o nosso sexo. Cada um de nós, por mais humilde que seja, tem que meditar, durante a sua vida, sobre o angustioso mistério da Morte, para poder responder cabalmente, se o tivermos que o fazer, sobre o emprego que demos a nossa existência. Não havia, em Clara, a representação, já não exata, mas aproximada de sua individualidade social; e, concomitantemente, nenhum desejo de elevar-se, de reagir contra essa representação. A filha do carteiro, sem ser leviana, era, entretanto, de um poder reduzido de pensar, que não lhe permitir meditar um instante sobre o destino, observar os fatos e tirar ilações e conclusões. A idade, o sexo e a falsa educação que recebera, tinham muita culpa nisso tudo; mas a sua falta de individualidade não corrigia a sua obliquada visão da vida (BARRETO, 2002., p. 90).

Em um exame acurado, infere-se que Lima Barreto, ao traçar os aspectos característicos de sua personagem, aborda a educação

e a proteção exacerbada da família que atalha a inteligência, cerra a visão para a vida e os perigos existentes. Além disso, o emprego dos adjetivos “amorfa” e “pastosa” são comumente utilizados para descrever mulheres no início do século XX, transparecendo a necessidade de um homem, com mãos fortes, para moldá-las, adequá-las à vida. Sem dúvidas, Clara dos Anjos reúne em sua estrutura o arquétipo da mulher, sob o ângulo de uma sociedade machista, agravado, de maneira rotunda, por ser mulata e pobre, desprovida de grande inteligência. “Clara não possui uma ideia transparente sobre a sua situação dentro da sociedade, em parte pela educação que recebera de seus pais” (GILENO, 2001, p. 124-146).

Nesse sedimento, outro característico digno de nota faz menção ao conhecimento limitado da personagem, que se restringe a contemplar a vida, em uma eterna atmosfera de romantismo, que a desprotege para os perigos da vida, o que é agravado de maneira maciça pela superproteção direcionada pelos pais. Trata-se de uma criação alheia ao mundo exterior, o que acaba por acarretar uma idealização, decorrente das modinhas de violão, sendo vigiada caninamente por sua genitora, D. Engrácia. A instrução da personagem é mínima, abalizando-se em “menções à sua formação cultural restringem-se às aulas de bordado dadas por Margarida e aos parcós conhecimentos musicais transmitidos por seu pai, em suas reduzidas horas de convívio com a filha” (BOCAYUVA, 2019, p. 03).

Aliás, o narrador dispensa a tal comportamento críticas severas, porquanto uma criação pautada nos mimos e regalos em nada contribui para o amadurecimento das jovens, sendo propensas vítimas do desejo de Cassi Jones e outros sedutores contumazes. Culpabiliza a sociedade, através de sua personagem, por educar e criar moças tão frívolas, que não detêm qualquer discernimento e, com meia dúzia de galanteios e palavras afáveis, deixam-se seduzir, entregando-se aos seus algozes. As donzelas, na perspectiva da obra, são tão culpadas quanto os sedutores,

estando a eles ladeadas, não lhes sendo resguarda a condição de vítima, mas sim de cúmplice do ato, juntamente com os pais que não lhes ministram uma educação prática, pautada nas vivências do cotidiano, ao reverso, reservada a uma atmosfera romântica, de versos e contemplação sem fim. Nesta senda, Clara dos Anjos, como instrumento da denúncia de Lima Barreto, sucumbe, sem ofertar qualquer resistência, a Cassi Jones, sendo deflorada.

O despertar de Clara dos Anjos para as auguras da vida e o preconceito racial e social se dão após funesto episódio de sua defloração, quando confrontada com a realidade da vida, o que se dá no deslinde da obra, em um diálogo carregado de emoção e preconceito, com D. Salustiana, genitora de Cassi Jones. Nas páginas finais do romance, Lima Barreto, como um grito seco, contrapõem realidades distintas, trazendo o leitor para a ambientação: Clara dos Anjos, a mulata pobre, e D. Salustiana, a mulher branca de família supostamente tradicional; a moradora do subúrbio pobre carioca, de ruas de terra batida e a moradora de uma rua calçada, localizada em ponto tido como elegante num mesmo subúrbio; a mulher apática, deflorada e sem quaisquer expectativas e a mulher imponente, enérgica, símbolo dos ranços imperiais.

Na rua, Clara pensou em tudo aquilo, naquela dolorosa cena que tinha presenciado e no vexame que sofrera. Agora é que tinha a noção exata da sua situação na sociedade. Fora preciso ser ofendida irremediavelmente nos seus melindres de solteira, ouvir os desafetos da mãe do seu algoz, para se convencer de que ela não era uma moça como as outras; era muito menos nos conceitos de todos. Bem fazia adivinhar isso, seu padrinho! Coitado...

A educação que recebera, de mimos e vigilância, era errônea. Ela devia ter aprendido da boca dos seus pais que a sua honestidade de moça e de mulher tido todos por inimigos, mas isto ao vivo, com exemplos, claramente... O bonde vinha cheio. Olhou todos aqueles homens e mulheres... Não haveria um talvez, entre toda aquela gente de ambos os性os, que não fosse indiferente à sua desgraça... Ora, uma mulatinha, filha de um carteiro! O que era preciso, tanto a ela como às suas iguais, era educar o caráter, revestir-se de vontade, como possuía essa varonil Dona Margarida, para se defender de

Cassis e semelhantes, e bater-se contra todos os que se opusessem, por este ou aquele modo, contra a elevação dela, social e moralmente. Nada a fazia inferior às outras, senão o conceito geral e a covardia com que ela o admitiam [...] (BARRETO, 2002, p. 132-133).

Clara dos Anjos alberga em seu âmago, enquanto romance pautado na denúncia, os aspectos mais rotundos de uma sociedade preconceituosa, na qual os corpos de negras e mulatas eram condicionados à situação de objetos, à disposição para fruição dos homens, principalmente os brancos das camadas mais abastadas. Trata-se de uma narração seca e expressiva que põe em xeque valores morais adotados pela sociedade do início do século XX.

CASSI JONES: rediscutindo o conceito de “mulher honesta” à luz do ordenamento de 1.890

Ao se analisar a obra Clara dos Anjos, constata-se que Lima Barreto, de maneira contundente e incisiva, traz à tona as hipocrisias veladas existentes na sociedade brasileira. Os preconceitos raciais e sociais que vigoravam, assim como os valores, tidos na atualidade como arcaicos, adotados no início do século XX, período que a obra foi concebida, são pilares estruturantes do romance. Neste passo, conquanto o folhetim alicerce o seu título na mulata inocente que foi seduzida e abandonada por Cassi Jones, o pretenso namorado branco, infere-se que a este o escritor concede substancial destaque, permitindo-se que, por vezes, indague-se sobre a personagem central, que poderia não ser Clara dos Anjos, mas sim o seu algoz. Com efeito, utilizando-se de uma descrição direta e consistente, Lima Barreto apresenta, ao leitor, Cassi Jones como:

[...] um rapaz de pouco menos de trinta anos, branco, sardento, insignificante de rosto e de corpo; e, conquanto fosse conhecido consumado “modinhoso”, além de o ser também por outras façanhas verdadeiramente ignóbeis, não tinha as melenas da virtuose do violão, nem outro qualquer traço de capadócio. Vestia-se seriamente,

segundo as modas da rua do Ouvidor; mas, pelo apuro forçado e o degagé suburbanos, as suas roupas chamavam a atenção dos outros, que teimavam em descobrir aquele aperfeiçoadíssimo “Brandão”, das margens da Central, que lhe talhava roupas. A única pelintragem, adequada ao seu mister, que apresentava, consistia em trazer o cabelo ensopado de óleo e repartido no alto da cabeça, dividido muito exatamente ao meio – a famosa “pastinha”. Não usava topete, nem bigode. O calçado era conforme a moda, mas com os aperfeiçoamentos exigidos por um elegante dos subúrbios, que encanta e seduz damas com seu irresistível violão (BARRETO, 2002, p. 23).

Pelo cotejo da descrição de Cassi Jones, salta aos olhos que, ao elaborar a figura, busca o autor, com uma linguagem pautada no vocabulário coloquial, sem as pompas e finezas dos habitantes que residiam nos bairros tradicionalmente elitistas, traz à baila uma situação recorrente nos subúrbios dos grandes centros. A personagem em comento se reveste de um sucedâneo caráter de cunho pejorativo, sendo, inclusive, considerado como um contumaz deflorador de donzelas honestas e sedutor de mulheres casadas. Ao lado disso, cuida trazer à colação, com efeito, que “é, a um tempo, um herdeiro do sinhozinho perverso e poderoso, que dispõe da vida e dos corpos dos escravos à sua disposição e igualmente o sujeito que mobiliza todos os recursos e energias para os fins de acumular capital simbólico” (SOUZA, 2008, p. 09).

Nas páginas da obra, Lima Barreto resgata e coloca à mostra o senhorzinho de escravos, desta vez como um homem da classe burguesa, que, mesmo após o advento da libertação dos negros, continua a suplantá-los, banqueteia-se dos corpos das mulatas e, em decorrência de influência e poder,vê-se livrado das reprimendas contidas no Ordenamento que então vigorava, qual seja: o Código Penal de 1890.

Ora, conquanto não mais subsistisse uma sociedade imperial, vigoravam, de maneira plena e sedimentada, os valores nela constantes, notadamente a colocação do negro como inferior ao homem branco dotado de posses, influência e dinheiro, isto

é, integrante da elite seleta da sociedade do século XIX e início do século XX. “A força da nova sociedade estava concentrada justamente nos comportamentos anti-sociais, elevados à condição de valores máximos da elite” (SEVCENKO, 1994, p. 187). Com o escopo de ilustrar, de maneira determinante tais condições, há que se colacionar o excerto que:

Em geral, as moças que ele [Cassi Jones] desonrava eram de humilde condição e de todas as cores. Não escolhia. A questão é que houvesse ninguém na parentela delas, capaz de vencer a influência do pai, mediante solicitações maternas.

A mãe recebia-lhe a confissão, mas não acreditava; entretanto, como tinha as suas presunções fidalgas, repugnava-lhe ver o filho casado com uma criada preta, ou com uma pobre multa costureira, ou com uma moça branca lavadeira e analfabeta.

Graças a esses seus preconceitos de fidalguia e alta estirpe, não trepidava em ir empenhar-se com o marido, a fim de livrar o filho da cadeia ou do casamento pela polícia (BARRETO, 2002, p. 24).

Pois bem, lançando-se mão de uma análise revestida de cunho jurídico, mister se faz examinar as condutas perpetradas por Cassi Jones, na obra “Clara dos Anjos”, dispensando-se uma abordagem acadêmica, conjugada com a visão adotada pelo Ordenamento Jurídico então vigorante. Nesta senda, cuida arrazoar que, como dito algures, o romance em exame teve sua gênese no início do século XX, estando seu enredo, portanto, subordinado ao Código Penal de 1890. É crucial preponderar que as condutas perpetradas por Cassi Jones tinham como elemento a sedução que a personagem utilizava em relação a suas vítimas, as quais depositavam confiança, vindo, posteriormente, a serem defloradas, no caso das donzelas virgens, e seduzidas, no que se refere às viúvas. Observa-se, pois, que Cassi Jones empregava um amplo lastro de engodos, estratagemas e ardil para obter o seu intento.

Em especial, quando se analisa, a partir de um contexto jurídico, o defloramento de Clara dos Anjos, há que se reconhecer

a materialização do crime de sedução, já que inexiste qualquer menção que tenha Cassi Jones empregado de violência física ou mesmo qualquer outro recurso que minorasse a resistência da vítima. Tal conduta típica encontrava-se alocada sob a epígrafe “Dos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje publico ao pudor”, a partir do artigo 267. Ao lado disso, cita-se a redação do artigo supramencionado, que dispunha: “Art. 267. Deflorar mulher de menor idade, empregando sedução, engano ou fraude: Pena – de prisão celular por um a quatro annos” (BRASIL, 2019).

Há que se assinalar que a sociedade do século XIX e até meados do século XX buscava dispensar proteção ao mínimo ético que se fundava pela experiência social em torno dos fatos sexuais, salvaguardava-se a moral pública sexual. No mais, pode-se realçar que o bem jurídico resguardado pelo dispositivo em tela busca salvaguardar a “virgindade da mulher aliada à inexperiência, que lhe é própria em nosso meio, como também a confiança que, por sua condição bio-sociológica, vem quase sempre depositar no homem, em quem espera encontrar apoio e proteção” (HUNGRIA, 1947, p. 150).

Neste passo, impõe salientar que a locução mulher honesta, implícita na rubrica em que o crime se encontrava alocada, albergava, em seu bojo, a concepção vigorante para a sociedade, na qual a figura feminina era despida de iniciativa ou conhecimento. Neste sentido:

Na mulher solteira, constituía-se uma verdadeira transgressão social da perda da virgindade, pois, enquanto símbolo de pureza e virtude, a virgindade deveria ser guardada pela mulher e zelada pela família. O dano físico provocado pela perda do hímen revelava plenamente o seu significado no plano moral, marcando a vítima sob o estigma de desonra (CARELI, 1997, p. 142).

Ao lado disso, a expressão mulher honesta deve ser interpretada à luz do contexto sociocultural em que foi acinzelada, logo,

enquanto sujeito passivo da conduta em testilha, pode-se gizar que tal locução alude à mulher que detém certa dignidade e decência, conservando os valores elementares do pudor. “A expressão “mulher honesta” restringia-se às mulheres virgens ou casadas: qualquer mulher fora desses grupos, portanto, não poderia ser vítima” (SANKIEVICZ, 2008, p. 166-189).

Para que uma mulher fosse considerada desonesta, era preciso que ser dedicada à vida sexual por “mera depravação ou interesse”, a exemplo das prostitutas ou mulheres públicas, consideradas como dissolutas e devassas, não estando amparadas, com a mesma ênfase, pelo Diploma Penal de 1.890, já que suas condutas atentavam contra os valores morais que orientavam a sociedade brasileira da época, minando-os e enfraquecendo-os. No mais, cite-se que:

A fundamentação do conceito de honestidade da mulher estava intimamente ligada a um padrão de procedimento amoroso e de comportamento, no que diz respeito às relações íntimas. De modo geral, entendia-se como honesta a mulher que tivesse pouca ou nenhuma experiência na relação de par antes do casamento ou que, se desfeito este, permanecesse só, sem ter eventuais ligações, ou até uma outra experiência amorosa (BRASIL, 2003, p. 02).

Nessa senda, prima realçar que a expressão mulher honesta é empregada como um juízo de valor que, de acordo com os ditames morais da época da redação do Código, restringia a proteção a determinadas mulheres em relação aos crimes de estupro, sedução e rapto. Destarte, tanto as prostitutas, quanto as mulheres consideradas promíscuas não eram abarcadas pela tutela do Direito daquele século, dando-se pouca relevância ao coito fraudulento com tais pessoas (MIRABETE, 1998. p. 416). Repreendia-se, com efeito, o comportamento promíscuo, ofensivo à sociedade em que o Diploma vigia, combatendo, por conseguinte, sua disseminação e proliferação, eis que poderia contaminar os valores, sobretudo os de índole moral e religiosa, salvaguardados pelo Ordenamento Jurídico.

A proteção à mulher virgem e à mulher honesta, expressamente burilada no Ordenamento Pátrio, estavam alicerçadas na imperiosidade de dispensar às mulheres de famílias distintas e importantes tratamento legislativo. “O legislador da época não conseguia ver a possibilidade de uma mulher ser possuidora de iniciativa e ser mais astuta do que um homem” (SCHIEFFELBEIN,2005, p. 05). Deste modo, o fato de estar uma mulher a ceder aos subterfúgios empregados pelo sedutor para lograr êxito em seu intento, atribuía-se ao homem a responsabilidade, já que subsistia a visão de ingenuidade em relação à vítima. Repita-se, que o contexto de tal conduta é uma sociedade machista, na qual as mulheres estavam condicionadas a um segundo patamar, de inferioridade e desprovidas de inteligência.

Prosseguindo o exame do caput da conduta em testilha, é possível verificar que o artigo em comento trazia como conduta típica “deflorar”, que pode ser interpretado como sinônimo de desonrar, ofender, violar. Ao lado disso, o termo “sedução” empregado no artigo 267 traz a lume o ideário de ato astucioso, ardiloso, empregado pelo agente no intuito de ter com a vítima, mulher menor de idade [e honesta], conjunção, deflorando-a. Como exemplo de tal ardil, pode-se citar galanteios, carícias, palavras afáveis e convencedoras, promessas de casamento, isto é, qualquer meio para que a vítima, em razão de seu desconhecimento e inocência, ceda ante às investidas. Lima Barreto, com bastante singularidade, descreve os subterfúgios empregados pela personagem Cassi Jones, com o escopo de seduzir suas vítimas e com elas cometer seus covardes crimes:

Houve quem o conhecendo e sabendo dessa sua sovinice doentia explicasse os seus desvirginamentos seguidos e as suas constantes seduções a raparigas casadas, como sendo a resultante da aridez de dinheiro, que o encaminhava a amores gratuitos; e de uma atividade sexual levada ao extremo, que a sua estupidez explicava.

Seja devido a esta ou aquela causa, a este ou aquele motivo, o certo é que nele não havia nevrose ou qualquer psicopatia que fosse. Não cedia a impulsos de doença; fazia tudo muito calculadamente e com todo o vagar. Muito estúpido para tudo o mais, entretanto, ele traçava

os planos de sedução e desonra com a habilidade consumada dos scrocs de outras naturezas. Tudo ele delineava lucidamente e previamente removia os obstáculos que antevia.

Escolhia bem a vítima, simulava amor, escrevia detestavelmente cartas langorosas, fingia sofrer, empregava, enfim, todo o arsenal do amor antigo, que impressiona tanto a fraqueza do coração das pobres moças daquelas paragens, nas quais a pobreza, a estreiteza de inteligência e a reduzida instrução concentram a esperança de felicidade num Amor, num grande e eterno Amor, na Paixão correspondida.

Sem ser psicólogo nem coisa parecida, inconscientemente, Cassi Jones sabia aproveitar o terreno propício desse mórbido estado d'alma de suas vítimas, para consumar os seus horripilantes e covardes crimes; e, quase sempre, o violão e a modinha eram seus cúmplices [...] (BARRETO, 2002, p. 35).

Infere-se ainda que o crime contido no artigo 267 do Código Penal de 1.890 trazia consigo o escopo de saciedade dos institutos libidinosos do sedutor. Ora, segundo Fragoso, o ato libidinoso pode ser descrito como “toda ação atentatória ao pudor, praticada com o propósito lascivo ou luxurioso. Trata-se, portanto, de ato lascivo, voluptuoso, dissoluto, destinado ao desafogo da concupiscência” (MIRABETE, 2009, p. 384). A inexperiência da vítima era o grande pilar sustentado no dispositivo supra, o que apenas as donzelas honestas possuiriam. Com efeito, a mulher inexperiente era aquela que se mostrava incapaz de formular um juízo ético sobre o ato sexual e as consequências oriundas de sua realização. Vigia uma ignorância crassa acerca do tema sexo na sociedade do início do século XX, maiormente para as moças.

É preciso lembrar, porém, que a sedução era considerada como uma medida dotada de grande perversidade, porquanto o agente delituoso se utilizava da inexperiência da vítima para deflorá-la. Caso o pai ou o juiz não autorizasse o casamento com o sedutor, este poderia ser condenado à pena de um a quatro anos de prisão. Quanto à deflorada, esta teria de enfrentar a desonra e dificuldades futuras para contrair matrimônio. Provavelmente, em muitos

outros casos, a temeridade em ter uma filha desonrada e deflorada, culminava na concessão do matrimônio entre o sedutor e sua vítima.

Nesse tocante, o Estatuto de 1.890, refletindo a temeridade quanto à desonra que a vítima seria sujeitada, bem como a situação de vergonha que a família seria submetida, impunha que, em contraindo o casamento, ao sujeito passivo não seria aplicada a pena, conforme se extrai do artigo 276:

Art. 276. Nos casos de defloramento, como nos de estupro de mulher honesta, a sentença que condennar o criminoso o obrigará a dotar a offendida.

Paragrapho único. Não haverá logar imposição de pena si seguir-se o casamento a aprazimento do representante legal da offendida, ou do juiz dos orphãos, nos casos em que lhe compete dar ou suprir o consentimento, ou a aprazimento da offendida, si for maior (BRASIL, 1890).

Em exame aos dispositivos apresentados, conjugando tal análise com o cenário ofertado por Lima Barreto, em “Clara dos Anjos”, verifica-se que a evolução da sociedade foi elemento preponderante para que o Ordenamento Jurídico caminhasse, de maneira a abarcar as necessidades e os valores apresentados pela coletividade. Ao lado disso, a realidade social é o verdadeiro movimento que contribui para a contínua e progressiva validação dos textos, modificando-os, quando necessário, com o escopo primevo de concatená-lo com à cena histórica e cultural de específico grupoamento de indivíduos.

Como ensinam as lições de Direito, a sua interpretação não é mera dedução dele, mas sim processo de contínua adaptação de seus textos normativos à realidade e seus conflitos. “O direito é um organismo vivo, peculiar porém porque não envelhece, nem permanece jovem, pois é contemporâneo à realidade. O direito é um dinamismo. Essa, a sua força, o seu fascínio, a sua beleza” (BRASIL, 1978). Conquanto o crime disposto no artigo 267 do Código Penal de 1.890 se revele como uma conduta arraigada de valores há

muito, em certa medida, superados pela sociedade atual, há que se salientar que a sua compreensão se revela mister, notadamente para os Operadores do Direito, já que traz à baila um arquétipo intrínseco à Ciência Jurídica, qual seja: a constante evolução do ordenamento pátrio, em razão da interdependência mantida com a sociedade.

D. SALUSTIANA E INÊS: os arquétipos preconceituosos da sociedade brasileira nos séculos XIX e XX

O romance “Clara dos Anjos”, conquanto apresente personagens inexpressivos e pálidos, a exemplo da própria personagem central, traz também figuras enérgicas, imponentes. Dentre estas, D. Salustiana, a genitora de Cassi Jones, afigura-se como um claro exemplo de uma integrante da sociedade brasileira do início do século. Como o próprio autor anota, D. Salustiana tentava ser uma pomposa senhora da elite, apresentando ares de uma dama da corte, superior às demais pessoas que moravam em sua vizinhança, bem como àqueles com quem mantinha conhecimento. “O seu orgulho provinha de duas fontes: a primeira por ter um irmão médico do Exército, com o posto de capitão; e a segunda, por ter andado no Colégio das Irmãs de Caridade” (BARRETO, 2002, p. 25).

A mencionada personagem, refletindo o pensamento vigente, valorizava a raça branca, esta superior aos negros e mulatos, sendo, de outro turno, avessa à miscigenação, eis que representavam a degeneração da nação. Lima Barreto, com bastante propriedade, expõe que “graças a esses seus preconceitos de fidalguia e alta estirpe, não trepidava em ir empenhar-se com o marido, a fim de livrar o filho da cadeia ou do casamento pela polícia (*Ibidem*, p. 24). A todo momento, o discurso de Lima Barreto coloca com clareza que os valores adotados pela elite carioca não poderiam ser atentados, colocados em xeque, já que tal comportamento poderia fragilizar a família e, por extensão, a sociedade.

D. Salustiana, enquanto personagem que compunha uma pseudo-elite carioca, transmitia ao leitor que, no século XIX e início do século XX, subsistia, de modo flagrante, o impedimento entre os desiguais, porquanto era mal visto pela sociedade, causando a diminuição da reputação da família em que ocorria. Ademais, “é atribuída à escrava a culpa pelo desejo sexual sentido pelo seu senhor. Ela não era considerada a vítima, e sim, a autora do seu próprio destino, não se levava em consideração à violência física e sexual pelos quais ela passava” (FURTADO, 2003, p. 84). Com este substrato, há que se transcrever a seguinte passagem:

A velha [D. Salustina] continuou:

– Casado com gente dessa laia... Qual!... Que diria meu avô, Lord Jones, que foi cônsul da Inglaterra em Santa Catarina – que diria ele, se visse tal vergonha? Qual!

Parou um pouco de falar; e, após instantes, aduziu:

– Engraçadas essas sujeitas! Queixam-se de que abusaram delas... É sempre a mesma cantiga... Por acaso, meu filho as amarra, as amordaça, as ameaça com faca e revolver? Não. A culpa é delas, só delas [...] (BARRETO, 2002, p. 131-132).

Desta feita, estranheza não causa quando se analisa as passagens em que a genitora de Cassi Jones externa sua discordância com a possibilidade de seu filho, homem branco e ruivo, descendente de um lorde inglês, contrair matrimônio com uma de suas vítimas, mulheres negras, mulatas e brancas pobres. “Porque, casar com essas biraias, ele não se casa. Eu não quero” (BARRETO, 2002, p. 24). Nas falas de D. Salustiana, Lima Barreto representa, com propriedade e clareza, o pensamento de toda uma elite, na qual as filhas dos negros, mulatos e homens brancos não eram dignas de ascender a uma “classe superior”, passando a integrar a elite, devendo, com efeito, ser afastadas de tal possibilidade e mantidas em seus nichos de origem.

A obra em destaque, em diversas passagens, explicita a condição apática das personagens que compunham a camada mais carente da sociedade do início do século XX, negando-lhe, tal como ocorria, um papel ativo. Em certo momento, o narrador, como forma de outorgar voz aos explorados, despidos de expectativas, permite que Inês, a primeira vítima de Cassi Jones, desonrada, prostituta e mãe solteira, em um encontro delineado de angústia e raiva, tenha voz ao expor as agruras que vivenciou após o seu defloramento. Trata-se do momento em que os excluídos da sociedade brasileira do início do século XX têm o direito de se rebelarem e se manifestarem contra os sofrimentos vivenciados diuturnamente. A fim de ilustrar o expedito, quadra transcrever o seguinte excerto:

Cassi Jones ia atravessando aquele bairro singular e escuro, quando do fundo de uma tasca, lhe gritaram:

– Olá! Olá! “Seu” Cassi! Ó “Seu” Cassi!

Insensivelmente, ele parou, para verificar quem o chamava. De dentro da taverna, com passo apressado, veio ao seu encontro uma negra suja, carapinha desgrenhada, com um caco de pente atravessado no alto da cabeça, calçando umas remendadas chinelas de tapete. Estava meio embriagada. Cassi espantou-se com aquele conhecimento; fazendo um ar de contrariedade, perguntou amuado:

– Que é que você quer?

A negra, bamboleando, pôs as mãos na cadeira e fez com olhar de desafio:

– Então, você não me conhece mais, “seu canaia”? Então você não “sí” lembra da Inês, aquela crioulinha que sua mãe criou e você...

Lembrou-se, então, Cassi, de quem se tratava. Era a sua primeira vítima, que sua mãe, sem nenhuma consideração, tinha expulsado de casa em adiantado estado de gravidez. Reconhecendo-a e se lembrando disso, Cassi quis fugir. A rapariga pegou-o pelo braço:

– Não fuga, não, “seu” patife! Você tem que “ouvi” uma pouca mas de “sustância”.

A esse tempo, já os frequentadores habituais do lugar tinham acordos das tascas e hospedarias e formavam roda, em torno dos dois.

Havia homens e mulheres, que perguntavam:

- O que há, Inês?
- O que te fez esse moço?

Cassi estava atarantado no meio daquelas caras antipáticas de sujeitos afeitos a briga e assassinato. Quis falar:

- Eu não conheço essa mulher. Juro...
- “Muié”, não! - fez a tal Inês , gingando. – Quando você “mi” fazia “festa”, “mi” beijava e “mi” abraçava, eu não era “muié”, era outra coisa, seu “cosa” ruim! (BARRETO, 2002, p. 115).

Lima Barreto, ao estruturar “Clara dos Anjos”, traz à baila a predominância dos arquétipos preconceituosos da marca na sociedade brasileira; quando alguém não é marcado, isto é, não provém de uma família branca, detentora de dinheiro, posses ou influência, é colocado à margem da sociedade. Inês, no romance, personifica, de maneira categórica, a mulher negra desonrada e abandonada pelo homem branco, que, em razão do defloramento e da gravidez, não tem outra alternativa para sobreviver senão se prostituir. “Representa uma infinidade de tantas outras jovens da sua mesma condição social que sonhadoras e apaixonadas tornavam-se presas fáceis nas mãos de homens inescrupulosos” (FURTADO, 2003, p. 82).

Infere-se que o preconceito de raça e gênero se entrecruzam na construção de Inês, desamparada de todas as formas, passa a ser um objeto sexual, cujo habitat são os prostíbulos numerosos especialmente na parte central da antiga corte carioca. Inexiste a dadivosa presença da mulata faceira, sedutora e que transpira sensualidade, mas sim uma mulher suja e embriagada que, não tendo outro caminho, deita-se com qualquer espécie de homem para obter dinheiro. É a criação da sociedade que confronta o seu criador. “Negras e mestiças eram desprezadas por uma sociedade altamente racista” (SILVA, 2008 p. 27-28).

Lima Barreto expõe a ferida social em sua obra, maiormente quando pontua que o defloramento das jovens vinha acompanhado de expulsão de suas casas, em razão da vergonha dos pais em manter no âmbito familiar um símbolo evidente da impureza moral, passando a integrar os bordéis e casas de meretrício existentes. “Naquele contexto urbano e republicano, a permanência das marcas da escravidão colonial e imperial eram bem mais visíveis nas trajetórias das mulheres negras, mulheres-objetos sexuais, ‘peças’” (FREITAS, s.d.). O confronto entre Inês e Cassi Jones reapresenta, ao leitor, as sequelas dos lugares sociais do poder, ou seja, o local de dominação tem feição e corpos nítidos: é masculino e branco. O autor oferta, por um momento, voz àqueles que são diariamente calados, suplantados e explorados. É a camada mais carente, através de Inês, podendo lançar à tona os sofrimentos vivenciados, os traumas a que foram submetidos.

Denota-se que a ideologia escravagista, existente do século XIX, mesmo após a abolição, continuou a influir no comportamento da sociedade, precisamente a que florescia no início do século XX. A elite ainda ressoava os valores que perduraram durante todo o período áureo do Brasil Império. Os arquétipos de preconceito social e racial existente são emoldurados, com fortes cores e traços firmes, quando se examina as personagens colocadas em testilha.

O confronto entre a negra e o seu algoz, branco e ruivo, descendente, segundo D. Salustiana, de um lorde inglês, põe em xeque uma realidade que a elite teimava, por conveniência, em olvidar, os envolvimentos existentes, nos quais os corpos de mulatas, negras e brancas pobres, eram banqueteados e usufruídos por aqueles que detinham o poder, o dinheiro e as influências. O capataz, o senhor de engenho e os donos de escravo passam a dar lugar aos homens da cidade que, não tanto pela força, mas pela sedução, continuavam a deflorar jovens de origem humilde,

que galgavam contrair um bom matrimônio. Às vítimas restava tão apenas a desonra, a vergonha e o abandono.

Comentário final à Clara dos Anjos

Com críticas rotundas, Lima Barreto denuncia à sociedade o padrão de comportamento erigido, o qual obrigava aos libertos e seus descendentes a uma adequação aos valores burgueses existentes. Desta maneira, não era o suficiente tão apenas os arquétipos adotados pela sociedade, sendo necessário, além disso, “se comportar como branco, na verdade tornava-se imprescindível negar-se como afrodescendente, buscar o branqueamento da pele por meio de sucessivos casamentos miscigenados” (LIMA, s.d., p. 08) . Os valores arraigados na sociedade imperial ainda gozavam de grande e proeminente destaque, notadamente na elite do início do século XX, na qual as negras e mestiças continuavam a se revestir de má reputação, decorrente de estrutura escravagista, alicerçadas por axiomas patriarcais, como se infere das passagens em D. Salustiana manifestava-se avessa à possibilidade de Cassi Jones contrair matrimônio com uma de suas vítimas.

Conquanto as violências sexuais não mais fossem sistematicamente praticadas por abastados fazendeiros ou ignóbeis capatazes ou ainda por curiosos filhos dos senhores da casa grande, Lima Barreto denuncia a situação de penúria que jovens negras, mulatas e brancas humildes que eram seduzidas e defloradas por jovens integrantes da elite existente. Nesse sedimento, o autor atribuía, ainda, à educação distinta, utilizada por D. Engrácia que não preparava a jovem para vida adulta, como elemento que fomentava o aumento dos defloramentos. O complexo de inferioridade é algo palpável no romance, Clara, tolamente, anseia por um matri-

mônio que servisse como um instrumento apto a retirá-la da vida de reclusão que vivenciava.

Além disso, casar com um homem branco está próximo do pensamento bastante difundido nessa época, porque esse tipo de matrimônio avalia positivamente a ideologia científica de cunho racial em voga, com livre curso nos meios republicanos e nacionais, da constituição da família brasileira via apagamento dos traços mestiços denunciadores do estigma da escravidão, efetuado pelo cruzamento com as raças brancas – ditas superiores – com a finalidade de promover um futuro melhoramento racial (*Ibidem*).

“Clara dos Anjos”, enquanto romance de cunho de denúncia, apresenta-se como trama, conquanto despida de um linguajar rebuscado e pomposo, multifacetada, dotada de complexidade, que permite uma análise a partir de distintos seguimentos, vez que, de modo cristalino, retrata a sociedade do início do século XX. O preconceito racial e social vivenciado pela personagem principal, trazendo à luz ainda as profundas e dolorosas feridas da escravidão, revelam um pensamento pautado na valorização de arquétipos que valorava o homem branco, detentor de posse, dinheiro ou influência, em detrimento das camadas mais carentes, que era suplantadas e subjugadas. Aliás, a indignação de tais camadas está corporificada nas linhas finais da obra, quando Clara dos Anjos, amadurecida pela humilhação, pelo defloramento e pelo funesto destino, à sua genitora diz:

Num dado momento, Clara ergueu-se da cadeira em que se sentara e abraçou muito fortemente sua mãe, dizendo, com um grande acento de desespero:

- Mamãe! Mamãe!
- Que é minha filha?
- Nós não somos nada nesta vida (BARRETO, 2002, p. 133).

O excerto transcrito não traz em seu bojo apenas o desespero de uma jovem deflorada, desonrada, grávida e abandonada por seu sedutor, o ardiloso homem branco, de uma família pseudo-elitizada. Na declaração da personagem, há múltiplos significados que, de

maneira velada, trazem à baila a realidade caótica da sociedade brasileira do início do século XX, são os gritos contidos de tantas outras vítimas, homens e mulheres apáticos pela sobrevivência difícil, vencidos pela árdua caminhada, despidos de ambição e achatados pela demais camadas, que infestam os subúrbios cariocas tão bem conhecidos e retratados pelo autor.

De forma contundente, Lima Barreto mostra ao leitor um universo produzido, inclusive juridicamente, e conduzido pelo branco, que cerrava as portas à população negra, negando-lhe o direito de participar, de forma igualitária, da sociedade. Tal assertiva é fortemente corroborada pela passagem que o autor traz à baila que Cassi Jones contava com a silenciosa concordância das autoridades, que viam o comportamento por ele perpetrado como algo corriqueiro e que não reclamava uma forte reprimenda, porquanto as vítimas eram sempre pessoas pobres, de humilde condição, que não detinham grande influência na sociedade.

No que concerne às mulheres negras e mulatas, o preconceito era algo mais substancial, pois havia a materialização dos ranços existentes, tanto na cor da pele, como no gênero. O triste destino que esperava as jovens seduzidas e abandonadas, personificado de modo expressivo por Inês, apenas confirma, irredutivelmente, a exclusão imposta pela sociedade dominante e a denúncia feita por Lima Barreto.

Referências

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Clara dos Anjos*. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORGES, Luciana. Personagens femininas e mulatas no universo ficcional de Lima Barreto In: *II Simpósio Nacional de Letras e Linguística*, p. 561-580. Disponível em: <www2.catalao.ufg.br>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº. 117, de 2003*. Modifica os artigos 216 e 231, do Decreto-lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940 — Código Penal, para suprimir o termo “mulher honesta”. Parecer de 03 de Junho de 2003. Relator: Darci Coelho. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº. 847, de 11 de outubro de 1890*. Promulga o Código Penal. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. *Supremo Tribunal Federal*. Disponível em: <www.stf.jus.br>. Acesso em: 18 jun. 2019.

CARELI, Sandra da Silva. *Texto e Contexto: virtude e comportamento sexual adequado às mulheres na visão da imprensa porto-alegrense da segunda metade do século XIX*. 303 f. Dissertado (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1997.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochard. *Literatura Brasileira*. São Paulo: Editora Atual, 2000.

FREITAS, Celi Silva de. *Representações de Gênero e Raça em Discursos Masculinos – Tensões e Intenções no Rio de Janeiro da Primeira República*. Disponível em: <www.rj.anpuh.org>. Acesso em: 18 jun. 2019.

FURTADO, Fabiana Câmara. *Perfis da Belle Époque brasileira. Uma análise das figuras femininas de Lima Barreto*. 132 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003. Disponível em: <<http://www.liber.ufpe.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

GILENO, Carlos Henrique. Clara dos Anjos: Uma Reflexão sobre o status da mulata no Brasil do início do século XX In: *Ciência & Trópico*, Recife, n. 01, v. 29, jan.-jul. 2001, p. 124-146. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LIMA, Marcos Hidemi de. *Pobre, mulata e mulher: a estigmatização de Clara dos Anjos*. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MIRABETE, Julio Fabbrini. *Manual de Direito Penal*. v. 2. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

MIRABETE, Julio Fabbrini; FABBRINI, Renato N. *Manual de Direito Penal: Parte Especial: arts. 121 a 234 do CP*. v. 2. 26 ed., rev. e atual. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

SANKIEWICZ, Alexandre. Desafios ao Princípio da Legalidade ante a Imprecisão da Linguagem Jurídica In: *Teorias e Estudos Científicos*, nº. 23,

set.-out. 2008, p. 166-189. Disponível em: <<http://www.direitopublico.idp.edu.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SCHIEFFELBEIN, Flamarion Santos. *Crimes contra a Liberdade Sexual e a Lei Nº. 11.106/2005*. Disponível em: <<http://www.unidavi.edu.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. Tensões sociais e criação cultural na 1^a República. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Adriana Carvalho. A Leitura Urbana de Lima Barreto em Clara dos Anjos In: *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 25, jan.- jun. 2009, p. 7-16. Disponível em: <<http://nepec.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, Jomar Ricardo da; CAVALCANTE, Polyana Santos; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral. As Representações de Gêneros e Formação de Costumes Familiares no Início do Século XX In: IV Colóquio Internacional Cidadania Cultural: diálogos de gerações. ANAIS, p. 01-10, 2009. Disponível em: <<http://pos-graduacao.uepb.edu.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVA, Silvane Aparecida da. *Racismo e Sexualidade nas Representações de Negras e Mestiças no Final do Século XIX e Início do XX*. 94f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.sapientia.pucsp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SILVEIRA, Christiane. Imagens da mulher na construção da modernidade republicana In: *Caderno Espaço Feminino*, v. 10, nº. 12/13, jan. - dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ieg.ufsc.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOUZA, Wagner de. Uma leitura da sociedade em Clara dos Anjos In: *VII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória*, 2008, p 01-14. em: <<http://www.literaturahistoriaemmemoria.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2019.



12

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

SEMIÓTICA DISCURSIVA PARA O LETRAMENTO DOS DESCAMINHOS DO TEXTO LITERÁRIO uma possibilidade pedagógica

Resumo:

Este capítulo tem como escopo apresentar uma análise do poema *Dentro da perda da memória*, de João Cabral de Melo Neto, tendo como aporte teórico-metodológico a semiótica discursiva de Argildo Greimas (1983) como mecanismo de se desenvolver o trabalho com o letramento literário – embasando-se em Hilluska Vieira (2015), principalmente – de modo que o leitor realize uma leitura ativa e significativa do texto literário. Todo o ambiente circundante, principalmente de adolescentes, vem entravando o desenvolvimento de um olhar e uma escuta sensível para o que está subjacente ao signo linguístico de um texto literário, e com isso se perde a oportunidade do contato com poemas plenos de riqueza latente de mundos pulsantes e o aluno, o qual, blindado para a sensibilidade, não transita para o letramento literário. Eis que, nesse cenário, a semiótica discursiva pode ser um expediente para o professor de língua portuguesa desenvolver o letramento em sala de aula a fim de minimizar dificuldades encontradas pelos alunos na interpretação e fruição de textos literários. Este capítulo, portanto, se propõe a apontar uma das possibilidades de o professor de língua portuguesa/literatura oportunizar o letramento do aluno, no sentido de realizar uma leitura significativa do texto literário e, por consequência, apreciá-lo, pelo viés da semiótica discursiva. Procura-se, num primeiro plano, apresentar o aporte teórico trazendo à tona explicações suficientes para se entender a semiótica discursiva como mecanismo de análise de texto; em seguida, o letramento como possibilidades de apropriação da leitura literária e os descaminhos peculiares do texto literário; e, por fim, realiza-se uma alternativa de se trabalhar a leitura de um texto literário, em turmas de ensino médio ou mesmo no ingressante do curso de Letras, com a análise de um poema de João Cabral de Melo Neto.

Palavras-chave:

Semiótica; Letramento; Literatura.

Introdução

Tem sido difícil, ou quase impossível, ao professor de língua portuguesa, criar um clima dentro da sala de aula para trabalhar o texto literário. É um desafio para esse profissional competir, na atual conjuntura, com os celulares e *smartphones*, que, mesmo quando não estão ligados em aula, fazem cócegas nos estojos ou mochilas dos alunos para entrarem em uso. Todo o ambiente circundante, principalmente de adolescentes, vem entravando o desenvolvimento de um olhar e uma escuta sensível para o que está subjacente ao signo linguístico de um texto literário, e com isso se perde a oportunidade do contato com poemas plenos de riqueza latente de mundos pulsantes e o aluno, o qual, blindado para a sensibilidade, não transita para o letramento literário.

Eis que, nesse cenário, a semiótica discursiva pode ser um expediente para o professor de língua portuguesa desenvolver o letramento em sala de aula a fim de minimizar dificuldades encontradas pelos alunos na interpretação e fruição de textos literários. Este capítulo, portanto, se propõe a apontar uma das possibilidades de o professor de língua portuguesa/literatura oportunizar o letramento do aluno, no sentido de realizar uma leitura significativa do texto literário e, por consequência, apreciá-lo, pelo viés da semiótica discursiva. Procura-se, num primeiro plano, apresentar o aporte teórico trazendo à tona explicações suficientes para se entender a semiótica discursiva como mecanismo de análise de texto; em seguida, o letramento como possibilidades de apropriação da leitura literária e os descaminhos peculiares do texto literário; e, por fim, realiza-se uma alternativa de se trabalhar a leitura de um texto literário, em turmas de ensino médio ou mesmo no ingressante do curso de Letras, com a análise de um poema de João Cabral de Melo Neto.

Semiótica discursiva: mecanismo de análise de texto

A escrita é testemunho de um pensamento: utiliza palavras carregadas de sentido (G. GROUSSY).

A semiótica discursiva – também conhecida como semiótica francesa ou semiótica greimasiana – por ter sido proposta pelo francês Argildo Greimas – ocupa-se fundamentalmente com um “sentido sensível” ou experiência sensível, sendo influenciada, em seu processo discursivo, pela fenomenologia.

Interessa à semiótica examinar não o que está retilíneo, pronto e acabado, mas o que está em andamento, descontínuo, em construção. Interessa-lhe os sentidos do devir, pois ela guarda em si uma perspectiva de caráter prospectivo, mas a partir da análise do texto que se tem num aqui/agora. Ela capta textos das mais variadas linguagens, toma-os como uma unidade de sentido e, para interpretá-lo, tem como pré-requisito a construção deste sentido, envolvendo todos os objetos participantes do processo de semiose (em que algo atua como um signo), a qual reveste os signos de sentido. É no ato da semiose (isto é, na função semiótica) que se capta/decodifica a materialidade do significante.

Assim, a semiótica mapeia percursos/direções de procedimentos de análise bem divergentes dos que se operam no senso comum. A semiótica não revela o sentido, pois este há de ser construído pelo sujeito. Nesse ato, percebe-se que a linguagem é assaz complexa, pois o sentido de um código só é apreendido com o auxílio do sentido de outros tantos signos esculpindo-se uma espécie de galáxia de semioses. A propósito, na sua condição de “ser” de linguagem, o homem apreende e interpreta o mundo tão somente pela linguagem.

Interessada em especial com a relação que se estabelece entre signos e o modo como eles geram significado em certo texto/

discurso, a escola de Paris da qual fez parte Greimas não se preocupou apenas com a geração de teorias, foi além: empenhou-se em aplicá-las como estratégia metodológica para a análise textual. Assim, a Semiótica (teoria geral dos signos) faculta o sujeito a assimilar os sentidos das mais variadas mensagens e os muitos efeitos que elas podem gerar no sujeito que interpreta. Requer sempre modelos próprios de análises, irrepetíveis e *stricto sensu*. Não trabalha com o preestabelecido, com etiquetas, mas, conforme explica Eric Landowski (2001), com “certa iluminação”, pois “a modelização semiótica nos ajuda a compreender caso por caso, a tornar mais inteligível (o que já é uma das formas do “fazer”)”,

[...] a modelização semiótica, enquanto tal, não nos diz nada de substancial sobre o mundo, nem sobre nós mesmos; em compensação, ela nos ajuda a ver, e por isso mesmo, nos permite fazer certas coisas sobre, ou com certas coisas, sem desnaturalizá-las demais diadematicamente ao fazê-las (LANDOWSKI, 2001, p. 24).

Ao se concluir uma análise semiótica já se transitou pelos interstícios da textualização, por fases em que foram desvelados uma gama de elementos implícitos e os sentidos deles imanentes. Na semiótica greimasiana, todo objeto tem a sua historicidade. É preciso conhecer suas condições histórico-culturais para interpretá-lo, porque o sentido não está pronto pela mera decodificação dos signos, não está exposto gratuitamente, não pode também ser inventado à revelia, sem fundamento, ele vai emergindo com os desvelamentos numa dinâmica relacional entre sujeito e objeto. O sentido, portanto, será elaborado em uma situação interativa, mediante duas instâncias presentes: sujeito e objeto (GREIMAS, 1983).

Percebe-se, pois, amplitude, flexibilidade e abertura como características da semiótica greimasiana; entretanto, não se trata de um “vale tudo”. Sua arquitetura demanda coerência. Greimas costumava comparar sua teoria e a elaboração do discurso com uma massa folhada, isto é, com várias camadas finas e leves, semi-

coladas, integradas, mas mantendo sua individualidade no conjunto e admitindo adições e novos planos (Cf. BRODEN, 2014, p. 4).

A análise semiótica de um objeto se dá por meio de descrição, resgatando os efeitos do sentido do conjunto constitutivo desse objeto, percebendo suas peculiaridades. Com essa luz sobre o objeto, verifica-se uma rede intrincada de aspectos cujas relações precisam ser desvendadas. É uma compreensão dinâmica, que vai se construindo aos poucos, a partir da elucidação de cada fio de sentido. Partindo-se do pressuposto de que o sentido de um objeto/um texto/um discurso não está pronto e que esse sentido precisa ser construído, a compreensão é, portanto, uma ação/uma operação/uma realização. E assim os objetos/textos/discursos só fazem sentido em função do outro que observa/que lê/que enuncia.

“‘Presença’, ‘situação’, ‘interação’: estas são, com efeito, algumas das principais noções que é preciso reter se se deseja abordar a especificidade do “fazer” semiótico [...]” (LANDOWSKI, 2001, p. 35). Já segundo a concepção positivista, a semiótica não seria uma ciência;

[...] ela seria efetivamente sobretudo um certo olhar sobre as coisas: um olhar que quer ser tão rigoroso quanto for possível, sabendo, entretanto, que a maior parte de nossos pretensos objetos só fazem sentido quando sabemos reconhecer neles tantos outros sujeitos que, por sua vez, também nos olham (LANDOWSKI, 2001, p. 53).

A semiótica como uma ciência do sentido e da comunicação tem uma vocação inter-, multi- e transdisciplinar; fomenta o diálogo e o intercâmbio de conceitos com as diversas áreas do conhecimento. O texto verbal se torna um objeto que extrapola a si próprio, extrapola o signo linguístico. Na literatura, por exemplo, em razão da riqueza polissêmica, ele se expande para uma dimensão fenomenal, atuando na sensibilidade e na cognição do ser que interpreta. Nele, uma palavra é muito mais que um signo. E este, por seu turno, já tem a sua complexidade em razão da sua arbitrariedade, de estar

no lugar da coisa, sem guardar qualquer semelhança/contiguidade com ela, mas simplesmente representando-a. É, com efeito, um enredamento contínuo.

Segundo Greimas (1983), o texto extrapola a si próprio, ou seja, ao plano de expressão; é um objeto significante abarcador de muitos elementos constitutivos; e por isso o semioticista analisa o texto guiando-se pelo percurso gerativo de três níveis. (Cf. o Quadro a seguir).

Quadro: Percurso gerativo de sentido

NÍVEIS	SINTAXE/ SEMÂNTICA (valores)
Fundamental	Projeção de categorias opostas semanticamente; é o mais elementar; está na superfície do texto. Valores eufóricos e disfóricos (mínimo de significados)
Narrativo	Narratividade organizada a partir da ótica de um sujeito. Há estados e transformações. Valores desejáveis e indesejáveis
Discursivo	Utilização estratégias de argumentação e persuasão. Valores disseminados no texto por tematização e figuratização.

O nível fundamental é o sentido mais simples e abstrato, traduzido por uma oposição/contradição aspectos menos transparentes dos fenômenos investigados; é condição primeira para a narratividade, que se transforma em discurso; há em seus elementos com valores modais eufóricos se relacionados a valores positivos, mas se forem a valores negativos são disfóricos; no percurso seguido pelo sujeito há uma série desses atributos chamados por Greimas de estados passionais. No nível narrativo há o desenvolvimento de um certo sentido, uma “história”; a narratividade se desenvolve a partir da tensão entre os dois valores modais, do momento em que há a transformação de um estado inicial para um final; o objeto

de valor imbricado numa rede de relações determina o estado de conjunção ou disjunção das coisas, cabendo ao sujeito afirmar ou negar a conjunção ou disjunção com o referido objeto de valor. No nível discursivo, o enunciador parte de sua ótica particular. Na projeção do discurso – que é a parte que mais interessa na análise proposta neste capítulo – o enunciador opta por efeitos de sentido como mecanismo persuasivo; o enunciador produz uma coerência semântica valendo-se de percursos temáticos e figurativos, e assim procura imprimir concretude a temas abstratos do discurso de modo que pareça real o que diz.

A compreensão do texto (unidade mínima de significação) é uma atribuição de significados que se dá no sujeito pela articulação de unidades de significação. Instaura-se um sujeito semiótico quando há um ato gerador de significação, transcendente a recepção e a percepção e que é corolário da organização discursiva do texto. E, por seu turno, a interpretação do texto literário será tanto melhor quanto mais conhecimento aprofundado e percepção individual crítica tiver o leitor. E a semiótica é o dispositivo para tal, desde que o leitor instigue uma pesquisa aprofundada nas subjacências do texto – território desvelador e surpreendente. Portanto, é notória a importância da dinâmica semiótica sobre o texto, uma atividade mais aprofundada sobre as significações subjacentes ao texto.

Na leitura de textos literários, quando as estratégias de cognição do leitor esquadram, pela semiose, os inúmeros descaminhos, verificando maiores efeitos expressivos que a linguagem cotidiana, faz-se a travessia para o letramento literário.

Letramento: possibilidades de apropriação da leitura literária

[...] o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela,

tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (MARISA LAJOLO).

Ler é muito mais que o decodificar de signos linguísticos. Ler é uma forma de inserção no mundo, repleto de conhecimentos e significados, por isso requer do leitor a habilidade de articular o seu conhecimento de mundo com o que está posto – atividade que se distingue de leitor para leitor, uma vez que cada qual tem sua história de vida e seu modo de interação com o texto, mas todos envolvidos numa dinâmica vinculada à ciranda da própria vida.

Letramento é “o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita” (SOARES, 2011). Uma pessoa letrada apropria-se da escrita, toma-a e a domina, reportar-se para além de tessituras e chega a conhecimentos, costumes, modos de pensar e agir, explora o mundo sob variados ângulos e tudo que nele contém, assimila valores e cresce.

A alfabetização é parte do letramento. O alfabetizado lê e escreve. O letrado vai além: pratica o exercício de desalienação, embrenha-se no âmbito sociocultural, sai da marginalização, dialoga com sujeitos corporalmente dispersos e, por conseguinte, potencializa a abstração, desenvolve múltiplos olhares e perspectivas diante da rotina cotidiana. O letrado convive com a multiplicidade e a polifonia e embrenha-se naturalmente pelas searas da filosofia, psicologia, história, política, revigorando as conexões dos neurônios e expandindo a autoconsciência humana – o que pode lhe dar certo prazer. Angela Kleiman explica que o letramento se refere a “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2010, p. 21).

Por seu turno, o letramento literário tem uma função imprescindível na formação de alunos leitores, uma vez que seu objetivo

primeiro é “formar leitores críticos, capazes de compreender parte do mundo da literatura que os cercam, portanto, não basta somente ler fragmentos de textos, resumos de obras, é preciso inserir o estudante em um mundo literário” (VIEIRA, 2015, p. 118). O letramento literário tem por fundamento a leitura. Um modo de ler especial, aventureiro, pleno de descobertas, de muitas portas abertas ao inusitado e à criatividade. Por isso, as práticas de leitura devem

[...] mostrar ao aluno-leitor que o texto está sujeito à avaliação formal. Mas, também, e, sobretudo, que o texto pode ser tocado, contrariado, discutido, ou seja, que ele demanda interpretação, sendo lícito dele discordar, em parte ou completamente. Esta postura frente ao texto vai mostrar que não há uma leitura única para um texto. E que uma leitura assim produzida vai transformar o aluno-leitor em um sujeito crítico e vai conduzi-lo a assumir seu lugar de autoria (INDURSKY, 2011).

A literatura é uma ferramenta assaz profícua para educar. Ao transitar pela interdisciplinaridade, revigora a autoconsciência humana, traz benéfico à saúde mental, prepara as retinas do leitor para não se fatigar com a banalidade do cotidiano e, em vez disso, enxergar suas diversidades e realizar o voo dos sonhos pela magia transformadora da fisionomia do comum, de reinvenção e energização de coisas, da brincadeira de desbravá-las e, assim, realizar “o milagre abençoado da comunicação que se opera no regaço do isolamento, num espaço e tempo sensíveis à alma”. A literatura “é alimento para o espírito” (PONES-RIBEIRO, 2000). Não um alimento trivial, repetitivo, mas de caráter plural e dialógico, um preenchimento de lacunas existenciais, pois movimenta searas de conflitos oferecendo possibilidades de superação por meio das múltiplas direções emersas do diálogo entre leitor e texto literário.

O letrado nessa perspectiva é competente para analisar textos multissemióticos, mesclados de diversas culturas, multissemióticos – o que pode contribuir para a formação de uma identidade do leitor mais globalizada e tolerante com a alteridade. Além do mais,

É doce navegar pela literatura, no mar de suas palavras, cujo bramido é música embaladora de mensagens suaves e até mesmo angustiantes. Nessas ondas há redes intrincadas, bem malhadas, que insinuam copiosos itinerários e donde se extraem respostas múltiplas e ramificadas para muitos questionamentos (PONTES-RIBEIRO, 2000, p. 27).

Sim, a leitura literária faculta ao leitor experiências virtuais que desenvolvem nele uma formação mais plural, habilidades para variadas resoluções de problemas em razão do enriquecimento cultural e de melhor compreensão do mundo real. O autor transpõe o mundo real para o mundo artístico utilizando, como matéria-prima de deslocamento, a linguagem. No que se refere ao uso dessa linguagem, ao letrado literário é pertinente conceber que “A arte, e, portanto a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos”. E assim “a literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza em sentido profundo, por que faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 803; 805).

Por isso, o período de alfabetização nas escolas de hoje tem sido diferente do simples decodificar de códigos escritos do signo linguístico. Há uma preocupação com os conhecimentos prévios dos alunos e com a contextualização do ensino de leitura e escrita, isto é, com o letramento. Entretanto o letramento voltado à estética do texto visual é bem menos desenvolvido que o do código escrito, ainda que aquele abranja uma variedade muito mais ampla de linguagens do que este. “A alfabetização estética é formação em sentido pleno. A leitura de textos visuais pelas crianças significa possibilitar a capacidade de expressar-se e compreender tanto a linguagem verbal quanto a não verbal, em todas as suas dimensões” (OLIVEIRA, 2009, p. 174).

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque nos ajuda a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e

sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Ler é transitar pelo texto, algo posto, tecido, mas interferindo na tessitura, de modo ativo, participante. Conforme Michel de Certeau,

Análises recentes mostram que “toda leitura modifica o seu objeto”, que (já dizia Borges) “uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida”, e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção) do leitor”, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles (CERTEAU, 1994, p. 264).

Levar o texto literário ao aluno é um requisito básico da escola, não pelo simples fato de contato com tal leitura, mas essencialmente por ser um pressuposto importantíssimo de entendimento do mundo, das multileituras que se pode fazer deste e da formação de opinião, de argumentos próprios sobre diversos assuntos. Ser um letrado literário e estar com o espírito organizado e com a sensibilidade refinada em meio a uma realidade submersa em conturbados princípios.

Proposta de leitura de um dos poemas de João Cabral de Melo Neto

Dentro da perda da memória

Dentro da perda da memória
uma mulher azul estava deitada
que escondia entre os braços
desses pássaros friíssimos
que a lua sopra alta noite
nos ombros nus do retrato.

E do retrato nasciam duas flores
(dois olhos dois seios dois clarinetes)

que em certas horas do dia
cresciam prodigiosamente
para que as bicicletas de meu desespero
corressem sobre seus cabelos.

E nas bicicletas que eram poemas
chegavam meus amigos alucinados.
Sentados em desordem aparente,
ei-los a engolir regularmente seus relógios
enquanto o hierofante armado cavaleiro
movia inutilmente seu único braço.

Antes de qualquer análise, é importante que se situe autor e obra. João Cabral de Melo Neto nasceu em 1920, no Recife-PE, e aos 20 anos se mudou com a família para o Rio de Janeiro. Em 1942 publicou seu primeiro livro, um livro de poemas intitulado *Pedra de Sono*. Nele se insere o poema em análise: “Dentro da perda da memória” (MELO NETO, 2003, p. 44). Morreu aos 79 anos.

João Cabral foi um poeta da terceira geração modernista (Geração de 45). Uma fase da poesia que se deu num momento mundial assinalado pelo fim da Segunda Guerra Mundial, de muitos governos totalitários (destacando-se o nazismo alemão) e início da Guerra Fria, quando se inicia a corrida armamentista. No contexto nacional, vive-se a Era Vargas – um período marcado de repressão, censura e ditadura caminhando a passos largos – e, depois, os anos JK. A arte é sempre permeável ao contexto em que se insere o artista. Com a terceira geração não foi diferente e ela rompe com as duas gerações anteriores (e por isso chamada pós-moderna), aprofunda em conteúdos inovadores e explora, sobremaneira, em prosa e verso, a forma literária com apuro e rigor. Arquiteta-se, nessa fase, a arte da palavra. A poesia tão concreta como uma pedra busca pela palavra exata, lapidada.

João Cabral (cuja concepção é de que a poesia não é fruto de inspiração, mas sim de transpiração, e esta no sentido de trabalho

árduo do poeta) instaurou um rompimento entre o poeta romântico e moderno. Duas preocupações mobilizam o poeta a escrever: denúncia social e metalinguagem. Para ele, o fazer poético era uma estratégia em busca da exatidão ou “geometria da linguagem”, um poeta antilírico, de rigor construtivista, e guiado pelo intelecto – daí a alcunha de “poeta engenheiro” ou “engenheiro da palavra”. Ao trabalhar a semiótica do signo poético, o poeta atinge a performance linguística, a concretude (poesia concreta), fazendo economia de linguagem, condensando propositalmente os elementos poéticos. São condensados propositalmente. São inumeráveis as veredas de apreensão do texto literário, em especial quando se trata dos poemas de João Cabral de Melo Neto, os quais demandam multi-letramentos, práticas de compreensão de muitas semioses para se chegar a uma leitura significativa. Cognominado como o *poeta engenheiro*, João Cabral constrói seus poemas de modo incomum. Além do rigor linguístico, valorizou na construção de seus poemas uma simetria singular como nova maneira de comunicação.

Resta ainda mencionar que, como muitos dos poemas cabralinos, *Dentro da perda da memória* é uma poesia metalinguística em que o poeta tenta mostrar (em três sextilhas de versos brancos e livres) a dificuldade que ele encontra para dominar sua inspiração. Para o crítico Antonio Cândido (1999), “Este poema é dos mais belos do autor, e nele encontramos todas as características da sua poesia”. Sim, o ziguezague discursivo composto de imagens sólidas confere plasticidade e significados ao poema com a colaboração ativa do leitor provido de letramento literário. João Cabral é o poeta que trabalha com o concreto, com pedra, *Pedra do sono*. Não uma pedra exposta para qualquer um (qualquer leitor), mas fechada nas visões oníricas (do sono). Cada um de seus elementos é fruto de uma criteriosa seleção para o suprimento da sensibilidade alcançada pela plasticidade das palavras imersas de hermetismo. Sim, sensibilidade, pois a obra cabralina não é uma edificação racional-

lista, mas a junção de inteligência e emoções ordenadas ao redor de objetos essenciais a serviço do significado do texto.

No livro como um todo, as inúmeras alusões ao feminino sofrem grande influência surrealista sustentada por uma aura onírica, difusa e intocável – uma temática que não se repetiria nas obras posteriores. “*Pedra do Sono* é uma aventura arriscada. O seu ponto de partida são as imagens livremente associadas ou pescadas no sonho, sobre as quais o autor age como ordenador” (CANDIDO, 1999, p. 9).

Baseando-se na teoria greimasiana, no nível fundamental, a oposição que toma todo o texto é inspiração vs racionalização. Nesse sentido, é possível apontar muitas oposições no texto: dentro vs fora, mulher azul/etérea vs mulher carne e osso, retrato vs presença física, crescam vs recuavam, dentre outras. A tensão toma conta do poema; verifica-se uma gama de estados passionais disfóricos como, por exemplo: *bicicletas de meu desespero, amigos alucinados, engolir regularmente seus relógios, inutilmente seu único braço*. Os poemas que transbordam o ser do poeta diante do retrato é um valor indesejável para o poeta, há uma disjunção com o seu desejo de pautar-se pela moderação do raciocínio.

No nível narrativo, percebem-se estados de transformações: uma mulher deitada dentro da perda da memória não é uma lembrança, mas sim uma inspiração. O processo narrativo vai guiando o olhar do leitor por meio das imagens que, de concretas, vão se transformando em ideias, pois é dos pássaros friíssimos que a lua sopra alta noite nos ombros nus do retrato. Essa é uma etapa de leitura que toma o texto como um todo significativo, mas numa ótica ziguezagueante. Para João Cabral, poeta concretista, a inspiração é algo perturbador da razão, daí a luta para impedir que cresçam prodigiosamente duas flores e que brotem em desespero poemas (bicicletas), a partir de olhos, seios, clarinetes, cabelos – figuras presentes no retrato.

Note-se, então, o valor dominante que os substantivos exprimindo coisas passam a adquirir, ao lado das imagens por eles formadas. O poema todo parte da imagem – mulher azul – que condiciona quatro pontos, principais de ossificação: pássaros, lua, retrato, cabelos. Em torno deles se vêm dispor as outras imagens materiais: flores, olhos, seios, clarinetes, bicicletas, amigos, hierofante, braço. Estas palavras comandam os versos, estruturam o poema e dependem de uma vontade ordenadora que, após havê-los selecionado, os dispõe dentro da composição, como valores por assim dizer plásticos. E assim são quase todos os poemas do Sr. Cabral de Melo. Não o chamo porém, de cubista, porque ele não é só isso. O seu cubismo de construção é sobrevoado por um senso surrealista da poesia. Nessas duas influências – a do cubismo e a do surrealismo – é que julgo encontrar as fontes da sua poesia. Que tem isso justamente de interessante: engloba em si duas correntes diversas e as funde numa solução bastante pessoal (CANDIDO, 1993, p. 11).

Destituída de rimas e de sequências verbais, a ligação discursiva se opera tão somente pela força dos vocábulos, os quais se impõem como “estereogramas poéticos”, no dizer do crítico Antonio Candido (1999, p. 44). Não há vírgulas nas enumerações dos sintagmas – o que faz com que a leitura flua livremente, cambiante, sem amarras, desautomatizada, guiando-se tão somente pela percepção da plasticidade das imagens, as quais vão se corporificando a cada conjunto significativo, sem se descuidar do núcleo do poema. Os substantivos formam as substâncias imagéticas, as quais, mesmo sem verbos, complementam os sentidos do poema. Por tal ótica,

Percebemos imediatamente que o vago fio discursivo é apenas o ziguezague associativo através do qual o poeta vai construindo solidamente as imagens, que são, ao mesmo tempo, os elementos significativos e o arcabouço do poema. Note-se, então, o valor dominante que os substantivos exprimindo coisas passam a adquirir, ao lado das imagens por eles formadas (CANDIDO, 1999, p. 11).

O título do poema em análise se inicia com uma locução adverbial de lugar: “dentro de”. Mas dentro de quê? Dentro “da perda da memória”, dentro daquilo que se perdeu: a memória; portanto, não se trata de lembranças, mas de um *locus* para a poesia acontecer. Pelo título e primeiro verso, que são idênticos (*Dentro da perda da*

memória), o autor já se estabelece em algum lugar. É ali, na perda da memória, no livro *Pedra do sono* que *uma mulher azul* estava deitada. Não se trata da cor azul, mas do seu simbolismo de algo etéreo, onírico, harmônico, tranquilo, infinito. Com efeito, pelo olhar semiótico se percebe haver lacunas a serem preenchidas pelo leitor nesse poema cujo acabamento é concluído pela leitura do outro, o qual é um agente construtor, portanto um letrado literário, autor de muitos sentidos em trânsito para um devir. Assim, em todo o poema as palavras são deslocadas para formarem sintagmas inusitados. Quem bem explica essa questão é Octavio Paz:

A criação poética se inicia como violência sobre a linguagem. O primeiro ato dessa operação consiste no desenraizamento das palavras. O poeta arranca-as de suas conexões e misteres habituais: separados do mundo informativo da fala, os vocábulos se tornam únicos, como se acabassem de nascer. O segundo ato é o regresso da palavra: o poema se converte em objeto de participação. Duas forças antagônicas habitam o poema: uma de elevação e desenraizamento, que arranca a palavra da linguagem; outra de gravidade, que a faz voltar (PAZ, 1982, p. 47).

O poema em análise pode ser analisado seguindo as lições de Greimas (1983) que se pautam por caminhos sinuosos e inacabados, em construção, captando sentidos nos objetos participantes, mapeando rotas de metodologias de análise daquilo que não faz parte do trivial comunicativo. Trata-se de um poema singular, de poética hermética que confunde a comunicação da produção, introvertida em si própria. Penetrar na obra demanda um olhar meticoloso, que não se encerra na obviedade da superfície textual, mas avança para um grau máximo de concreção, assinalado por racionalismo e objetividade por onde o lirismo circula perscrutando as sensações de modo mais sólido – afinal, João Cabral foi cognominado também de o “arquiteto das palavras”, as quais assumem uma realidade mais ampla como a da frase e a da imagem, uma vez que expressam, além do signo linguístico expresso, a força que emanam, dispensa verbos no estabelecimento da conexão discursiva.

A mulher do retrato não está morta, mas *deitada*, e, ainda assim, gera flores, suscitando no poeta – *em certas horas do dia*, naturalmente na hora em que *a lua sopra alta noite / nos ombros nus do retrato*, e que *cresciam mais prodigiosamente das duas flores / (dois olhos dois seios dois clarinetes)* – poemas. Ao gerar flores (poemas), a magia toma conta do sentido, pois elas se transformam em olhos/seios/ clarinetes – figuras sobrepostas que lembram ora a ação de crescer (prodigiosamente), ora a recuada (*em certas horas do dia*). Próximo ao surrealismo das pinturas de Salvador Dali, o poema exibe cenas hipnagógicas (no sono nada é delineado) e sobrepostas, de modo que, para o leitor, uma aparece mais em alguns momentos e, em outros momentos, é outra que entra em cena, num trabalho de tridimensionalidade do signo, num misto ilusionista (ilusão referencial) e enigmático.

A utilização inusitada do código linguístico “bicicleta”, nos arranjos as *bicicletas de meu desespero* e *bicicletas que eram poemas* evoca um tempo diferente do cronológico, que avança em turbulência sobre os cabelos da mulher azul: *para que as bicicletas de meu desespero / corressem sobre seus cabelos*. Os poemas nasciam dali, daquele retrato. Não nasciam, ordenadamente, mas em profusão, como no sono, evocando os *amigos alucinados*. / *Sentados em desordem aparente, que chegavam nas bicicletas que eram poemas. Eram amigos apressados: ei-los a engolir regularmente seus relógios. Esse tempo psicológico, tumultuado e veloz, está na contramão do tempo da natureza, do nascer e do crescer dos cabelos e das flores.*

A inspiração galopante – que nascia e crescia descontroladamente no poeta engenheiro, exatamente nele que procurava colocar pedra sobre pedra (palavra sobre palavra), uma poesia concreta – toca o *hierofante armado cavaleiro* (o poeta armado) que, *movia inutilmente seu único braço*. Na mitologia grega, hierofante é o sumo sacerdote, representante da justiça e da organização

dos mistérios e desejos. Assim, mesmo armado, o hierofante não domina a imaginação, não organiza o caos instaurado em meio ao desespero do poeta (*meu desespero*), incapaz de cessar os versos que chegavam (*meus amigos alucinados; sentados em desordem; a engolir relógios*).

Enfim, eis aí a dificuldade de conter a inspiração e manter seu estilo concretista, que trabalha mais com o signo linguístico no plano formal do que com o plano temático.

Considerações finais

Não se pode ensinar nada a um homem, só é possível ajudá-lo a encontrar a coisa dentro de si (GALILEU GALILEI).

Ver sentidos nos poemas cabralinos não é algo que se consegue por meio de uma leitura rasa, mas sim demanda uma incursão esmiuçadora da decodificação das imagens superpostas aos signos linguísticos. Com Greimas, a tarefa se torna mais metódica, mas não menos exigente. O semiótico ensina como perscrutar uma esfera ilimitada e que transcende ao texto canônico e, assim, melhor apreciar as descobertas, localizando no próprio texto em análise suas insígnias singulares.

Desse modo, o leitor apropria-se de uma função ativa na constituição dos sentidos do texto, desenvolve sua percepção observadora e perscrutadora, sua capacidade hipotética e conceitual daquilo que, num primeiro olhar, era praticamente vazio de sentidos e que, então, se torna para si um objeto de conhecimento.

Esse proceder é uma das possibilidades de o leitor se tornar letrado literário, o que vai além da apreciação de uma leitura literária pela simples melodia e ritmo que a obra possa ter. De início,

há de ser capaz de situar autor e obra em seu contexto histórico de produção. E, mais que isso: envolve referências várias, perspectivas de conhecimento do leitor, estratégias de leitura, contemplação de construções inusitadas e significações delas advindas – o que demanda recorrer à intertextualidade, ao interdiscurso, ao dialogismo, à recomposição da linguagemposta a partir de seus aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos.

Vê-se que não se trata de uma análise facilitadora de texto. Aliás, esta não foi a pretensão deste capítulo, mas sim a de promover uma análise envolvente de texto literário que perscruta os conhecimentos diversos dos alunos; que os tira da passividade; que os leva a realizar a interação entre o icônico/plástico e o verbal, buscando no signo linguístico imagens; que os possibilite experiências interssemióticas, isto é, uma tradução do que se lê, do que se depreende das imagens sugeridas pelas palavras. Em suma: este é um tipo de análise que requer do leitor sensibilidade e cognição na seara da leitura literária.

Referências

- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura. 1972.
- _____. *Iniciação à literatura brasileira: resumo para principiantes*. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2014.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Du sens II: essais sémiotiques*. Paris: Du Seuil, 1983.
- INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (Org.). *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ler e escrever? *Linguagem e letramento em foco*. Ministério da Educação. Governo Federal.2010

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido sobre o tempo que passa, p. 21-56. *Galáxia*, n. 2, 2001.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. "Textos visuais e as mediações escolares: desenvolver a sensibilidade da criança", p. 169 - 180. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et al. *Escolhas (Literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PONTES-RIBEIRO. Dulce Helena. *Instituindo cotidianamente o prazer da leitura pelo (des)velar da trama simbólico-imaginária*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Petrópolis-RJ, 2000.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário – um caminho possível, p. 117-126. *Revista Arredia*. Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Grande Dourados. Dourados-MS, v. 4, n. 7, jul./dez. 2015.

Livro e filme.

Ensaio sobre a cegueira Saramago



13

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima
Victor Ribeiro Lima

GÊNERO E METÁFORAS ESTEREOTIPADAS:

Ensino de Língua
Inglesa sob a
perspectiva da
desexificação



Resumo:

Sob a perspectiva da Sociolinguística Cognitiva, as metáforas perfazem uma reflexão pragmática acerca da língua, expressando uma analogia à realidade e reverberando uma série de estereótipos sociais. O objetivo desse trabalho é explicitar algumas dessas metáforas que comparam mulheres a animais dentro da Língua Inglesa e demonstrar como elas refletem diferentes graus de abuso. Foram analisados 3 grupos metafóricos cuja taxonomia está associada a distância social e sexualidade: pets (i.e. cat), farmyard animals (i.e. cow) e wild animals (i.e. coyote). Baseado nas concepções de Bourdieu, acerca de língua e mercados linguísticos, e de Butler, sobre gênero e injúria, faz-se uma análise acerca das construções linguísticas metafóricas e o que elas representam como capital/ violência simbólica ferindo tanto verbalmente quanto fisicamente o Outro (mulher). A perspectiva do ensino recai sobre a possibilidade de desexificação da linguagem criando novas consciências sociais através de uma conexão de professores e alunos com questões políticas e sociais.

Palavras-chave:

Metáforas. Estereótipos. Gênero. Feminismo. Poder simbólico. Injúria. Ensino. Desexificação.

Introdução

A percepção Laboviana de língua como fato social, através da qual o homem simboliza a si mesmo e a realidade, pressupõe a variabilidade sob a perspectiva da diversidade sociocultural. Incorporando conceitos e *insights* oriundos da Sociolinguística e da Linguística Cognitiva, a língua será estudada sob um novo enfoque: o da Sociolinguística Cognitiva, tratando-se, pois, de uma guinada das propriedades das mentes individuais em direção às mentes em interação.

Fatores sociais, políticos, econômicos, culturais são fundamentais, senão determinantes, para a significação da língua dentro de uma comunidade de fala. Exclui-los é ignorar a eficácia simbólica de comunicação, presente nos *habitus*, que mobilizam os atos de fala, e na *doxa*. Partindo das concepções de Bourdieu, acerca de língua e mercados linguísticos, comprehende-se como as metáforas constituem um campo de luta pela manutenção/redimensionamento de poder simbólico.

As metáforas, tradicionalmente consagradas como figuras de estilo, permitem uma reflexão pragmática acerca da língua, de modo que ao expressarem uma analogia à realidade reverberam uma série de valores a grupos diversos. Valores estes que delineiam laços discursivos. Os efeitos entre a língua e o senso de aceitabilidade são melhores compreendidos em Butler sob a ótica de que a censura produzida na mulher pode desprovê-la de competência social para expressar-se. Abarcando conceitos como performatividade e vulnerabilidade linguística, comprehende-se melhor a questão metafórica e seus estereótipos.

Ao analisar metáforas que envolviam a temática “mulher”, encontrou-se uma relevante quantidade de expressões relacionadas

a animais. Não obstante, estas foram organizadas em três grandes grupos: pets, farmyard e wild animals. Cada qual representando uma analogia através de elementos valorativos e sociais onde, a partir de uma visão machista e dominante, a mulher é subjugada através da linguagem.

O ensino dessas metáforas nas salas de aulas de Língua Inglesa afluem dois apontamentos: o da propagação, sem reflexão, ou o da criticidade. Esta última traz em si a possibilidade de desconstrução de esferas estereotipadas através da conscientização e reconstrução social de valores com o intuito de desexificar a língua, baseando-se em Berbel (2011), Gee (1986), Bassalobre (2013) e Barbosa e Moura (2013).

LÍNGUA E SOCIEDADE

Linguagem, homem e sociedade constituem uma tríade impassível de dissociação de modo que para compreender a humanaidade/organizações sociais antes é necessário compreender a linguagem. Ela não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um instrumento através do qual o homem pode simbolizar o mundo e compreender a si mesmo. Embora diversas teorias discutam sua origem, há de se concordar: a origem da linguagem é a origem do homem e vice-versa.

“As línguas mudam continuamente, mas estas mudanças ocorrem gradualmente” (FROMKINM, RODMAN, HYAMS, 2011, p. 432) originando-se em grupos sociais ou regiões geográficas específicas e espalhando-se ao longo de um período de tempo. Sob o aspecto da diversidade, o estudo das línguas passa a preconizar as mudanças e variações através da Sociolinguística constatando que elas “variam ao sabor dos fenômenos de natureza sociocultural”

procurando “novas expressões para designar novos objetos, novos conceitos ou novas formas de relação social” (MARTELOTTA, 2008, p.19) nas quais a comunidade de fala pode se identificar.

Mudança e variação tornam-se, como no organismo humano, células desempenhando a função de criar, descartar ou regenerar a língua, “assumindo novos significados e/ou novas funções” (MOLLICA, JUNIOR, 2016, p.23). Ao observá-la em situações reais de uso, consideram-se contextos extralingüísticos, fatores socioeconômicos, culturais, afetivos bem como interação entre os participantes.

Entendendo língua como fato social, Labov (2008 [1972], p.218) considera que ela “deva ser estudada pela observação” e, através desta, surge a possibilidade de detectar a regularidade e a sistematicidade “por trás do aparente caos linguístico da comunicação do dia-a-dia” (MARTELOTTA, 2008, p. 142). Dessa forma, o linguista mostra que a diversidade e variabilidade, inerentes aos sistemas linguísticos, podem ser sistematizadas tornando-se objeto de estudo da sociolinguística (variacionista).

Essa corrente considera o que o Estruturalismo, de Saussure, e o Gerativismo, de Chomsky, ignoram: fatores externos. Caracterizando a língua como um sistema dinâmico, mutável e flexível, que altera-se de acordo com “mudanças socioculturais das comunidades de fala conforme às necessidades comunicativas dos seus usuários” (MOLLICA, JUNIOR, 2016, p.23), a sociolinguística pode ser analisada sob dupla perspectiva: (i) a do tempo real de longa duração ou (ii) a do conhecido para o desconhecido. Os estudos das mudanças em curso requerem tanto hipóteses acerca do processo de mudança quanto procedimentos de análise que permitam identificar a natureza, a *direcionalidade* das variantes assim como as motivações linguísticas e sociais.

“Incorporando métodos e *insights* oriundos de ambas as áreas” (MOLLICA, JUNIOR, 2016, p.136), a sociolinguística articulou-se à Linguística Cognitiva compondo um novo campo de pesquisa: a sociolinguística cognitiva, que propõe uma compreensão de uso da língua sob aspectos sociais, culturais e cognitivos. Trata-se de uma guinada das propriedades das mentes individuais em direção às mentes em interação.

Através desse novo olhar, a significação e a estruturação das categorias linguísticas dependem tanto de estruturas de conhecimento (aspecto cognitivo) quanto de domínios de experiência (aspecto social), que sendo partilhadas *interindividualmente* pelos membros de uma comunidade de fala são categorizadas e processadas. Assim, as metáforas só podem ser compreendidas, enfatizando-se as concepções cognitivas da categorização linguística através das quais os sujeitos percebem as estruturas sociais.

Metáforas e Mercados Linguísticos em Bourdieu

Consideradas figuras de estilo, as metáforas não são uma simples extensão semântica dos itens lexicais, mas uma analogia sistemática e coerente onde domínios cognitivos e de experiência corporificam conceitos abstratos. Contribuindo para a difusão de crenças ou preconceitos, elas expressam uma “pintura” da realidade ou uma visão de mundo carregadas de ideologias.

Refletindo uma comunidade a outra, as atitudes transmitidas por meio das metáforas originam visões convencionais atreladas a valores sociais. Elas se constituem uma forma de transmitir e perpetuar “normas” em favor de grupos sociais, reforçando a dicotomia entre “eu” (dominante) e o “outro” (dominado). Segundo Altman (1990, p.504), “metáforas são parte de uma estrutura de poder (ou

esforço), parte do modo como os grupos dos mais variados tipos delineiam seus laços discursivos, nomeiam e excluem o Outro, expressando e reforçando seus vínculos.”⁷

Ao excluir, pois, as condições sociais de produção da linguagem ignora-se a eficácia simbólica comunicativa que está no mundo social. Fundadas em relações de violência simbólica – aquelas que causam danos morais e psicológicos - as relações de comunicação são também relações de poder em que os mecanismos de apropriação e uso da língua não estão disponíveis para todos igualmente e seu acesso envolve monopólios, exclusões, marginalizações e concorrências.

Os enunciados são tidos como ações em uma rede de discursos anteriormente constituídos onde os sujeitos não atuam num vazio, mas num dado espaço-tempo. Desta forma, os atos de fala acontecem a partir de rituais sociais. Essa concepção de enunciação conduziu Bourdieu a elaborar sua teoria geral da ação comunicativa, *Economia das Trocas Linguísticas*, na qual ele concebeu o conceito de *habitus* (linguístico) que pode ser entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1983, p.65). Ele (*habitus*) não apenas conserva princípios do interacionismo simbólico, mas reintroduz a temporalidade e a historicidade dos sujeitos discursivos de forma coletiva ou individual.

Certas práticas podem constituir-se dominantes em relação a algumas posições sociais, servindo de critério para dispersar práticas distintivas existentes nos mais variados mercados simbólicos. Refere-se ao que o autor denomina de *violência simbólica* que

7. “metaphors are part of a power structure (or struggle), part of the way in-groups of various sorts delineate their discursive boundaries, name and expel the Other, express and reinforce their bonds”

determina as condições dominantes de organização, percepção e apreciação do mundo. Algumas vozes são, à vista disso, caladas. Isso porque

Para fazer com que a voz de alguém seja ouvida na sociedade, há um número de qualificações que essa pessoa deve ter [...] o caráter pragmático do exercício da voz (*voicing*) torna-se claro quando fazemos a pergunta pragmática apropriada: de quem são as vozes que ouvimos, ou, ainda, de quem é a voz que pode ser ouvida? [...] A voz que está sendo ouvida, contudo, não é a voz do indivíduo membro da sociedade como tal, mas do membro da sociedade informado por ela (no sentido acima referido) e pertencendo a uma classe societal por 'sobredeterminação' (MEY, 2001 p. 79-81).

A força de amoldamento entre as sustentações objetivas do mundo e estruturas de percepção/apreciação é o que Bourdieu denomina *poder simbólico*, que "só se exerce se for reconhecido". Ele continua dizendo que "o que faz o poder das palavras [...] é a crença em sua legitimidade e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras" (BOURDIEU, 1989, p.14-15), mas do poder que elas exercem dentro das esferas discursivas.

As lutas simbólicas são, portanto, lutas pela manutenção ou redimensionamento de posicionamentos diversos no discurso dentro de diferentes esferas do mundo social onde certos enunciados litigiam a condição de discurso legítimo. É preciso refletir, então sobre a reprodução das representações e sua circulação dentro de mercados linguísticos.

A QUESTÃO DO GÊNERO DENTRO DA LINGUAGEM

As correlações entre gênero e linguagem tem diversas interpretações em diferentes momentos históricos. Por exemplo, Baron-Cohen (1976) aponta que o mito bíblico de que a mulher fora criada

pela costela do homem fortalece a ideia de que o gênero feminino seja derivado do masculino e, por conseguinte, a linguagem da mulher seja considerada inferior à do homem. Kerswill (2012), por sua vez, ilustra como mulheres profissionais mais pressionadas que homens em ambientes profissionais adotam a hipercorreção.

Independente das metodologias, temáticas, conclusões ou anos, percebe-se como a língua, capital simbólico dentro de mercados linguísticos, “opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas” (BOURDIEU, 1996, p.45), constituindo-se instrumento de valorização/ desvalorização de diferentes discursos em diversos campos sociais e mercados linguísticos. O senso de aceitabilidade – disposições usadas para avaliar a própria fala e dos outros - produz um efeito de censura na mulher retirando dela a *competência social* da fala.

As diferenças, pois, existentes entre a fala masculina e feminina são observadas em diversos níveis da língua: morfológico, lexical, sintático, estilístico e comunicativos. “Onde o gênero grammatical corresponde ao gênero natural”⁸ (KOCH, 2000, p.46), abre-se a oportunidade de interpretação de longo alcance amplificando a diferença entre as representatividades de gênero e linguagem criando um *sexismo linguístico*, que reflete um *habitus* coletivo baseado na crença da superioridade masculina, heteronormativa e no subjugamento da mulher como minoria suprimida.

A linguagem, logo, serve de *capital simbólico* ao grupo dominante que discrimina e incapacita mulheres através da influência ao funcionamento e aos conteúdos semânticos de cada língua individual. Essas diferenças de gênero estão, pois, relacionadas a efeitos de aprendizado, socialização e preparação do homem e da mulher em virtude de papéis específicos a serem exercidos no âmbito

8. “Where grammatical gender corresponds to natural gender”

social. Através da *abordagem da dominância* (HICKEY, 2007, p.21), o modelo de comunicação masculina, como uma forma de subordinar mulheres, domina os padrões de fala estando diretamente associados a poder e não ao estilo.

Gênero e Injúria em Judith Butler

O gênero não é um espaço de ação estável, mas vários atos constituídos no tempo através de uma realização performativa que sujeita a convenções sociais e tabus através do reforço de discursos cria uma matriz heterossexual dominante. Por *performatividade* entendem-se as práticas (femininas ou masculinas) impostas culturalmente onde a repetição é um conjunto de significados já estabelecidos socialmente. (BUTLER, 1990). Em outras palavras,

Atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado. (BUTLER, 2003, p. 194).

Cumprindo seus efeitos através da naturalização, a *performatividade* comprehende o corpo na duração temporal marcada por: *metalepsis*, que é a antecipação de uma suposta essência realizada na repetição; e *inteligibilidade*, entendida como configurações sociais e caráter formal dos signos linguísticos de modo que “o discurso carrega o traço mnêmico do corpo na força da fala” (BUTLER, 1997, p.159) e envolve a construção social da subjetividade.

Assim, “alguém vem a existir pela dependência fundamental do endereçamento do Outro” (BUTLER, 1997, p.5) em que para ser

reconhecido, é preciso antes ser reconhecível. Para tal, são necessários termos que promovem esse reconhecimento através de enunciados performativos efetivos. Relacionando-as a um contexto em que as manifestações linguísticas reforçam seu caráter sexista, as “visões de gênero estão relacionadas a julgamentos culturais dos papéis sociais dos sexos e seus símbolos”⁹ (BARTHES, 1978, p.48).

Convém depreender que a vulnerabilidade linguística feminina, alimentada por esses preconceitos sexistas, advém do fato da mulher ter sido sócio/historicamente suscetível às injúrias linguísticas do grupo dominante, de modo que o insulto assume suas devidas proporções com o tempo, perpetuando o *habitus*. “O problema da injúria suscita a questão de que as palavras ferem [...] ofendem”¹⁰ (BUTLER, 1997, p.2), mas não apenas a palavra em si, mas o modo como ela interpela e constitui o sujeito. Ser chamado de algo possibilita paradoxalmente “existência social, iniciada dentro da linha temporal da linguagem”¹¹ (BUTLER, 1997, p.2) e pode paralisar o agredido assim como produzir uma resposta inesperada.

“Ser ferido pelo discurso é sofrer uma perda de contexto, que é na verdade, não saber onde você está”¹² (BUTLER, 1997, p.3). É uma espécie de violação do “lugar do outro”, onde ao afirmar que a palavra fere refere-se tanto à dor física quanto ao assalto verbal. O fato de que “a linguagem sustenta o corpo não por trazê-lo a vida ou alimentá-lo em seu sentido literal; mas por interpela-lo dentro dos termos da língua”¹³ (BUTLER, 1997, p.4) faz com que a linguagem opressiva constitua-se violência, não uma representação dela, destruindo toda possibilidade de expectativa.

9. “Views on gender are linked to cultural judgments on the social role of the sexes and its symbols.”

10. “The problem of injurious speech raises the question of which words wound [...] offend”

11. “social existence, initiated into a temporal life of language”

12. “To be injured by speech is to suffer a loss of context, that is, not to know where you are.”

13. “Language sustains the body not by bringing it into being or feeding it in a literal way; rather, it is by being interpellated within the terms of language”

A MULHER ATRAVÉS DE METÁFORAS ESTEREOTIPADAS

A partir da organização hierárquica *Great Chain of Being* (1989), a ideia homem/animal, carregada de conotação negativa, demonstra que os homens são seres superiores aos animais na cadeia evolutiva. No entanto, comparando-os por metáforas, cria-se um lugar de intersecção entre o *heteronormativo* e o marginal, onde homens são normalmente comparados a *bulls*, *foxes*, *lynxes* enquanto mulheres são comparadas a *chickens*, *kittens*, *cows*. Ao compreender as metáforas, a escolha do nome do animal não parece ser arbitrária, estando associada ao tamanho, força ou habitat.

“Os homens como animais selvagens, precisam de liberdade e nenhuma privação; no entanto, o fato das mulheres serem apresentadas como animais domésticos ou de criação poderia sugerir que o lugar da mulher deveria ser confinada a arena doméstica.¹⁴ (RODRIGUEZ, 2009, p. 83)

Como as metáforas não se apartam das percepções de mundo e refletem a forma como as mulheres são vistas dentro da sociedade, através de uma análise minuciosa acerca dos estereótipos sexistas, percebe-se que as metáforas que compararam mulheres a animais podem ser divididas em três grandes grupos: *pets* (animais domésticos), *farmyard animals* (animais de criação) e *wild animals* (animais selvagens). Essa correspondência entre animais e mulheres pode ser compreendida nos termos do tabu.

De acordo com Leach (1964), a categorização recai sobre dois parâmetros: distância social e *consumo*. Para o autor, existe uma relação estrutural entre a forma como as mulheres são classificadas como potenciais parceiras sexuais e o modo como os animais são classificados para serem consumidos. A taxonomia da mulher mediante sua disponibilidade sexual organiza-se da seguinte forma:

14. “men need freedom and no restraint; however, the fact that women are presented as domestic or livestock animals might suggest that a woman’s place should be confined to the domestic arena.”

1. *very close*: devido a questões genéticas ou culturais, relações sexuais são inconcebíveis. (pets - *cat*)

2. *kin, but not very close*: parceiros sexuais potenciais (farm-yard animals - *cow*)

3. *neighbors*: parceiros sexuais altamente desejáveis (farmyard animals - *mare*)

4. *distant stranger*: nenhuma relação social nem sexual/ tom ofensivo (wild animals - *whale*)

No mundo animal, *pets* desfrutam de uma posição privilegiada não sendo considerados bestas, mas uma companhia amável e leal às pessoas. O caso mais prototípico é a palavra *dog*, cuja característica de lealdade não se sustentou na transição figurativa, utilizada para descrever uma mulher feia ou prostituta (EBLE, 1996). O fato do termo *dog* ter sido usado para falar de algo referente a sexo recai sobre o mote de que socialmente ter relações sexuais com uma prostituta é algo imoral e ilícito.

O termo *cat* “denota uma mulher maliciosa”¹⁵ (RODRÍGUEZ, 2009, p. 83). Mas assim como *dog*, ele pode ter uma outra interpretação: gatos são animais tipicamente associados à noite, assim quando ligados a criaturas noturnas, adquirem um novo sentido e passam a indicar prostitutas. Mas por que essa associação tão negativa a cachorros e gatos? Durante o século XVII, as bruxas eram consideradas seres com poderes sobrenaturais, o que as permitiam assumir formas de diferentes animais entre os quais estavam: sapos, gatos e cachorros (SAX, 2001).

Lembrando seu pequeno tamanho e domesticidade, ao serem comparadas a pássaros, as mulheres são vistas como frágeis

15. “in English cat denotes a malicious woman”

e pequenas, podendo ser aprisionadas em “gaiolas”. A palavra *bird* remete a uma jovem bela e essa avaliação positiva tem suas raízes no comportamento, geralmente, amoroso dos pássaros, o que explica a expressão *lovebirds* para referir-se a um casal apaixonado. Mas duas palavras chamam atenção: *canary*, que refere-se a uma jovem universitária, alegre, dócil, ingênua que pode ser considerada por muitos homens como “presa fácil”. E *parakeet*, animal pertencente à família do papagaio, que faz clara associação entre: mulheres e conversa sem sentido. Isso porque papagaios não sabem o que falam, apenas imitam sons humanos (EBLE, 1996).

A conceituação das mulheres como *pets*, portanto, remete a um pequeno tamanho, juventude, imaturidade e entretenimento. Além do mais, o fato da vida desses animais girarem em torno de sua casa remete à ideia de domesticidade. Vale lembrar que as palavras só denominam algo referente a sexo quando associadas a um segundo plano – oculto, imoral, ilícito.

Além de animais domésticos, as mulheres também são comparadas a *farmyard animals* (animais de criação) que existem para serem explorados e consumidos pelo homem. Assim, servidão e utilidade são “fatores centrais para essas identificações metafóricas.”¹⁶ (RODRÍGUEZ, 2009, p.87) refletindo diferentes graus de abuso. Sendo associadas a *cow* (mulher gorda), *heifer* ou *mare* (mulher feia), *mule* (mulher teimosa), *nag* (mulher mais velha que vive reclamando) ou *filly* (única exceção, que refere-se a uma mulher jovem bonita), observa-se que: (i) fazem referência a atributos físicos, como peso; (ii) e remetem à ideia de sexo como *montaria* onde o homem controla e domina a mulher.

Comparando-a uma porca *sow*, remete-se à imagem de gordura, sujeira, feiura e até promiscuidade, derivando do

16. “factors which will be central to the metaphoric identifications.”

“simbolismo que associa limpeza à pureza e sujeira à imoralidade”¹⁷ (CRYSTAL, 1995). As palavras *chicken* ou *hen*, são uma associação direta ao fato de serem animais de consumo rápido e seres desajeitados. Essa correlação entre comer e desejo humano reverberam na ideia metafórica que desejo é fome (Lakoff, 1987), onde ambos são frequentemente usados para expressar desejo/satisfação sexual.

Diferente de *pets* e *farmyard*, *wild animals* (animais selvagens) gozam de completa liberdade, não estão no controle do homem e não precisam dele para obter comida, abrigo ou proteção; são independentes, capazes de sobreviver por conta própria. “A conceituação da mulher com animais selvagens, no entanto, não se adequa a esse padrão” (RODRÍGUEZ, 2009, p.90). Um exemplo de animal selvagem usado para mulheres é *coyote*. Eles são feios e metaforicamente usados para descrever mulheres pouco atraentes. A expressão *Coyote Date* refere-se a “um mulher que é tão feia que quando sua companhia da noite acorda na manhã seguinte e ela está dormindo em seus braços, ele prefere cortar o braço a acordá-la”¹⁸ (EBLE, 1996, p. 100).

Foxes (raposas) são espertas e inteligentes, mas quando comparadas à mulher ganham outra conotação: mulher jovem atraente. Ignorando atributos como esperteza e inteligência e considerando apenas seu caráter sexual/físico, explica-se a relação entre animais e tabu: raposas podem ser caçadas. Ela “é um animal que os homens perseguem, e caçam, e matam por esporte. Se as mulheres são concebidas como raposas, então elas são concebidas

17. “may derive from the symbolism which associates cleanliness with purity and dirtiness with immorality.”

18. “A woman who is so ugly that when her companion for the night wakes up the next morning and she is asleep on his arm he would rather chew off his arm than wake her up.”

como presas”¹⁹ (BAKER, 1981, p. 169), ou seja, sexo é caça e como tal reafirma homens como caçadores, beirando a animosidade, e mulheres que precisam fugir ou se esconder para sobreviver.

Existem também metáforas que associam mulheres a animais marinhos como *seal*, *whale* fazendo menção a seu tamanho. Segundo Rodríguez,

criaturas de um tamanho considerável normalmente carregam conotações negativas, provavelmente por causa da dificuldade do homem de exercer controle sobre eles devido a sua força superior. Fraqueza num animal, então, parece ser um traço positivo [...] Obviamente quanto menor o tamanho menor a força do animal o que dá ao homem uma vantagem decidida na aplicação de sucesso da força física²⁰ (RODRÍGUEZ, 2009, p.93).

Essa dimensão cultural de metáforas animais a fazem adequadas para a transmissão e perpetuação de crenças sociais da fala de uma comunidade em particular em que homem branco heterossexual é o “eu” (dominador) e qualquer grupo que se afasta disso (minoritários) como as mulheres são o “outro” (dominado). Sob essa ótica, fraqueza e fragilidade são apontadas como algo positivo porque não constituem empecilhos à dominação; enquanto atributos físicos (jovialidade) são as qualidades mais desejáveis e, portanto, moldam escolhas e perspectivas.

Abre-se uma janela para a construção de identidades sociais e de discurso onde a manutenção e a perpetuação das formas linguísticas parecem responder ao poder exercido por um grupo social numa posição privilegiada, portanto essas metáforas conduzem a uma aceitação das visões patriarcais constituindo

19. “The fox is an animal that men chase, and hunt, and kill for sport. If women are conceived of as foxes, then they are conceived of as prey.”

20. “Creatures of a considerable size are usually charged with negative connotations, probably because of man’s difficulty to exercise control over them due to their superior strength. Weakness in an animal, then, appears to be a positive trait [...] Obviously, the smaller the size and the lesser the strength of the animal give man a decided advantage in the successful application of physical force.”

habitus que suprimem as mulheres e fortificam o caráter *heteronormativo* masculino social e linguístico.

A esses “tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas” denominam-se estereótipos (LIPPMAN, 1972, p.151) que constituem-se um modo cultural pré-construído de ver o mundo transmitido pela linguagem. Dois elementos compõe-no: conformismo e conformidade. Quando o indivíduo orienta-se através de estereótipos e normas, conformando-se ao seu grupo, visando garantir aceitação social, há *conformidade*. Esta pode ser transformada em *conformismo* quando não são oferecidos ao sujeito possibilidades reais de inserção na sociedade e ele passa a ser apenas “voz do dono” deixando de ser “dono da voz”.

O estereótipo é, portanto, um reflexo/ refração específica desse preconceito de gênero e subjugamento das mulheres enquanto “presa dócil, animal obediente e leal, caça” que através de elementos valorativos contribuem para confiná-las ainda mais dentro das esferas machistas da sociedade, fazendo-a aceitar o papel que lhe é imposto e perder a consciência de si. O conformismo da fala feminina em relação a conformidade da fala masculina aprofundam a estereotipação da mulher como objeto sexual – jovialidade, beleza – o que conduz a uma busca incessante a padrões cada vez mais inatingíveis.

Quando a mulher foge a eles, por uma não-conformidade estética, ela é inferiorizada e tratada por sua utilidade. O que significa dizer que a ausência de um padrão instituído pela exterioridade retira dela o poder de significar sua estética. Deslocando a atenção de seu real valor para sua capacidade de atender performances, as mulheres são vistas mais positivamente quando dóceis (*canary*) ou sexualmente atraentes (*dog*); não atendendo, pois, aos critérios impostos, elas precisam ou serem úteis (*cow, chicken*) ou serem caçadas e domadas (*coyote, fox*).

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E DESEXIFICAÇÃO

É neste ponto que a escola desempenha papel crucial. “A complexidade crescente dos diversos setores da vida [...] tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo” (BERBEL, 2011, p.28). Tal processo altera, então, os papéis entre professor-aluno através de novas perspectivas educacionais onde os professores de Língua Inglesa podem “cooperar em sua própria marginalização imaginando-se como meros ‘professores de língua’ sem conexão alguma com questões sociais e políticas” (GEE, 1986, p.722) ou podem aceitar o paradoxo do letramento, que envolve conflitos de valores e identidades, socializando e conscientizando seus alunos.

Tal assertiva conduz a refletir acerca das experiências pedagógicas e as atuais demandas sociais que implicam em novas aprendizagens, desenvolvimento de competências e a construção de um novo sentido ao fazer docente mais voltado ao protagonismo e à autonomia dos estudantes. “Só assim uma escola pode manter-se viva e recriar a cada dia o significado de incluir, formar e *cidadanizar*” (BASSALOBRE, 2013, p. 317).

Assim, o conhecimento passa de algo previamente construído e exposto pelo professor, para algo a ser desenvolvido em um contexto metodológico dinâmico centrado no protagonismo do aluno visando não a mera reprodução de valores socialmente impostos, mas trazendo reflexão em relação ao uso da linguagem onde o professor deve atuar como “orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento” (BARBOSA e MOURA, 2013, p.55).

Autonomia e capacidade crítica são características que permitem a desconstrução de *habitus* a partir de um ensino

centrado não na mera reprodução linguística, mas no estudo da língua em relação ao ser social e condições socioeconômicas vigentes. O que amplia a capacidade comunicativa do aluno ao tempo que traz uma reflexão acerca dos atos de fala e suas matrizes de percepção e ações. Por e pela língua é possível o processo de *desexificação*.

Embora em microescala, ao trabalhar dentro da sala de aula com metáforas estereotipadas, deve-se trazer à tona questões que aprofundam a discussão acerca da misoginia dentro das esferas sociais através de uma análise crítica da língua. *Desexificar* a linguagem não é negar suas estruturas, mas compreendê-las de modo a não reproduzir preconceitos e sexismos através do uso linguístico.

Conclusão

A língua enquanto fato social representa um sistema dinâmico que varia conforme mudanças de natureza socioculturais, visando atender às necessidades comunicativas dos sujeitos de ressignificar a si próprios e à natureza ao seu redor. As metáforas (analogias abstrato-concretas) são analisadas à luz da sociolinguística cognitiva, constituindo-se produtos mentais e culturais que refletem uma relação de poder cujo papel, neste sentido, é o de perpetuar normas em favor de um grupo social dominante.

Assentada sob violência simbólica, as metáforas estereotipadas sexistas (mulher x animal) foram concebidas em torno de três aspectos: exclusão, onde as mulheres são vistas como seres inferiores cujo valor consiste em sua sexualidade ou subserviência, impossibilitando-as ou dificultando seu acesso ao pleno exercício da escolha e liberdade; monopólio, que refere-se ao domínio da figura masculina, heterossexual, branca; e marginalização, que remete ao

subjugamento e opressão que compõe o *habitus* feminino social e linguístico. Assim, para que a voz feminina seja ouvida é necessário um esforço, luta simbólica que tem como objetivo quebrar o caráter paradigmático dos sujeitos envolvidos no ato de fala.

Gênero e linguagem compõe, pois, um jogo de poder simbólico que oscila entre a valorização e desvalorização de discursos em diferentes campos sociais e mercados linguísticos. Segundo Butler, o gênero é um espaço de vários atos constituídos no tempo através de realizações performativas, impostas culturalmente e repetidas socialmente. Alimentas por essas realizações, a vulnerabilidade linguística feminina está diretamente associada ao *habitus* construído a partir do insulto. Interpelando o sujeito, as palavras criam na linha temporal da linguagem existência social. Ser ferido é, portanto, perder seu contexto; é uma espécie de violação do “lugar do Outro” que remete tanto à dor física quanto ao assalto verbal.

Comparar mulheres a animais é criar um lugar de intersecção entre o heteronormativo e o marginal. Refletindo percepções de mundo sexistas, essas metáforas comparam a mulher a *pets*, *farmyard* e *wild animals*, onde sua taxonomia está de acordo com a distância social a que se está dela (mulher) e sexualidade.

Aos *pets* competem uma relação amável com seres humanos, mas ao compararem mulheres a *dogs* ou *cats*, estes termos perdem suas características afirmativas (lealdade/esperteza), durante a transição figurativa, passando a indicar, respectivamente, mulher feia e mulher maliciosa. No entanto, ambas palavras podem indicar também prostituta, conceituando sexo como algo imoral, ilícito que não deveria ser feito (LEACH, 1964). Fazendo menção a seu tamanho e fragilidade, as palavras *canary* (jovem universitária dócil e ingênua) e *parakeet* (mulher que fala sem pensar) reforçam a possibilidade de retirar da mulher sua força e liberdade através de sua domesticidade.

Farmyard animals existem, dentro da cultura ocidental, para serem explorados e consumidos pelo homem. Assim comparar mulheres a eles evoca as ideias de servidão e utilidade, refletindo diferentes graus de abuso. Ora fazendo menção a tributos físicos negativos ora a consumo (sexo), algumas expressões se destacam: *cow* (mulher gorda), *mare* (feia) ou *mule* (teimosa). Ao associá-las a aves como *chicken* e *hen* fazem referência à ideia de que estes animais são criados exclusivamente para nutrição humana (sexo como fome) e serem desajeitadas.

Gozando de liberdade e independência, *wild animals* não precisam do homem para sobreviver, mas a conceituação de mulheres como tais não se adequa a esse padrão. *Coyote* é usado para descrever mulheres feias; *fox*, mulher jovem atraente; quando comparadas a animais marinhos, *seal*, *whale*, fazem menção a seu tamanho. A dificuldade do homem exercer controle sobre esses animais devido a possuírem de certo modo força superior traz consigo duas revelações: (i) força é encarada como negatividade (ii) e transformada em sentimento de repulsa ou de necessidade de dominação total.

O Ensino pode, portanto, exercer a função de *desexificar* a linguagem à medida que traz reflexão à mesma não permitindo a perpetuação de preconceitos e estereótipos a partir de novas experiências pedagógicas que visem cidadanizar e formas novas consciências.

Referências

ALTMAN, Micah. *How Not to Do Things with Metaphors We Live by*. College English, v. 52, p. 495-506, 1990.

BAKER, Robert. 'Pricks' and 'Chicks': A plea for 'persons' In: BAKER, R.; ELLISTON, F. (eds.): *Philosophy and Sex*. P. 45-54. New York: Prometheus Books: 1981.

BARBOSA, Eduardo Fernandes & MOURA, Dácio Guimarães. *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BARON-COHEN, S. *The Essential Difference*. London: Allen Lane, 2003

BARTHES, Roland Lecon. *Leçon inaugurale de la chaire de semiologie littéraire du Collège de France*. Paris: Ed. du Seuil: 1978.

BASSALOBRE, Janete. *Ética, Responsabilidade Social e Formação de Educadores*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 311-317, mar. 2013.

BERBEL, Neuza Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semana: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Editora da USP, 1996.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. *Pierre Bourdieu*. ORTIZ, Renato (org.). São Paulo: Ática, 1983.

BUTLER, Judith. *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. In: (Ed) CASE, Sue-Ellen. *Performing Feminisms, Feminist Critical Theory and Theatre*. Baltimore: The John Hopkins Press: 1990.

_____. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Excitable Speech. A Politics of the Performatives*. New York: Routledge, 1997.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge UP, 1995.

EBLE, Connie C.. *Slang and Sociability: In-group Language among College Students*. Berkeley, Berkeley up: 1996.

FROMKIN, Victoria, RODMAN, Robert, & HYAMS, Nina. *An Introduction to Language*. 9^a Edição. Boston, MA: Wadsworth, 2011.

GEE, James Paul. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words*. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 720, 1986.

HICKEY, Raymond. *Language and Society*. p. 1-37. Malden, MA: Unidue, 2007.

KERSWILL, Paul. *Social factors behind language variation: class and ethnicity*. In: Chambers, H., Trudgill, P., Shilling-Estes, N. (Eds.), *Handbook of Variation and Change*, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEACH, Edmund. *Anthropological aspects of language: Animal categories and verbal abuse*. In: Lenneberg, E. H. (ed.) (1964): *New Directions in the Study of Language*, p. 23-63. Massachusetts: MIT Press: 1964.

LIPPmann, Walter. *Estereótipos*. In: STEINBERG, Charles S. (org.). *Meios de comunicação de massa*. Trad. Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1972.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. – 1^a Edição. São Paulo: Contexto, 2008.

MEY, Jacob L. *As vozes da sociedade: seminários de pragmática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOLLICA, Maria Cecília & JUNIOR, Celso Ferrarezi. *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

RODRÍGUEZ, Irene Lopez. *Of Women, Bitches, Chickens and Vixens: Animal Metaphors for Women in English and Spanish*. In: *Cultura, lenguaje y representación*. Vol. VII. pp. 77-100. 2009.

SAX, Boria. *Mythical Zoo: An Encyclopedia Of Animals in World Myth, Legend, And Literature*. Oxford: abc-Clio, 2001.

TRUDGILL, Peter. *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1974.



14

Otávio de Oliveira Castelane
Joane Marieli Pereira Caetano
Carlos Henrique Medeiros de Souza

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS NA ESCOLA:

uma proposta de uso da
semiótica no processo
de avaliação textual

Resumo:

Este estudo buscou verificar as possibilidades de ações, voltadas para o desenvolvimento argumentativo, sustentando-as na Teoria da Iconicidade Verbal (SIMÕES, 2009), a partir de uma sequência didática (SD) baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Objetiva-se discorrer sobre a noção do texto e de sua produção; comentar a teoria semiótica, em especial a Teoria da Iconicidade Verbal (TIV); apresentar uma proposta da aprendizagem baseada em projetos, nesse caso de uma sequência didática, e analisar seus resultados. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso. Constatou-se, mediante as conclusões do estudo, uma melhora progressiva no Nível Diagramático, no Nível Lexical e na presença de Signos Orientadores.

Palavras-chave:

Argumentação; Produção textual; Teoria da Iconicidade Verbal; Aprendizagem baseada em Projetos; Sequência Didática.

Introdução

A produção textual é considerada atualmente como algo desgastante, que encobre apenas a maçante redação escolar ou é totalmente condicionada por esquemas. De forma geral, a utilização da semiótica, ou melhor dizendo, da Teoria da Iconicidade Verbal (TIV), pode funcionar como um auxiliador no planejamento, produção e geração de sentidos textuais em uma nova perspectiva metodológica. Portanto, buscou-se reunir dados/informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: em que sentido a TIV pode auxiliar a produção textual de alunos da educação básica?

O presente trabalho tem como objetivo geral verificar quais os efeitos da aplicação de ações que voltem para o desenvolvimento argumentativo na otimização de textos, sustentando-os na TIV e na aprendizagem baseada em projetos. Mais especificamente, procura-se discorrer sobre a noção do texto e sua produção; fundamentar sucintamente a teoria semiótica; elucidar a TIV para melhor reconhecer os diversos níveis em uma produção textual de uma sequência didática (SD), seguindo as lições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esta pesquisa se justifica por se tratar de uma abordagem inovadora de se trabalhar a produção textual em sala de aula: a TIV, que volta para aplicações de ações que subsidiam o desenvolvimento argumentativo e o conhecimento intelectual, e a aplicação de uma metodologia que coloca o aprendiz no centro do processo de aprendizagem. Para tanto, os teóricos do texto de maior relevância para fundamentação deste estudo foram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e da semiótica, destacam-se Peirce (2015) e da Iconicidade Verbal, Simões (2009). Além da revisão bibliográfica, este estudo realizou uma pesquisa de campo para investigar novos fenômenos físicos e seus fundamentos, ainda não estudados.

A atividade de produção de textos na sala de aula

Em torno das atividades de produção textual na sala de aula contemporânea, ainda se presenciam lacunas difíceis de serem preenchidas, proporcionando impasses para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos (Cf. ROJO, 2009, p. 77-79; 90).

A atividade de produção textual necessita, portanto, de uma abordagem metodológica mais pragmática, em consonância com situações mais facilmente empregáveis ao cotidiano discente, de modo a despertar o olhar para as intencionalidades circundantes aos textos elaborados diariamente.

Na tentativa de buscar metodologias mais contextualizadas e valorizadoras da produção de sentidos no ato da escrita, recorre-se às teorias semióticas aplicadas ao ensino de produção textual. Assim, faz-se importante resgatar, brevemente, o percurso histórico desse ramo da Linguística, ainda pouco explorado.

Breve resgate histórico da semiótica de Peirce

A semiótica faz parte da linguística, mais precisamente da pragmática e da semiologia. Dentre todas as vertentes, a permeadora deste estudo é a americana, a qual é uma teoria de Peirce (2015). Sua teoria serve de base para novos estudos, entre eles destaca-se a TIV de Simões (2009), para quem “a semiótica, hoje, está oficialmente aceita no Brasil, uma vez que consta da fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (SIMÕES, 2003, p. 190).

A TIV, como o próprio nome já diz, explora o lado icônico do signo, ou seja, o seu poder de induzir, conduzir e se assemelhar com outro objeto. Simões (2009) traz o estudo semiótico para

a perspectiva verbal, o que permite a visualização em um âmbito mais específico do signo. Sua teoria é dividida em níveis para a melhor visualização: “[...] 1 – diagramática; 2 – lexical; 3 – isotópica; 4 – alta ou baixa iconicidade; 5 – eleição de signos orientadores ou desorientadores” (SIMÕES, 2009, p. 80). O diferencial da TIV é o fato de poder entender a função do signo na produção de sentidos, o que não requer assimilação mecanizada de regras de textualização, isto é, de esquemas formais para organização do texto. Além disso, esta teoria permite auxiliar em processos cognitivos como a leitura, interpretação e na produção textual propriamente dita.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS: Uma sequência didática (SD) para o trabalho com o gênero artigo de opinião

A aprendizagem baseada em projetos, doravante ABP, faz parte de uma nova corrente metodológica intitulada de metodologias ativas pela sua característica principal de colocar o aluno-aprendiz no centro de todo o processo de aprendizado e a evolução de conhecimentos mais simples à mais complexos, segundo Moran (2018).

A ABP atualmente tem sido amplamente utilizada por reconhecer o papel do aluno em todo o processo de desenvolvimento do conhecimento, além de sua participação em situações reais e o envolvimento singular ou coletivo em projetos, segundo Bender (2014). Entre tais projetos está a sequência didática que de forma articulada desenvolve a aprendizagem em diferentes módulos, objetivos e contribuições.

O estudo foi construído, metodologicamente, a partir de uma SD, baseada, em seus métodos e técnicas, nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que concebem o estudo dos gêneros em dois esquemas: primeiramente tendo-o “como instrumento —

unidade de conteúdo temático, composição e estilo — deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação" (SCHNEUWLY, 2004, p. 24) e por outro lado "como uma situação de linguagem que suporta uma ação de linguagem de um certo tipo, somente na medida em que um gênero está disponível.

O processo/SD foi definido(a) por eles em diferentes momentos. Primeiramente, requer uma apresentação dos requisitos sobre as decisões das particularidades a serem desenvolvidas. Num segundo momento, a produção inicial, é caracterizada como sendo o esboço do projeto. No terceiro, estão as etapas. Neste quesito resta a investigação e solução de possíveis dúvidas, bem como a observação do gênero como um todo; a quantidade de etapas é passível de decisão dos envolvidos. Por último, é o momento em que se encaixa a real produção do gênero, de acordo com todo o restante proposto e o seu real intuito comunicativo.

Diante disso, a SD foi realizada com uma turma piloto de 26 alunos de 2º ano do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Eletrotécnica do IFF campus Itaperuna, no período de dezembro de 2016 a abril de 2017. O tema norteador das discussões prévias e da produção textual intitulou-se "O legado de megaeventos esportivos no Brasil". Tal temática foi escolhida após uma atividade diagnóstica sobre os interesses de leitura e escrita dos alunos, por intermédio da aplicação de questionários na plataforma *online Google Forms*, destacada como uma "ferramenta de potencialização dos laços existentes entre professores e alunos" (SUNAGA; CARVALHO, 2015). Dentre os dados da pesquisa, constatou-se a preferência discente sobre os assuntos esporte e tecnologia, como se pode verificar na imagem abaixo:

Figura 1 - Questão sobre o interesse dos discentes

<u>O que te interessa ler?</u>
Sinopse de filme
Fantasia
Crônicas esportivas
Crônicas esportivas
nada
Futebol
Novidades (fofocas)
Materia escolar
Nada
noticias
Guia e lore wow
Assuntos polêmicos
Memes
Noticias, livros,
Nada
Site porno
noticias esportivas
História
Tecnologia
Qualquer tipo de livro
Tutoriais
Piadas
Only porn

Fonte: Planilha dos Resultados Individualizados do Perfil Discente

Essa atividade diagnóstica foi empregada para promover uma produção textual a partir de conhecimentos que se apresentem mais familiarizados pelos alunos, o que dialoga com as considerações de Passarelli (2012, p. 149), ao afirmar que “o processo de escrita de um escritor principalmente se dá em função de seus propósitos e de sua satisfação, do jeito que ele é capaz, ou seja, escreve de acordo com o que ele sabe a respeito do assunto em questão [...]”.

Após essa investigação, foram obtidas informações suficientes para se pensar na elaboração de uma SD contextualizada. Como resultado final da proposta, as atividades estruturaram-se da seguinte forma:

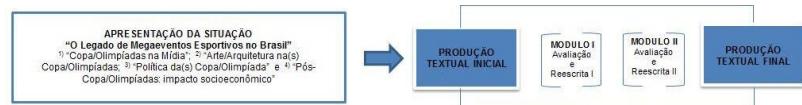


Figura 2 – SD

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83) (Adaptado)

Após as discussões, solicitou-se a produção de um artigo de opinião, cujo destinatário imediato seria a professora e o graduando em Letras e cujo destinatário mediato seriam os próprios colegas de classe em um momento para exposição das produções. Vale ressaltar que os alunos foram orientados quanto ao contexto de produção e circulação do texto: gênero (artigo de opinião); suporte (página do blog da turma); intenção comunicativa (exposição de seu ponto de vista sobre o legado de megaeventos no Brasil).

O estudo de caso teve como base um processo de escrita com 24 redações, um primeiro processo de reescrita que resultou em 23 redações e um segundo processo de reescrita que contou com 14 redações cuja escrita fora estritamente necessária de um total máximo de 26 participantes.

Análise dos Dados

Caracterizando os critérios avaliativos

Após a produção inicial e entre as refações foram feitas avaliações quanto aos critérios da TIV. Os critérios metalinguísticos

não contemplam o foco principal da pesquisa, sendo somente utilizados ou citados em casos de recorrência nos textos.

O Nível Diagramático se refere à “qualidade atinente ao projeto visual ou sonoro do texto e à estruturação dos sintagmas (SIMÕES, 2009, p. 83)”. É responsável pela produção imagética produzida na mente do leitor ao se deparar com o texto. Neste trabalho foi determinado o alto e o baixo Nível Diagramático.

Dentro deste cenário, o Nível Lexical faz referência ao “potencial de ativação de imagens mentais” (SIMÕES, 2009, p. 86), portanto promove a ligação entre a intenção do autor com o texto capaz de provocar pensamentos direcionados através da seleção de palavras ou expressões. Vale destacar que, a partir deste item, se podem diagnosticar relações dialógico-intertextuais com informações extratextuais aludidas no texto. A escolha do léxico, quando ativado no texto pode se transformar em ícones e índices facilitando a trama textual.

A presença de signos (des)orientadores, isto é, daqueles “que conduzem ou não o interlocutor pela superfície textual” (SIMÕES, 2009, p. 96), podem até ser equiparados com o caso de outros recursos textuais tal como a coerência, “que está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto” (PASSARELLI, 2012, p. 252), ou seja, de se guiar ou não pelo caminho do texto.

Após tais descrições sobre o método de avaliação das produções textuais em que este estudo se ampara, detemo-nos a tecer análises acerca de cada item avaliativo e suas correspondências no *corpus* deste trabalho.

Nível diagramático

No primeiro nível analisado, sendo o diagramático, voltou-se o olhar específico para o corpo do texto de forma geral. Nesse item, procurou-se considerar a existência alta ou baixa do Nível Diagramático.

O alto Nível Diagramático se dá quando o autor identifica as características visuais de cada gênero textual, o que o levou a organizar seu texto em mais parágrafos, obtendo, desta forma, uma estrutura argumentativa com presença de introdução, desenvolvimento e conclusão. Em contrapartida, o baixo Nível Diagramático é identificado quando a relação da tipologia/gênero não acontece rapidamente ou se dá de forma incorreta. Quando um texto é dividido em apenas dois parágrafos, não consegue ativar os signos imagéticos de que se trata de um artigo de opinião ou de um texto argumentativo, podendo até ser considerado como uma possível narrativa. O desenvolvimento de tal nível foi evidente após as observações discriminadas nas *tips* (bilhetes para a refacção).

Os dados recolhidos acerca do nível diagramático nos mostram que no primeiro processo de escrita apenas 16,67%/4 redações foram consideradas com alto Nível Diagramático, já na 1^a reescrita — que para alguns já foi o suficiente para que o texto atingisse um nível considerado bom — houve aumento para 69,56%; e na segunda reescrita foi para 78,57%. O gráfico nos mostra aumento substancial do Nível Diagramático, intervindo pelas *tips*, levando ao crescimento de 61,90% da qualidade das redações nesse item avaliativo e, consequentemente, um declínio no nível considerado baixo. Cabe fazer a consideração de que o nível muito baixo durante a escrita evidencia o pouco conhecimento dos discentes acerca das normas de paragrafação, da tipologia/gêneros e da própria escrita textual.

Ante o resultado, fica evidente a melhora no conhecimento do nível que subjaz produções imagéticas e que provocam no leitor

uma capacidade de raciocínio rápido na identificação da tipologia/gênero. Um entendimento mais claro das normas de textualização tende a um fortalecimento da compreensão dos elementos constituintes da organização textual, tais como os tópicos frasais, os argumentos, dentre outros.

Nível Lexical

A seleção lexical de um texto pode ser responsável por alterar todo um sentido, direcionar o pensamento do autor, demonstrar sua criatividade e as marcas de autoria. A tabela abaixo apresenta um demonstrativo sintetizado das principais ocorrências promotoras de sentidos, a partir da combinação de palavras.

Tabela 1 – Nível Lexical encontrado

Termo / Expressão Utilizada	Aplicação no Texto	Texto	Potencial de Utilização
"Nóis continua fudido"	[...] a FIFA levou a grana e “nóis continua fudido”!	018	Expressão resgatada de contextos populares de uso linguístico como recurso irônico, evidenciado pelo uso intencional de aspas. Foi utilizada como frase final do texto que resumia basicamente sua opinião.
Holocausto	[...] pois nem ao menos puderam desfrutar dos investimentos feitos com seus próprios dinheiros, ou seja, os estádios serviram apenas para lembrar a população do holocausto que foi o evento.	031	Termo citado na conclusão do texto, fazendo uma analogia à situação enfrentada pelo país, mais precisamente pela população pobre, durante os megaeventos. O termo é altamente icônico, portanto capaz de ativar signos históricos se referindo ao contexto bíblico, como a oferta que era destinada aos sacrifícios para o perdão dos pecados, bem como à relação com a Segunda Guerra Mundial e os sacrifícios dos Judeus.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os casos acima citados são exemplos claros de que suas funções no texto foram de imprimir a ideia do autor na busca pelo sentido desejado (ANTUNES, 2012), principalmente partindo do princípio de o gênero ser um artigo de opinião, em que a combinação de palavras pode deixar mais transparente o conteúdo opinativo, isto é, o ponto de vista do autor.

Signos orientadores ou desorientadores

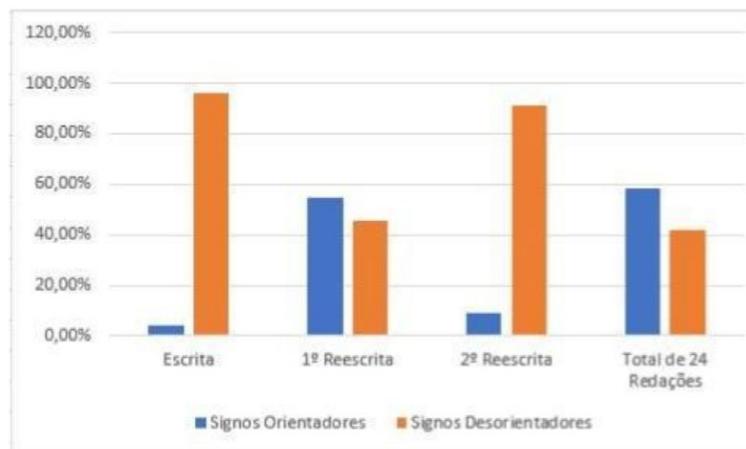
Dentro desse nível foi avaliado o direcionamento dado pelo autor em sua discussão e se houve realmente a defesa do seu ponto de vista, com progressão e não contradição da ideia desenvolvida. Exemplificadamente, toma-se a escrita do texto 020, linhas 2-12': *Pode-se notar que pode não ter sido uma grande ideia, como parecia, cediar [sic] esse megaeventos no Brasil. Claro que o Brasil tem toda uma tradição esportiva mas o que realmente falta aqui é estrutura. Sabe-se que o Brasil colocou milhões e milhões em estádios, arenas e outras grandes estruturas, mas ao olharmos de modo geral, tudo ocorreu muito bem, claro que muitas revistas de muitos países falaram o contrário, porém sabemos que (incompreensível) eventos muito bonito [sic], [...].* Ao analisar o texto, é possível observar pelas sentenças em destaque que o produtor, já na introdução, constrói uma contradição ao duvidar da qualidade da realização do evento e após declarar que tudo ocorreu bem.

Verifica-se, também, que a modalização verbal realizada (*pode*), de início, denota uma incerteza quanto à percepção do autor diante do legado dos megaeventos. A dúvida persiste, mais adiante, no desenvolvimento, nas linhas 12-13: *[...] mas ainda não podemos dizer se valeu ou não.*

Por isso, foi possível acompanhar a evolução — adequação ao tema e aos desígnios apresentados pelo autor — de 19 dos 24

textos apresentados, em que o caráter estritamente textual foi analisado e condensado no gráfico abaixo:

Figura 3 - Presença dos Signos Orientadores ou Desorientadores



Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico acima explicita a verificação do nível dos Signos Orientadores ou Desorientadores nos textos. Primeiramente, foi verificado após a escrita das 24 redações o percentual de 04,16 de orientadores (95,84% signos desorientadores), partindo do artigo de opinião cujo propósito é argumentar em favor de sua visão sobre o assunto; apenas um conseguiu seguir o propósito textual estabelecido por ele mesmo ao texto. Já no primeiro processo de reescrita, foram dispostas 22 redações — a redação já diagnosticada com Signos Orientadores não participou — dentre as tais, 54,54% apresentaram na superfície textual Signos Orientadores após as *tips*. Na segunda reescrita, contamos com 11 redações — excluídas todas aquelas que já tinham apresentado os Signos Orientadores — e novamente apenas 1 redação (09,09%) conseguiu restabelecer o propósito comunicativo desejado pelo autor.

Por último, foi possível perceber que das 24 redações e suas reescritas, a presença dos signos se deu de tal forma: 58,33% de Signos Orientadores e 41,67% de Signos Desorientadores.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como a semiótica, teoria até então pouco difundida de maneira mais ampla, pode ser aplicada no processo de avaliação de textos e que, a partir disso, possibilita uma nova metodologia para o próprio ensino da produção textual. Além disso, permitiu o desenvolvimento de um estudo baseado na aprendizagem por projetos, utilizando uma SD totalmente contextualizada com a realidade verificada pelo perfil discente avaliado.

De forma geral, o uso da TIV na composição dos critérios avaliativos gerou efeitos positivos, uma vez que se verificou que após as refacções mediadas pelas *tips*, houve um melhoramento significativo em todos os níveis, e em apenas três módulos (escrita, 1^a e 2^a reescritas).

Como o propósito central foi a avaliação das produções em níveis específicos da TIV, partiu-se de uma avaliação do Nível Diagramático, depois, verificou-se o Nível Lexical e por último a presença dos Signos Orientadores e Desorientadores.

Dentre os desafios enfrentados, pode-se destacar a escassez de estudos sobre a TIV aplicada ao processo de avaliação textual, sendo necessário buscar apporte na linguística textual. Logo, tal situação evidencia a necessidade de pesquisas nessa seara.

Referências

- _____. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.
- BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Coleção as faces da linguística aplicada. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.
- _____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Coleção as faces da linguística aplicada. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.
- GOOGLE FORMS. Figura 1. Disponível em <<https://docs.google.com/>>. Acesso em: 7 Dez. 2017.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. Coleção Estudos, 46. Tradução de José Teixeira Coelho Neto de The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SUNAGA, Alessandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Melo (org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; SALES, Glaís (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Coleção as faces da linguística

aplicada. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

SIMÕES, Darcilia. *Iconicidade verbal: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

_____. *Semiótica & Ensino: reflexões teórico-metodológicas sobre o livro-sem-legenda e a redação*. Coleção Monografias, Dissertações e Teses. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2003.



15

Lorena dos Santos Sotinho
Maria Blanc Figueira
Vitório Degli Esposti Gualandi
Laís Teixeira Lima

ANÁLISE CONTRASTIVA:

Base Nacional Comum Curricular e a sala de aula de Língua Inglesa

Resumo:

Barreiras foram quebradas quanto à forma de ensinar a Língua Inglesa (LI). Com a globalização, surge a necessidade de investigar novas abordagens de ensino que abriguem essa integração generalizada de culturas. Para tanto, foi disponibilizado um documento de caráter formativo que reconsidera a prática educativa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, este estudo objetiva analisar as novas propostas evidenciadas na BNCC para a disciplina de LI; bem como refletir sobre os possíveis desafios encontrados pelos professores de LI para a efetiva aplicação destas propostas no atual contexto educacional brasileiro. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica como aporte teórico Almeida Filho (2001) e Miccoli (2006).

Palavras-chave:

Língua Inglesa; BNCC; Ensino; Cultura.

Introdução

Pode-se dizer que, com o surgimento dos avanços tecnológicos e da internet, várias barreiras foram quebradas no que diz respeito à maneira prática de ensinar inglês. Devido ao processo de globalização, o vínculo que estreitou as relações globais levou à investigação de novas abordagens ao ensino da língua inglesa que englobem essa integração generalizada de culturas, e não apenas abordagens que priorizam o ensino gramático-normativo.

Considerando essa necessidade, o Ministério da Educação publicou recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que reconsidera as práticas educativas em sala de aula e propõe um novo enfoque temático para o ensino. Segundo Brasil, (2017, p.239), o aprendizado da Língua Inglesa (EL) tem caráter formativo, pois enfatiza o ensino do inglês em uma perspectiva consciente e crítica, que considera as relações entre língua, território e cultura. A BNCC, assim como outros documentos atuais, que podendo mencionar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) favorece o ensino de LI com foco na função social e política do inglês, tratando-o como língua franca.

As propostas evidenciadas pela BNCC vêm ao encontro das necessidades emergentes no cenário educacional, mas também o questionamento quanto à sua implementação de forma funcional. O estudo em questão busca a investigação de meios efetivos para estabelecer os eixos organizadores mencionados no documento. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, inicialmente baseada em teóricos como Almeida Filho (2001), Miccoli (2006) e, posteriormente, será realizada uma pesquisa qualitativa com professores de inglês do ensino fundamental dos sistemas de ensino público e privado, a fim de investigar a opinião dos mesmos em relação ao documento, bem como possíveis adversidades na aplicação da proposta em sala de aula.

Base Nacional Comum Curricular e suas propostas

Após a recente publicação da Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2017, uma grande discussão sobre o documento foi iniciada, analisando suas especificações e habilidades que serão desenvolvidas ao longo do período escolar. A BNCC “... é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p.7). Segundo Neto et al. (2017) o propósito da criação da BNCC foi definido através de participação popular e, com isso, faz com que o documento atenda a várias prerrogativas, de forma a beneficiar o desejo de transformação no cenário educacional brasileiro.

A BNCC foi inspirada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Mas, de acordo com BRASIL (2017, p. 31), o documento busca garantir maior clareza, precisão e esclarecimento em relação ao que se espera que seja aprendido por todos os alunos da educação básica, e fornece orientações valiosas para a elaboração de currículos adaptados aos diferentes contextos observados nas regiões do país.

Acredita-se que o sistema educacional brasileiro carece de melhorias e novas reformulações para que a competência educacional seja uma realidade para a maioria dos cidadãos. Para tanto, documentos como a BNCC trazem essa discussão para o atual plano de ensino com o objetivo de orientar o corpo docente e, consequentemente, padronizar o ensino em instituições públicas e privadas em todo o território nacional, pois “servirá como norte, um guia para as aulas”. Também reorganizará todo o sistema educacional, materiais didáticos, formação de professores, e avaliações que terão como referência a base (PALÁCIOS, 2015, p. 20).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC focam no desenvolvimento de competências. O conceito de competência adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente ao se estabelecer os propósitos gerais do Ensino Fundamental e do Meio de Ensino (artigos 32 e 35).

Os eixos organizadores

Brasil (2017, p. 239-240) ressalta que o estudo da língua inglesa pode facilitar o acesso dos estudantes ao conhecimento linguístico e dá maior importância para o engajamento e participação social, contribuindo também para a formação crítica dos estudantes e para o exercício de atividades ativas de cidadania, bem como aumentar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novas possibilidades de construção de conhecimento e continuidade nos estudos. Esses fatores estão relacionados ao caráter formativo que coloca a aprendizagem do inglês numa perspectiva de formação lingüística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão conectadas.

Assim, para Brasil (p. 239-240), ensinar a língua inglesa para esse fim tem três implicações importantes. A primeira trata desse caráter formativo da educação linguística consciente e crítica, pois exige que as relações entre língua, território e cultura sejam revisadas, considerando que a língua inglesa é a língua do mundo globalizado e, portanto, os falantes da língua não encontram-se apenas em países onde o inglês é a língua oficial. A segunda implicação reconsidera e busca ampliar a visão da alfabetização, que também é alcançada através das práticas sociais do mundo digital. (...)

conhecer a língua inglesa fortalece as possibilidades de participação e circulação - que reúnem e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um processo contínuo de significação contextualizada, dialógica e ideológica. Concebendo a linguagem como uma construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de maneira situada, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir sua condição de língua franca - uma linguagem que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e aberta à invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri / multilingues e suas características multiculturais - o idioma inglês é um recurso simbólico para falantes em todo o mundo (Brasil, 2017, p. 240).

Portanto, a terceira implicação faz referência a abordagens de ensino. Ao colocar a língua inglesa em seu status de língua franca, entende-se que certas crenças, como a de “inglês melhor” para ensinar, precisam ser relativizadas. Essa postura exige do professor uma atitude de aceitação e legitimação das diferentes formas de expressão de uma língua. Estas três implicações orientam os eixos de organização propostos para o componente da língua inglesa, e são eles:

Eixo da oralidade: O uso oral da língua inglesa tem como eixo principal a compreensão e a elaboração do discurso para construir o conhecimento e a partir deste contato direto dos interlocutores, para a oralidade do trabalho. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 168):

Para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos superficiais da fala, mas sim conhecer diversas práticas orais da linguagem e as relações muito variáveis que estes mantêm com a escrita.

Através da oralidade há a possibilidade de desenvolver uma sequência de ações e ações, “como arriscar e se fazer entender, dar voz ao outro, entender e acolher a perspectiva alheia, superar desentendimentos e lidar com a insegurança, por exemplo”. tradução - BRASIL, 2018, p. 241). Cabe ressaltar que os recursos midiáticos são fundamentais para acelerar a prática da oralidade na sala de

aula e descobrir que tais aplicações podem ser empregadas, uma vez que estabelecem fatores significativos.

Eixo de Leitura: O Eixo de Leitura discute as práticas de diálogo do leitor com texto escrito, baseado na interpretação dos gêneros que aparecem no trabalho. O hábito de ler em inglês amplia o desenvolvimento de diversas estratégias para reconhecer o texto e enriquecer processos de sentido e reflexão, pois segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: (...)

[...] o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outro. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades discursivas. (DCES 2008 p.63)

O contato dos estudantes com os mais variados gêneros textuais escritos e multimodais ampara-os para um progresso de leitura crítica e uma suficiência para construir um percurso criativo na aprendizagem da LE.

Eixo Escrita: A escrita corrobora a oportunidade de os alunos serem protagonistas de suas próprias ideias quando estas são transferidas para o papel mesmo que seja com poucos recursos verbais, mas que possam ser trabalhados variados recursos linguísticos. Isso gera uma escrita criativa e autônoma.

Eixo Conhecimentos Linguísticos: Os conhecimentos linguísticos fixam-se sempre na análise contextual e auxiliando os eixos oralidade, leitura e escrita. O estudo da gramática, das estruturas frasais e de outros conectivos tem por finalidade levar os alunos a conhecerem a performance sistêmica da Língua Inglesa. Uma análise distinta das semelhanças e diferenças da Língua Materna para a Língua Inglesa causa um desempenho metalinguístico útil que deve ser trabalhado com os alunos.

Eixo Dimensão Cultural: As culturas na atualidade estão em um constante sistema de interação e aproximação. Diferentes grupos de diferentes lugares possuem uma coletânea linguística diferente e plural. Através do contato esses povos constroem uma identidade aberta e viva. O inglês provoca uma problematização dessas diferentes relações existentes entre os povos devido ao papel da Língua Inglesa no mundo. Nesse sentido desenvolver-se-á a competência intercultural dos alunos tomando como prioridades os desafios com a LI.

Contexto: BNCC e a sala de aula de inglês

Gimenez (2008) garante a existência de uma divisão sobre o ensino da língua inglesa nas escolas. O primeiro ponto de vista seria a existência de documentos que orientam o ensino da língua, bem como a BNCC, mas, em contraste, é fácil ver que esses documentos ou leis não são assegurados dentro da sala de aula. Algumas das razões que podem explicar este fato são a falta de motivação ou falta de conhecimento dos professores sobre o documento e as condições estruturais de apoio dentro do ambiente escolar e preconceito dos alunos de sua construção cultural, da qual a língua inglesa é um objeto complexo e inacessível. Apesar da discussão frequente sobre esses fatores, os professores recebem pouca ou nenhuma orientação sobre como implantar essas teorias dentro da sala de aula. Os professores são primariamente instigados no uso de métodos de ensino específicos, sem o conhecimento teórico suficiente sobre o idioma em uso na sala de aula.

É importante, então, que os profissionais e professores em formação estejam cientes de que seu papel no ciclo educacional é não apenas reproduzir manuais descontextualizados, mas também fornecer conhecimentos inerentes às necessidades comunicativas

e estudiantis, especificamente apoiadas em conhecimentos teóricos e práticos, gramaticais, tendo assim a forma e o uso linguístico complementando-se no processo. Haverá, então, um ensino plenamente compreendido dentro de seu contexto social de interação, permitindo aos alunos uma aprendizagem sócio complementar.

Miccoli (2006, p.153) afirma que a “necessidade de abordar as questões que afligem os professores de língua estrangeira em sua prática, a partir de suas experiências”. O autor (2007) afirma que os estudos sobre as experiências desses professores ainda estão no início, o que revela uma certa negligência com o que acontece na sala de aula, eventualmente alongando a distância entre teoria e prática. Há também uma rejeição considerável dos professores, pois acreditam que o conhecimento teórico é proveniente de pesquisadores que não conhecem ou conhecem apenas superficialmente a realidade vivenciada pelos professores que atuam no ensino de línguas.

As propostas evidenciadas pelo BNCC vêm ao encontro das necessidades emergentes no cenário educacional, mas também o questionamento quanto à implementação do mesmo de forma funcional. Almeida Filho (op. Cit., P. 23) aponta a clara diferença entre o como se pratica no ensino de línguas nas salas de aula e as projeções feitas por acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em LA, Letras e Estudos da Linguagem.

Conforme regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), é obrigatório o ensino de uma língua estrangeira na escola pública. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações

(Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

Possíveis desafios encontrados pelos docentes de LI

A BNCC traz à tona mudanças significativas ao ensino do Inglês enquanto língua estrangeira, beneficiando o plano organizacional curricular e nivelando os conteúdos ministrados tanto em instituições públicas quanto privadas, porém, surge também o questionamento em torno do cenário educacional brasileiro e sua capacidade de abrigar de forma efetiva tais mudanças. Possivelmente, ao aplicarem as propostas pretendidas pela BNCC em um plano educacional extremamente carente de recursos, serão encontradas inúmeras dificuldades que vão desde a falta de materiais didáticos que abriguem as mudanças, bem como a má formação dos professores em exercício atualmente.

De acordo com os PCN (1998, p. 21):

deve se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

A carga horária disponibilizada para o ensino de LI inviabiliza o ensino das quatro habilidades comunicativas que são necessárias para a formação dos alunos. Com pouco tempo de aula, professores são levados a trabalhar somente os conteúdos obrigatórios, na maioria das vezes, pautado simplesmente em regras gramaticais, o que não motiva nem desperta o interesse do aluno.

A formação do professor implica uma série de fatores que podem favorecer ou prejudicar sua prática docente. A má formação

de um professor o impossibilita de promover aulas dinâmicas em pouco tempo por não ter noções básicas das necessidades dos alunos. Um professor com uma boa formação e conhecimento pedagógico consegue, mesmo com pouco tempo, transformar suas aulas em lugar de interação onde os alunos se encontram motivados a aprender devido a prática docente diversificada. O professor precisa estar em constante processo de formação, ou seja, deve procurar ter uma formação continuada para acompanhar os avanços e mudanças que se apresentam com o passar do tempo.

A falta de recursos tecnológicos e material didático é um outro desafio a ser enfrentado pelo professor de LI. Para diversificar suas aulas, o auxílio de recursos tecnológicos é essencial, porém na maioria das escolas brasileiras esses recursos não são disponibilizados aos professores. Algumas escolas possuem os equipamentos, mas não se encontram em funcionamento, o que gera uma situação desconfortável para o professor que precisa mudar o roteiro de sua aula.

inicialmente, é preciso levar em conta o princípio da continuidade, ou seja, a manutenção de uma progressão entre as séries, considerando as especificidades da língua estrangeira ofertada, as condições de trabalho existentes na escola, o projeto político-pedagógico, a articulação com as demais disciplinas do currículo e o perfil dos alunos. (DCE, 2008, p.62)

No Ensino Fundamental, foram consideradas a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, “desterritorializada” em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital. No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo.

No âmbito da oralidade, os Pcn destacam que:

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilingues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado a leitura e literatura técnica ou de lazer.

Conclusão

A língua inglesa é uma *língua franca*, e carrega uma pluralidade cultural que deve ser considerada. A educação linguística contemporânea deve, sobretudo, contemplar o caráter social que o aprendizado de um idioma carrega, para que de forma equilibrada, o processo de aquisição linguística seja efetivo em um cenário que até então vem mostrando o contrário, por priorizar abordagens tradicionalistas e descontextualizadas.

Conforme fora discutido no presente estudo, o ensino linguístico da contemporaneidade carece de atenção e melhorias. O investimento em pesquisa, o debate e a promoção de documentos oficiais como a BNCC, por exemplo, são imprescindíveis para que o modo de ensinar e compreender a língua estrangeira seja atualizado, tornando-o cada vez mais uma realidade positiva.

Pode-se concluir que os caminhos a serem trilhados rumo ao que se considera ideal ao ensino de línguas são longos, mas são uma realidade crescente. Este trabalho buscou contribuir positivamente para o aprimoramento do ensino de língua inglesa no Brasil.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora?* Revista brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, p. 15-29, 2001.
- BALDWIN, J. R. et al. *Intercultural communication for everyday life*. West Sussex, UK: Wiley & Sons, 2014 (versão virtual).
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 1 de setembro de 2018.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental (6º ao 9º)*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf acessado em 17/10/09.
- BIZARRO, R.; FRAGA, F. Da(s) cultura(s) de ensino ao da(s) cultura(s) na aula de língua estrangeira. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4609.pdf>>. Acessado em novembro de 2018.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- CORREIO, Letticia Vieira de Melo. ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO PRÁTICA DE RECONHECIMENTO E RESPEITO ÀS DIFERENÇAS1. *Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação*. UFG - Regional Jataí, Regional Jataí, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/viewFile/36268/20252>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

FLEMING, M. P. *Intercultural experience and education*. Vol. 2, 2003. G. Alred, & M. Byram. Multilingual Matters.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP, 2007. Disponível em: <https://www.cambridgesscholars.com/download/sample/58659>. Acesso em: 21setembro de 2018

MICCOLI, L.S. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 208-248, 2007.

_____. *Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, D. L.; DERING, R. *Bncc e Língua Inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura*. Revista: Hon no Mushi – Estudos Multidisciplinares Japoneses. AM, 2018. Volume 3, Número 4. Disponível em: <file:///E:/BNCC/BNCC%20E%20L%C3%88DNGUA%20INGLES.pdf> Acesso em: 1 de setembro de 2018.

PALÁCIOS, M. *Entenda o que muda com o novo currículo do ensino público brasileiro*. Portal Brasil, 24 set. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-mudacom-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>>. Acesso em: 21 setembro de 2018.



16

Camila Soreano da Silva
Ester Portugal da Silva Rocha
Monique Teixeira Crisóstomo

PRECONCEITO LINGUÍSTICO: como romper essa problemática?

Resumo:

O presente capítulo tem por objetivo evidenciar como o preconceito linguístico está arraigado em nossa sociedade, como a própria escola colabora para que este cenário se desenvolva e como se pode trabalhar para que esta barreira seja rompida, a fim de se promover um ensino-aprendizagem de língua materna mais eficaz e produtivo. É importante salientar que nossa língua é viva, heterogênea e dinâmica, não podendo ser vista como algo engessado, pois evolui juntamente com a sociedade. Para toda a contextualização dessa problemática, usamos como base o livro *Preconceito Linguístico*, do linguista Marcos Bagno (2007) e de outros autores como Geraldí (1994), Souza e Arão (2009).

Palavras-chave:

Preconceito linguístico; língua materna; educação.

Introdução

A Língua Portuguesa (LP), seja ela escrita ou falada, vem sido alvo de inquietações, principalmente para aqueles que a têm como língua materna (LM), pois apesar de nascerem onde a língua é o idioma oficial – no nosso caso o Brasil –, ainda não se sentem aptos a fazerem uso da mesma de forma adequada, levando, muitas vezes, ao surgimento de um preconceito linguístico.

No Brasil, por vezes, a variação linguística é desprezada por muitos estudiosos e falantes de nosso idioma, pois a consideram “errada”, uma vez que foge as regras prescritas pela gramática normativa e confirma como o preconceito linguístico é latente em nossa sociedade.

Assim, Marcos Bagno (2007) afirma de maneira bem crítica, em seu livro *Preconceito linguístico*, que:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo. Também a gramática não é a língua (BAGNO, 2007, p. 9).

No decorrer do livro, o autor vai enfatizando diversos termos regionais e explicando a importância de cada palavra para determinada função específica e isso é de grande valia, pois coloca em evidência as múltiplas habilidades proporcionadas pela Língua Portuguesa.

Possuir proficiência em um idioma não é ter em mente tudo aquilo que a norma lhe impõe, mas sim saber alcançar a intenção plena de uma comunicação: se é uma propaganda, que os termos selecionados favoreçam da melhor forma o produto em questão,

de modo que ele chegue a seu público com a melhor representatividade e persuasão possíveis. É essa a verdadeira função e/ou utilidade de uma língua, estabelecer a comunicação de forma que os propósitos comunicativos sejam atingidos com êxito.

No contexto educacional, deve-se cada vez mais mostrar aos alunos como nossa língua é mutável, dinâmica e heterogênea, variando de acordo com inúmeros fatores e contextos, mostrando como nosso idioma é rico e belo e que o preconceito linguístico ainda ocorre de maneira latente em nosso país.

Para a construção desse estudo, temos como objetivo evidenciar como o preconceito linguístico ocorre no Brasil, mostrando como os usuários do nosso idioma sofrem preconceitos ao usarem variedades que fogem à norma padrão. Assim, tomaremos como base as discussões realizadas por Marcos Bagno (2007) em seu livro *Preconceito Linguístico*, uma vez que retrata as várias formas e situações que levam ao surgimento desse cenário.

A origem do preconceito linguístico na sociedade

No Brasil, quando se trata do uso de nossa língua, é muito comum ouvirmos as pessoas dizerem que não sabem falar corretamente, que não gostam de português, que nossa língua é muito difícil, sendo que fazem uso desse idioma desde que nasceram e é por meio dele que se comunicam e vivem em sociedade.

Acredita-se que esta problemática nasceu há muitos anos, quando apenas a elite de uma determinada época podia frequentar a escola, ou até mesmo receber este ensino em suas casas. É nesse contexto que se desenvolve a desigualdade em tudo no Brasil e, consequentemente, no uso da língua e no processo de ensino-aprendizagem de língua materna.

Apesar de anos terem passado e camuflado que o povo brasileiro recebe uma educação nomeada “de qualidade”, essa afirmativa não reflete a realidade. Marcos Bagno (2007) corrobora da mesma ideia quando em seu livro “Preconceito Linguístico”, mais precisamente no terceiro capítulo intitulado “A desconstrução do preconceito linguístico”, afirma:

Numa lista de 175 países elaborada pela ONU, o Brasil ocupa o 93º lugar em índice de escolarização, ficando atrás até mesmo de países como a Etiópia e a Índia, exemplos clássicos de subdesenvolvimento crônico (BAGNO, 2007, p. 97).

No que tange a escolarização, vê-se plenamente como é precário o ensino de forma geral, não centrando apenas ao de Língua Portuguesa. Vários fatores auxiliaram para o desenvolvimento desse precário cenário, como a baixa valorização dos profissionais da área, sendo o professor desmotivado pelo contexto em que fora inserido.

Sendo assim, nota-se que as primícias do desenvolvimento do preconceito linguístico decorrem de fatores que engessam a língua, que só consideram seu aspecto formal, que não a colocam como heterogênea, mutável e dinâmica, evoluindo de acordo com a desenvolvimento da sociedade e dos grupos sociais que fazem parte desta.

Criou-se, então, uma valorização da norma culta da LP, desvalorizando todos os outros contextos sociais que não fazem uso dessa norma. Para Bagno, este ciclo começou e não teve fim:

[...]continuaremos à mercê das gramáticas normativas tradicionais, que chamam erradamente de norma culta uma modalidade de língua que não é culta, mas sim cultuada: não a norma culta como ela é, mas a norma culta como deveria ser, segundo as concepções antiquadas dos perpetuadores do círculo vicioso do preconceito linguístico (BAGNO, 2007, p. 104).

O que deveria ser levado em consideração é o que realmente é útil na comunicação, ou seja, que os usuários dessa

língua consigam se comunicar de forma eficiente nos mais diversos contextos de interação comunicativa em que estão inseridos, adquirindo a competência comunicativa.

Nas aulas de LM, ainda é muito frequente o preconceito linguístico, em que se valoriza apenas a gramática normativa e desprestigia toda a bagagem cultural com que o aluno chega à escola. Os próprios livros didáticos cultuam esse preconceito, quando encontramos, por exemplo, na abordagem sobre variedades linguísticas, atividades com tirinhas do Chico Bento, que enfocam a fala do personagem como “errada” e demonstram os repúdios da professora com o menino.

Percebe-se, então, que este (pré)conceito”, também é gerado por alguns educadores, quando acreditam que somente a norma culta da língua é a adequada, sem compreender e aceitar que há uma situação mais adequada para tudo, inclusive, para o uso da língua. Bagno (2007) reafirma sobre isto, quando cria uma situação entre o que é válido aos estudantes, no seguinte questionamento:

E então? O que pretendemos formar com nosso ensino: motoristas da língua ou mecânicos da gramática? Devemos insistir nos componentes hard ou devemos dar preferência ao bom manejo dos soft? (BAGNO, 2007, p. 109).

Tornar os estudantes críticos da própria língua deveria estar no ápice dos desejos de um professor, saber ouvir variáveis discursos e compreender que não se deve radicalizar, nem tão pouco rotular como “certo” ou “errado”, mas sim que precisa haver uma adequação quanto aos ambientes que cada indivíduo está inserido.

A língua é uma ferramenta riquíssima, que, infelizmente, tem sido utilizada por seus falantes como uma arma, e não como um instrumento acrescentador, seja na cultura, seja no conhecimento, seja como método para comunicar-se, ou até mesmo como um auxiliador no quesito aprendizagem, pois assim como músicas,

dinâmicas e livros, a própria língua, em sua variação, é um instrumento valioso para aprendizagem.

Uma das principais tarefas do professor de língua é conscientizar seu aluno de que a língua é como um grande guarda-roupa, onde é possível encontrar todo tipo de vestimenta. Ninguém vai só de maiô fazer compras num shopping-center, nem vai entrar na praia, num dia de sol quente, usando terno de lã, chapéu de feltro e luvas..." (BAGNO, 2007, p. 118)

Assim, fica claro que até para nos comunicarmos, devemos saber nos adequar linguisticamente, pois de nada adianta falarmos de maneira mais erudita se nosso interlocutor não nos entender, se aquele vocabulário não fizer parte de seu repertório lexical. Para que a comunicação seja efetiva, é necessário que haja entendimento, logo devemos nos adequar de acordo com os mais variados contextos de interação comunicativa.

A desconstrução do preconceito linguístico no ambiente escolar

O preconceito linguístico foi fortemente introduzido em nossa cultura, perpassando de geração em geração, desde o momento em que a língua se tornou o diferencial entre as classes sociais, de maneira que alguns de seus usos passaram a ser privilegiados.

Diante disso, fica evidente as muitas barreiras consolidadas que devem ser ultrapassadas quando buscamos a desconstrução desse preconceito. A gramática tradicional usada como a única variedade aceita ,pode ser considerada um desses entraves, uma vez que pode trazer empecilhos para a renovação de um ensino de Língua Materna mais produtivo e reflexivo. Este tipo de gramática, por meio de suas inúmeras regras prescritas, defende uma língua totalmente estática, que não aceita transformações, sendo rígida e desconsiderando todas as variedades que fogem à norma padrão por ela estabelecida, levando, assim, ao preconceito linguístico.

O escritor Marcos Bagno representa essa realidade em seu livro *Preconceito Linguístico*, aqui em análise, quando no terceiro capítulo apresenta ótimas assertivas para livrarmos de tais hábitos. Na introdução já começa por questionar o leitor em como pode romper com os preconceitos linguísticos imersos em nossa sociedade: “De que modo poderemos romper o círculo vicioso do preconceito linguístico? Como conseguiremos escapar do igapó estagnado e mergulhar nas águas dinâmicas e vivificantes do grande rio da língua?” (BAGNO, 2007, p. 96).

Bagno (2007) provoca uma análise reflexiva aos profissionais da língua na perspectiva do que seria ensinar Língua Materna. Esse ensino de língua, que se direciona em especial aos docentes da disciplina mencionada, expõe a raiz de tamanhos problemas no próprio ensino dentro da sala de aula. É perceptível como os discentes são influenciados pelos professores quanto aos modelos arcaicos de ensino e o uso de tal modalidade de comunicação, seja ela escrita ou oral.

Em uma classe com aproximadamente trinta alunos, apesar de serem de uma mesma nacionalidade e, consequentemente, fazerem uso da mesma língua, há uma singularidade enorme em cada indivíduo ali inserido, pois é como em uma palestra, o palestrante pode falar do mesmo tema diversas vezes, mas, dificilmente, fará uso das mesmas palavras com exatidão.

É intrínseco que o educador perceba isso com o mesmo olhar em uma sala de aula, há uma diversidade cultural enorme no contexto em que está inserido, um estudante necessita de uma visão ampla para que saiba que usar a expressão “E aí, mano!” em um bate-papo com seus amigos é diferente que chegar futuramente em uma entrevista de emprego e dizer “E aí, cara, tudo beleza?”. Esse sistema radical criado no passado, e mantido pelos professores até hoje, tem acorrentado a nova geração e limitado o poder que a comunicação tem.

Sentir-se parte do mecanismo da educação é de extrema importância, desconstruir a barreira aluno e gramática tradicional é inevitável, pois ele deve ter o tradicional como auxílio nos momentos exatos e não como um peso mecânico a ser carregado em cada frase verbalizada ou dissertada.

Além disso, em relação ao ensino, percebe-se que há uma dificuldade de materiais de qualidade, em virtude que, como por muito tempo a gramática tradicional dominou, e ainda domina disfarçadamente, acaba por comprometer os livros didáticos em exercícios embasados no preconceito, valorizando apenas os aspectos formais e tradicionais no ensino de Língua Materna. Como exemplo disso, apresentamos os exercícios de reescrita que anulam a diversidade linguística e valorizam a gramática normativa, em:

1- Identifique os erros ortográficos nas frases e em seguida as reescreva corretamente.

"Não obstante experiências malfadadas, a prática escolar mantém a adoção da postura em que a tarefa do ensino se reduz à mera transmissão de conhecimentos, criando no aluno a necessidade da memorização por meio de exercícios repetitivos." (SOUZA; ARÃO, 2009, p. 72)

O aluno precisa refazer a ideia do que é certo e errado para o que é adequado e inadequado. É necessário abrir um leque de opções para tudo, como por exemplo, o uso da língua na área tecnológica, sendo esta um instrumento muito utilizado por todos os jovens da sua geração. Deve-se enfatizar que os usos de gírias e abreviações não são ataques à padronização e sim uma adequação para outras interações de comunicação, como pode ocorrer nas redes sociais – Instagram, Facebook, Twitter e WhatsApp. O importante é que o educando saiba utilizar a sua língua nos diversos contextos comunicacionais em que se encontrará, desenvolvendo, assim, a competência comunicativa.

Vale salientar que essas novidades tecnológicas não devem se distanciar da sala de aula, uma vez que estão próximas dos estudantes e são meios poderosíssimos para o professor enriquecer de maneira didática sua prática docente no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Dessa forma, isso será uma forma de o aluno manter as mais variadas formas de interação vocabular em seus diversos contextos de comunicação.

No entanto, os professores parecem estar sob um efeito arcaico de um “círculo vicioso”, como nomeia BAGNO (2007), que não os permitem perceber o quão distantes estão deixando os alunos da essência da língua. Tudo isso pode ser dado à postura estagnada do educador no que tange preparação para lidar com essas situações variadas, pois quando desenvolve-se determinado vício, dificilmente livrar-se-á dele sem auxílios, sendo assim, não acontecerá a desconstrução tão enfatizada aqui. Souza e Arão (2009) relatam esta problemática muito bem, quando citam que

O maior investimento que foi esquecido por todas as leis de ensino no Brasil está centrado no professor. Despreparado, sem política de crescimento, já que as existentes como: reciclagem, educação contínua, qualidade total, cursos de atualização, etc., foram restritas a um pequeno grupo que conseguiu conciliar tempo, encargos financeiros e renda. De forma generalizada, o incentivo ao trabalho docente inexistiu, como inexistiram as políticas de cargos e salários condizentes com a magnitude da tarefa desse profissional (SOUZA; ARÃO; 2009, p. 74-75).

Sobretudo, percebe-se o déficit que se inicia na política e chega à sala de aula pode ser visto como uma corrente, e cada elo precisa se ancorar no mesmo propósito, entendendo que não é apenas um papel do professor desconstruir os preconceitos que há na educação – mais precisamente na Língua Portuguesa – mas sim, de todos que estão envolvidos neste processo educacional.

Da inadequação à adequação da língua portuguesa

Como já bem explícito nos capítulos anteriores, fazer uso de uma língua demanda não apenas obedecer minuciosamente todo seu estipulado padrão, mas sim, desenvolver, ao longo de todo processo de interação, uma percepção global de tudo que a norteia. Isso ocorre quando visitamos uma determinada região do país e percebemos alguns termos que talvez uma pessoa que tenha nascido no centro do Rio de Janeiro, e vá ao interior do Nordeste, note algumas peculiaridades da região que nunca ouvira em sua localização. Desse modo, mesmo com as variações dialetais de um povo, a língua não perde sua originalidade, apenas caracteriza-se através de novos sinônimos a essência de um povo que vive em uma mesma nação.

O brasileiro deixou-se levar pela ideia de que ele mesmo, tendo a LP como sua língua materna, não possuía com plenitude um bom desenvolvimento do idioma, desvalorizando toda bagagem cultural que adquiriu em uma vida inteira com a típica frase: “Francisco fala assim, pois não teve estudo”. Percebe-se que o ensino brasileiro, mais precisamente da LP, criou em seus falantes uma barreira que se caracteriza como “o que pode e o que não pode conter em uma comunicação”, fazendo com o que o indivíduo crie em sua mente um bloqueio, causando uma série de medos como: iniciar uma conversa com alguém que obtenha um pouco mais de conhecimento em um determinado assunto, sentindo-se inferiorizado e sofrendo um preconceito.

[...] é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio (GERALDI, 1984, p. 44).

É necessário que os estudiosos da LP entendam os diversos fatores que influenciam a adequação da língua, e não

sua inadequação. Há um contexto específico para todas as singularidades do uso linguístico, bem como existe uma roupa para dormir, para ir à igreja, ir à uma festa, e assim sucessivamente, há termos apropriados para cada situação.

Para que aconteça uma comunicação deve-se levar em consideração o interlocutor, o assunto, o ambiente, relação falante-ouvinte e o efeito pretendido; esses fatores sempre estão presentes em um conjunto para levar em conta o que é fundamental para que o ato comunicacional tenha a eficiência desejada, e não seja visto como algo inadequado.

Os atos de comunicação têm finalidades variadíssimas e realizam-se nas mais diferentes circunstâncias, por isso são também diversos os elementos contextuais que influenciam na maneira como a linguagem deve ser ajustada à situação de comunicação. Há, por exemplo, situações em que a relação entre os interlocutores é descontraída, pessoal; nesses casos é mais adequado o emprego de uma linguagem mais popular. Outras vezes, quando a relação entre eles é mais formal, é mais pertinente o emprego da variedade padrão da língua.

O brasileiro pode se considerar um poliglota dentro da própria língua, tendo em vista as múltiplas variações que esta língua pode conter, em suas diversas formas de expressar-se, ou seja, a não ser rotulada a uma única e padronizada maneira de utilizá-la; mas sim, saber distinguir qual é o contexto em que está inserido e de como deve portar-se em cada situação comunicativa.

Conclusão

Diante uma sociedade globalizada e que evolui constantemente, não se pode conceber a língua como algo engessado, que

não se modifica diante as evoluções da sociedade. Sendo assim, é necessário que (re)pensemos sobre o que é uma língua, qual a sua função, como seu uso pode trazer benefícios ou causar preconceitos linguísticos.

Dessa forma, é importante que haja várias discussões, principalmente no cenário educacional, sobre os fatores que levam ao preconceito linguístico, como ele é fonte de discriminação para várias pessoas e/ou grupos sociais e como está arraigado em nossa sociedade, principalmente em nossas escolas.

Vale salientar a importância dos professores em refletir as causas desses preconceitos e tentar modificar a sua prática pedagógica de ensino de LM, mostrando aos alunos que nossa língua é heterogênea, mutável e dinâmica, proporcionando inúmeras variedades linguísticas, o que é uma riqueza de nosso idioma. Deve-se ter em mente também que o ensino da norma culta se faz necessário, pois ela é uma variedade de nossa língua, mas que ela não é a mais importante nem a que deve ser mais prestigiada.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 14^a ed., 2007.
- BUNZEN, Clecio. Ensino de Língua Portuguesa. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ensino-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018.
- CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; SILVA, Vanessa Souza da. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. In: revista Linhas Críticas. V 14. N 27. Brasília, 2009. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193514388006.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2019.

SOUZA, Dalva Soares Gomes de; ARÃO, Lílian Aparecida. *A Contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil*. In: Revista Babilónia. N. 6/7. Lisboa, 2009. Disponível em <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/babilonia/article/view/900/734>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR

Laís Teixeira Lima

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC) e Licenciada em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEDUC). Professora universitária de Língua Inglesa da FAMESC e da UNIFSJ. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Língua Inglesa: Linguística Aplicada ao uso e seus desdobramentos.

E-mail: laisbj@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista e Licenciada em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). Professora universitária de Linguística do UNIFSJ. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas (NEMEL) e do Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE) do UNIFSJ.

E-mail: joaneiff@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Coordenador da Pós-Graduação (Mestrado & Doutorado) Interdisciplinar em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF) desde março de 2008. Pós-doutorando em Sociologia Política - PPSP/

UENF, Doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ). Mestrado em Educação, pós-graduação em gerência de informática e pós-graduação em produção de software (UFJF). Bacharel em Direito, Licenciado em Pedagogia (UNISA) e Bacharel em Informática (CES/JF). Ex Diretor da Rede Folkcom, Avaliador de cursos do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ). Avaliador de cursos e institucional do INEP/MEC, desde 2004. Avaliador Ad hoc CNPq. Associado a CEAD, ABED, INTERCOM, ABCIBER, ANINTER e a SBC. Atuou como Diretor Acadêmico em Universidade Privada. Tem experiência nas áreas da Educação (Gestão, Política Educacional, Pesquisa Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação, EAD), Ciência Jurídica (Lógica Jurídica, Metodologia da Pesquisa, Direito Informático e Crimes Virtuais) , Administração (SiG/ Gestão de Processos/ Gestão da Informação, Logística, Marketing e Gestão Empresarial), Inteligência Coletiva, entre outras. Autor de vários livros e artigos científicos nas áreas de TICs, Educação e Ciberespaço e interdisciplinaridade..

E-mail: chmsouza@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriene Ferreira de Mello

Graduanda em Letras/Português, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ). Bolsista do Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas (NEMEL) no UniFSJ. Professora de Língua Portuguesa e Redação do Ensino Fundamental II, na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pirapetinga, MG.

E-mail: adriene.mello@hotmail.com

Ana Lúcia Lima da Costa Schmidt.

Pós-doutora em Cognição e Linguagem (UENF). Doutora em Ciência da Literatura/Literatura Comparada (UFRJ). Mestre em Letras/Teoria da Literatura (UFJF). Especialista em Planejamento Educacional e Gestão Escolar. Licenciada em Letras (UNIFSJ). Professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Professora e coordenadora do Curso de Letras do Centro Universitário São José de Itaperuna. Coordenadora do grupo de pesquisa “Maria Alice Barroso: identidade e memória cultural numa escrita politizada a partir do interior fluminense”.

E-mail: dr.analucialima@gmail.com

Ana Guimarães Corrêa Ramos Muniz

Mestranda em Ensino, pela Universidade Federal Fluminense (UFF/INFES). Especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista CAPES/Comissão Fulbright/American Embassy, no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos, atuando na modalidade de Desenvolvimento de Metodologias. Graduada em Letras (Português/Inglês), pelo Instituto Superior de Ciências Humanas e Sociais Anísio Teixeira (ISAT). Atuou como professora tanto na Secretaria Estadual de Educação quanto na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Também

possui graduação em Psicologia, pelas Faculdades Integradas Maria Thereza (FAMATH). Atualmente é professora EBTT no Instituto Federal Fluminense (IFF). Dedica-se a pesquisar sobre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional, Medicinação da Educação e Formação de Professores.

E-mail: ana.ramos@iff.edu.br

Ana Júlia Brites Alves

Cursando o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Informática, no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Bom Jesus do Itabapoana. Foi bolsista do Programa Jovens Talentos nos anos de 2017/2018 na área de Segurança da Informação. Atualmente é monitoria do Programa NAPNEE, que visa uma educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais específicas. Possui interesse nas áreas de Computação e Psicologia, em especial na forma em como a tecnologia pode ajudar no tratamento de doenças como Depressão, Transtorno Borderline e Ansiedade.

E-mail: ana.julia@gmail.com

Camila Rangel de Almeida

Graduanda em Letras-Ingles pelo Centro Universitário Fundação São José de Itaperuna (UNIFSJ). Bolsista do Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas (NEMEL) da UNIFSJ. Bolsista do projeto Língua Inglesa: Linguística aplicada ao uso e seus desdobramentos.

E-mail: camilarangel.a@gmail.com

Camila Soreano da Silva

Graduanda em Letras-Ingles pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Possui Ensino Médio no Ciep 141 Vereador Said Tanis José (2018). Atualmente é Professor Ensino Fundamental I da Escola Municipal Dr. João Barcelos Martins. Tem experiência na área de Linguística.

E-mail: scamila813@gmail.com

Carine Righi Padilha

Graduanda em Letras-Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Inglês completo pelo Special English Course (4 anos) e CNA (3 anos). Professora de Inglês do CCAA de Santo Antônio de Pádua- RJ. E-mail: cahrighi12@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Professor Associado da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Coordenador da Pós-Graduação (Mestrado & Doutorado) Interdisciplinar em Cognição e Linguagem (PGCL/ UENF) desde março de 2008. Pós-doutorando em Sociologia Política - PPSP/ UENF, Doutorado em Comunicação e Cultura (UFRJ). Mestrado em Educação, pós-graduação em gerência de informática e pós-graduação em produção de software (UFJF). Bacharel em Direito, Licenciado em Pedagogia (UNISA) e Bacharel em Informática (CES/ JF). Ex Diretor da Rede Folkcom, Avaliador de cursos do Conselho Estadual de Educação (CEE/RJ). Avaliador de cursos e institucional do INEP/MEC, desde 2004. Avaliador Ad hoc CNPq. Associado a CEAD, ABED, INTERCOM, ABCIBER, ANINTER e a SBC. Atuou como Diretor Acadêmico em Universidade Privada. Tem experiência nas áreas da Educação (Gestão, Política Educacional, Pesquisa Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação, EAD), Ciência Jurídica (Lógica Jurídica, Metodologia da Pesquisa, Direito Informático e Crimes Virtuais), Administração (SiG/ Gestão de Processos/ Gestão da Informação, Logística, Marketing e Gestão Empresarial), Inteligência Coletiva, entre outras. Autor de vários livros e artigos científicos nas áreas de TICs, Educação e Ciberespaço e interdisciplinaridade.

E-mail: chmsouza@gmail.com

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

Doutora em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) - 2009. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP) - 2000. Pós-graduada em Língua Portuguesa - FAFITA (1986) e Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna - Fafita (1974). Atualmente é professora do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ/

Fundação Educacional e Cultural São José). Tem experiência na área de Educação. Membro efetivo, detentora da cadeira de número 15 na Academia Itaperunense de Letras.

E-mail: dulcehpontes@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada e Bacharela em Português/ Latim, também pela UFRJ. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Tem experiência na área de Letras e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, mudança linguística; socio-linguística, linguística centrada no uso, linguística aplicada ao ensino de línguas, variação, formação de professores, letramento, ensino de leitura, livro didático e seus usos, léxico e gêneros textuais.

E-mail: elinafff@gmail.com

Esther Dutra Ferreira

Licencianda em Letras-Inglês (UNIFSJ). Professora de Língua Inglesa no Colégio Maria da Conceição Baptista de Oliveira.

Email: estherdutra2010@gmail.com

Ester Portugal da Silva Rocha

Atualmente é professor do Centro Educacional Elo. Acadêmica em Letras | Literatura - UniFSJ - 4|8 Formação em Mediação Ampla - Centro Lyra Formação Inglês completo - CCAA - Experiência em Música.

E-mail: Portugal.esther20@gmail.com

Hywyna Lara Pires Franco

Licencianda em Letras-Literatura(UNIFSJ). Professora formada no Curso Normal em Nível Médio pelo CIEP 263 Lina Bo Bardi. Professora de Educação Infantil na Escola Guimarães Dias Ferreira

E-mail: hywyna.lara.2009@hotmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista e Licenciada em Letras, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES). Professora universitária de Linguística do UNIFSJ. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas (NEMEL) e do Centro de Iniciação Científica e Extensão (CENICE) do UNIFSJ.

E-mail: joaneiff@gmail.com

Kamilla da Costa Guilherme

Licencianda em Letras/Inglês pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Participa dos grupos de iniciação científica Maria Alice Barroso: memória e identidade cultural numa escrita politizada a partir do interior fluminense e Língua Inglesa: Linguística Aplicada ao uso e seus desdobramentos.

E-mail: millacosta.gui@hotmail.com

Laís Teixeira Lima

Doutoranda e Mestra em Cognição e Linguagem (UENF). Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC) e Licenciada em Letras pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEDUC). Professora universitária de Língua Inglesa da FAMESC e da UNIFSJ. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Língua Inglesa: Linguística Aplicada ao uso e seus desdobramentos.

E-mail: laisbj@gmail.com

Lorena dos Santos Sotinho

Licencianda em Letras-Inglês (UNIFSJ). Professora de Língua Inglesa na Achieve Languages.

E-mail: lorena_sotinho@hotmail.com

Lorrane Estacio do Prado da Silva

Licencianda em Letras-Português (UNIFSJ). Participante do Núcleo de Estudos sobre línguas (NEMEL) do Centro Universitário São José de Itaperuna.

E-mail: lorraneestacio10@gmail.com

Luiza Guimarães Lanes

Graduanda em Letras/Português pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ). Tutora de Redação na Fundação CECIERJ/CEDERJ. Pesquisadora do grupo de iniciação científica “Maria Alice Barroso: memória e identidade cultural numa escrita politizada a partir do interior fluminense” e do “Núcleo de Estudos sobre Metodologias do Ensino de Línguas” (NEMEL).

E-mail: luiza.lanes@yahoo.com.br

Luan Crisostomo Pinto

Cursando o Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Informática, no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Bom Jesus do Itabapoana. Certificado como tendo concluído o curso de Inglês Avançado, pelo Number One, de Bom Jesus do Itabapoana. Ministrou o minicurso sobre Consumismo e o minicurso sobre Taxonomia e Sistemática na VI Mostra do Conhecimento de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFF campus de Bom Jesus do Itabapoana. Apresentou e foi premiado pelo trabalho intitulado “MODELAGEM DE COMPETIÇÃO INTERESPECÍFICA COM BASE NO MODELO DE LOTKA-VOLTERRA” no IFF campus Bom Jesus do Itabapoana. Participou da XVIII Jornada Jovens Talentos para a Ciência e apresentou o projeto de pesquisa “Estação Meteorológica de Bom Jesus do Itabapoana: Publicação Sermântica dos Dados Meteorológicos”, em Santo Antônio de Pádua. Atualmente participa do projeto de pesquisa voltado à modelagem da dinâmica caótica do crescimento não-linear de células cancerígenas no NSC (Núcleo de Sistemas Complexos) do IFF campus Bom Jesus do Itabapoana.

E-mail: luan.crisostomo@gmail.com

Maria Blanc Figueira

Licencianda em Letras-Inglês (UNIFSJ). Professora de Língua Inglesa na empresa J F Idiomas LTDA (English House).

E-mail: mariablanc29@gmail.com

Maria Luiza Rodrigues Defante

Cursando o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática, no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Bom Jesus do Itabapoana. Possui formação complementar em Integração de JAVA com Arduino utilizando o Javino, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Lógica Computacional e Programação de Computadores, pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Ministrou um minicurso de Taxonomia e Sistemática na VI Mostra do Conhecimento de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal Fluminense (IFF). Atualmente é bolsista Jovens Talentos para Ciência, atuando no estudo da dinâmica de células cancerosas, projeto premiado na área de Tecnologias Aplicadas, pelo Instituto Federal Fluminense (IFF).

E-mail: marialuiza@gmail.com

Mayara Xavier Vito Pezarino

Licencianda em Letras/Literatura (UNIFSJ). Professora formada no Curso Normal em Nível Médio pelo CIEP 263 Lina Bo Bardi. Professora autônoma de Reforço Escolar. Participante do Núcleo de Estudos sobre Línguas (NEMEL) do Centro Universitário São José de Itaperuna.

E-mail: mayaraxavier1999@hotmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo

Doutorado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestrado em Cognição e Linguagem pela mesma Universidade. Graduada em Letras/Literatura/Espanhol pelas Faculdades Integradas Padre Humberto. Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Língua Espanhola. Professora em disciplinas do curso de Letras do Centro

Universitário São José de Itaperuna - UNIFSJ - e de Português Instrumental nos cursos de Ciências Contábeis, Teologia, História, Administração, Biomedicina, Farmácia, Psicologia e Enfermagem. Professora do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da SEEDUC/RJ. Seus interesses incidem pelos seguintes temas: Educação, Linguística, Livro Didático, Gêneros Textuais, Ensino de Língua Materna.

E-mail: monikebj@gmail.com

Otávio de Oliveira Castelane

Graduado em Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pelo Centro Universitário São José de Itaperuna (Unifsj). Pós-graduado em Comunicação e Oratória pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (Faveni). Pesquisador do Centro de Extensão e Iniciação Científica. Participante do Núcleo de Estudos sobre línguas (NEMEL) do Centro Universitário São José de Itaperuna (UNIFSJ).

Email: otavio31castelane@hotmail.com

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Iguacu(2009) e especialização em Estudos Linguísticos e Literários pelo Centro Universitário São José de Itaperuna(2009). Atualmente é Docente 40 h (DE) E.B.T.T. do Instituto Federal Fluminense e Coordenadora do Centro de Ensino de Línguas do Instituto Federal Fluminense Campus Avançado Cambuci. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

E-mail: rafaelasepulveda@gmail.com

Raquel França Freitas

Formada em Letras/Inglês pelo Centro Universitário São José - Itaperuna/RJ; Pós - graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Itaperuna/RJ; Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF) - Campos do Goytacazes/RJ.

E-mail: raquelfreitas_@hotmail.com

Rozeane de Oliveira Lemos

Graduanda em Letras/Inglês, pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Curso de inglês pelo Cetep Itaperuna - curso de inglês pelo cursos online Educa.

E-mail: rozeanedeoliveira@gmail.com

Sônia Maria da Fonseca Souza

Doutoranda no Programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Mestre em Educação pela Universidade Iguaçu (2004), Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990), Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2007), Especialista em Inspeção Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2007), Especialista em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2011). Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (1986). Atualmente é professora titular da Graduação e Pos-Graduação da Universidade Iguaçu - UNIG campus V Itaperuna, RJ. Professora titular da Graduação do Centro Universitário São José de Itaperuna. Professora Inspetora da Secretaria Estadual de Educação Rio de Janeiro. Fui professora do curso Superior de Pedagogia do Instituto Superior de Educação de Bom Jesus do Itabapoana/FAETEC. Presidente da Comissão Própria -CPA de 2011 a 2015 do Centro Universitário São José de Itaperuna.

E-mail: sonifon@gmail.com

Tauá Lima Verdan Rangel

Pós-Doutorando, com bolsa (FAPERJ), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Doutor, com bolsa (CAPES), em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF), Linha de Pesquisa em Conflitos Urbanos, Rurais e Socioambientais, obtendo aprovação no processo seletivo no ano de 2015 e defesa de tese em 07/2018. Mestre, com bolsa (CAPES),

em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF), Linha de Pesquisa em Conflitos Urbanos, Rurais e Socioambientais, obtendo aprovação no processo seletivo no ano de 2013 e defesa de dissertação em 03/2015. Especialista em Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas pela Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC) (2017-2018). Especialista em Direito Administrativo pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)/Instituto Alfa (2016-2018). Especialista em Direito Ambiental pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)/Instituto Alfa (2016-2018). Especialista em Direito de Família pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)/Instituto Alfa (2016-2018). Especialista em Práticas Processuais ? Processo Civil, Processo Penal e Processo do Trabalho pelo Centro Universitário São Camilo-ES (2014-2015). Graduado em Direito pelo Centro Universitário São Camilo-ES, 2007-2011.

E-mail: taua_verdan2@hotmail.com

Thayone Aparecida da Silva Soares

Licencianda em Letras- Português (UNIFSJ). Participante do Núcleo de Estudos sobre línguas (NEMEL) do Centro Universitário São José de Itaperuna. Pesquisadora do grupo de iniciação científica “Maria Alice Barroso: memória e identidade cultural numa escrita politizada a partir do interior fluminense”.

E-mail: thayonesoares05@gmail.com

Victor Ribeiro Lima

Graduação em Engenharia Civil (Estácio de Sá); Cursando Engenharia de Produção (CEFET-RJ); Cursando Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior (Ucam); Cursando Pós-Graduação em Arquitetura da Cidade: Suas Demandas e Tecnologias (IFF Fluminense); Gestor de Conteúdo Digital para as disciplinas de Pilares de Concreto Armado e Fundações.

E-mail: victor.limacivil@gmail.com

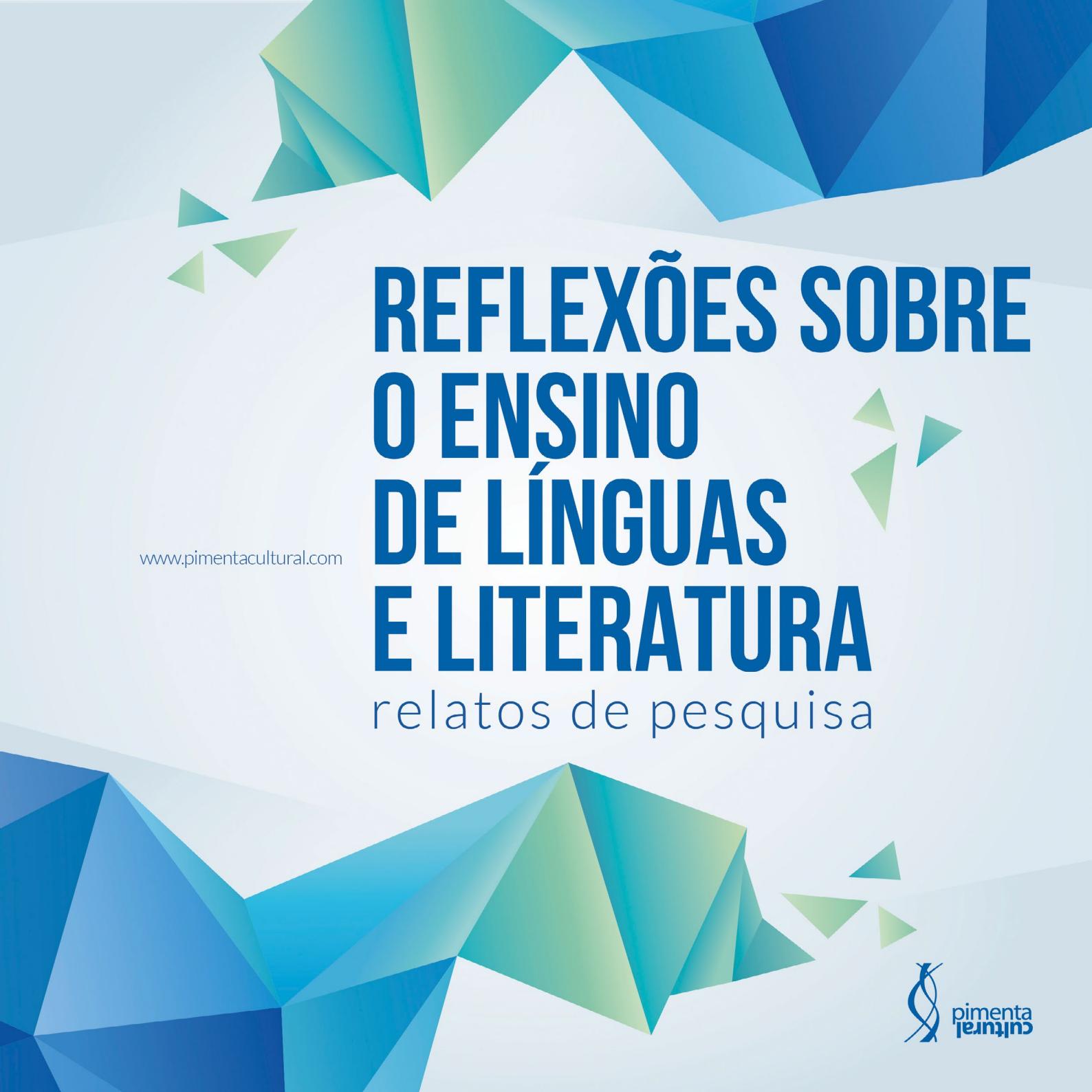
Vitório Degli Esposti Gualandi

Licenciando em Letras-Inglês (UNIFSJ). Secretário Parlamentar.
E-mail: gualandivitorio@gmail.com

Vyvian França Souza Gomes Muniz

Formada em Letras/Inglês pelo Centro Universitário São José - Itaperuna/RJ; Pós - graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Itaperuna/RJ; Mestranda em Cognição e Linguagem (UENF) - Campos do Goytacazes/RJ.

E-mail: vyvi46@hotmail.com



www.pimentacultural.com

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA

relatos de pesquisa