

Cristina Cardoso | Denise Kluge | Gisele Benck de Moraes | Luana De Conto |

Paulo Fernando Marques Duarte Filho | Raquel Gomes Chaves

Organizadores



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ANAIS



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

UPF Editora

Diretora

Ana Carolina Bertolotti De Marchi

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Ana Carolina Bertolotti De Marchi (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ANAIS

Cristina Cardoso | Denise Kluge | Gisele Benck de Moraes | Luana De Conto |

Paulo Fernando Marques Duarte Filho | Raquel Gomes Chaves

Organizadores

2024

Copyright dos organizadores

Dos autores
Revisão

Rubia Bedin Rizzi
Projeto gráfico e diagramação

Comissão Organizadora
Identidade visual do evento e criação da capa

Este livro, no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito dos autores. A exatidão das informações e dos conceitos e as opiniões emitidas, bem como o uso das imagens, das tabelas, dos quadros e das figuras, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Seminário Internacional de Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de
Línguas (2. : 2023: Passo Fundo, RS)
Anais do II Seminário Internacional de Pesquisas em Ensino e
Aprendizagem de Línguas [recurso eletrônico] / organizadores
Cristina Cardoso ... [et al.]. – Passo Fundo : EDIUPF, 2024.

ISBN: 978-65-5607-067-4.

1. Aquisição de linguagem. 2. Línguas e literatura - Congressos e
convenções. I. Universidade de Passo Fundo. II. Cardoso, Cristina,
org. III. Título. IV. Abordagens quantitativas e mista.

CDU: 801

Bibliotecária responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364


UPF | EDITORA
Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Cristina Cardoso (Universidade Federal do Paraná)

Denise Kluge (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Gisele Benck de Moraes (Universidade de Passo Fundo)

Luana De Conto (Universidade Federal do Paraná)

Paulo Fernando Marques Duarte Filho (Unipampa)

Raquel Gomes Chaves (Universidade Federal do Espírito Santo)



APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Letras, o Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo e o Grupo de Pesquisa intitulado Ensino e aprendizagem de línguas: uma abordagem quantitativa da Universidade Federal do Pampa apresentam os Anais do II Seminário Internacional de Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas: abordagens quantitativa e mista, evento realizado nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2023. O evento teve como objetivo promover reflexões e debates sobre pesquisas científicas na área de ensino e aprendizagem de línguas, com enfoque em investigações que contemplassem diversos contextos de ensino e sob distintas perspectivas teórico-metodológicas.

Dessa forma, este e-book está organizado de forma que os textos possibilitem e apresentem trocas de conhecimentos com pesquisadores e estudantes de Instituições de Ensino Superior nacionais e estrangeiras acerca dos estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem de línguas. Também, há a intenção de fomentar, no âmbito do estudo das linguagens, a discussão de temas e de procedimentos metodológicos relevantes no cenário mundial; promover situações de diálogo entre as pesquisas acadêmicas na área das linguagens de forma a garantir a troca de saberes e experiências concretas de ensino de língua materna e línguas estrangeiras/adicionais, além de propiciar oportunidades formativas para pesquisadores que tenham interesse em se instrumentalizar, do ponto de vista metodológico, para a realização de estudos quantitativos e mistos no campo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para tanto, os artigos publicados nos Anais apresentam temas e discussões dentro dos seguintes eixos propostos pelos Simpósios Temáticos: (i) Aquisição/aprendizagem de línguas e literaturas: estudos qualitativos, quantitativos ou quanti-quali; (ii) Romance e sociedade: interseções discursivas no texto literário; (iii) A literatura na/com/a partir da inteligência artificial (IA): realidade no mercado e perspectivas futuras enquanto autoria de textos literários; (iv) A elaboração de consignas/enunciados/comandos de atividades/

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



tarefas para o ensino de línguas adicionais; (v) O ensino-aprendizagem de línguas baseada em evidências experimentais; (vi) Semiótica discursiva: objetos e práticas; (vii) Um olhar quanti-quali a partir de instrumentos de coleta de dados; (viii) La enseñanza inductiva de la forma en el aula de español como lengua extranjera/adicional; (ix) Ensino e aprendizagem de português como segunda língua, língua estrangeira, adicional, de herança e de acolhimento; (x) A ação docente em perspectiva na formação leitora na educação básica: os (multi)letramentos e a multimodalidade no ensino de línguas; (xi) O ensino e a aprendizagem de gramática(s) em uma perspectiva indutiva: questões teóricas e aplicadas à língua portuguesa; (xii) Em torno da teoria da linguagem de Benveniste: perspectivas.

Assim sendo, a comissão organizadora agradece a todos os professores/pesquisadores que submeteram seus textos para este e-book e desejamos uma proveitosa leitura a todos interessados nessas temáticas.



PROGRAMAÇÃO

25 de outubro - quarta-feira

14h: Abertura

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UPF

Coordenador Grupo de Pesquisa

Diretor *Campus* Bagé

15h: Palestra de abertura - Internacional - Integrando linguagem não binária e conhecimentos trans nas aulas de português como língua estrangeira

Dra. Denise Osborne (Cornell University)

Mediadora: Dra. Gisele Benck de Moraes (Universidade de Passo Fundo)

Noite/ Vespertino: Simpósios Temáticos e apresentações comunicações orais

26 de outubro - quinta-feira

9h – 10h30min – A pesquisa em debate: Roda de conversa

Dra. Natália Carolina de Alencar Resende (Trinity College Dublin)

Dr. Paulo Fernando Marques Duarte Filho (Universidade Federal do Pampa)

Mediadora: Dra. Luana De Conto (Universidade Federal do Paraná)

10h30min - 12h - Minicurso 1: Análise Psicométrica (Edumétrica) dos Testes: principais conceitos e medidas, com ênfase na Teoria Clássica dos Testes

Dr. Dalton Francisco de Andrade (Universidade Federal de Santa Catarina)

Mediadora: Dra. Fernanda Veloso (Universidade Federal do Paraná)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



14h: Conferência – Alternativas metodológicas para avaliar a proficiência oral na área de ensino de línguas

Dra. Rosane Silveira (Universidade Federal de Santa Catarina)

Mediadora: Dra. Fernanda Veloso (Universidade Federal do Paraná)

19h - 20h30min - Minicurso 2: Tópicos atuais em análise quantitativa de dados para pesquisas em ensino e aprendizagem de línguas

Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior (Universidade Federal do Ceará)

Mediador: Dr. Paulo Fernando Marques Duarte Filho (Universidade Federal do Pampa)

20h45min – 22h15min - Minicurso 3: Questionário como instrumento de pesquisa: introdução a abordagens metodológicas

Dra. Raquel Gomes Chaves (Universidade Federal do Espírito Santo)

Dr. Paulo Fernando Marques Duarte Filho (Universidade Federal do Pampa)

Dra. Denize Reis (Universidade Federal da Fronteira Sul)

Mediadora: Dra. Luana De Conto (Universidade Federal do Paraná)

27 de outubro - sexta-feira

8h30min - 10h15min - Minicurso 4: Fundamentos da Linguagem Python para Análise de Dados Linguísticos

Dra. Natália Resende (Trinity College Dublin)

Mediadora: Dra. Raquel Chaves (Universidade Federal do Espírito Santo)

10h30min - 12h - Minicurso 5: Protocolo de revisão sistemática em pesquisa educacional: estratégias para reduzir o risco de viés

Mediadora: Dra. Vera Lúcia Duarte Ferreira

14h - Palestra de encerramento - internacional - Visualizando e modelando dados em aquisição da linguagem

Dr. Guilherme Duarte Garcia (Université Laval)

Mediadora: Dra. Raquel Gomes Chaves (Universidade Federal do Espírito Santo)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6

A AUTORIA E A ÉTICA DA ESCRITA EM TEMPOS DE CHATGPT	14

Valéria Brisolaro

A CONDIÇÃO FEMININA EM “O CONTO DA AIA”: RELIGIÃO, ESTADO E FAMÍLIA	27

Vanessa França

A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS SINCRÉTICOS: ANÁLISE DE UMA CHARGE SOB A PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA.....	35

Willian Francisco de Moura

A LITERATURA FANTÁSTICA PRESENTE EM “O EXORCISTA”, DE WILLIAM PETER BLATTY	46

Gabriele Pedon Silva

A NEUROEDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	62

*Catiana Ferraz
Rosângela Gabriel*

A RELAÇÃO ENTRE FORMA E SENTIDO NA LINGUAGEM: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2022	73

Luciane Schiffel Farina

AS MARCAS DO FALAR PAULISTA NO DIALETO DE CLÁUDIO, MINAS GERAIS	90

Juraci da Silva Carmo

AS MENINAS: FEMINISMO E DITADURA MILITAR	99

*Josélia Tuschinski
Ivânia Campigotto Aquino*

BAKHTIN E SARAMAGO: UMA VISÃO EXCEDENTE À CEGUEIRA	114

*Esther Buffon de Vargas
Ivânia Campigotto Aquino*

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



COMPETÊNCIA LEITORA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA ATUAÇÃO DOCENTE.....125

Graziela Maria Lazzari

Carlos Renê Ayres

DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DE AULAS DE JAPONÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO BÁSICO PELA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE 138

Mona Mohamad Hawi

Simone Fernandes Felipe Nagumo

ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TUTORIAL PARA O ENSINO DE CHINÊS- MANDARIM PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS..... 150

Thais C. Murari

“ERREI COM VOCÊS”: UMA ANÁLISE GERATIVISTA DE UM PEDIDO PÚBLICO DE DESCULPAS... 164

Anderson Potrick

Fabiane Verardi

ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE LIMITAÇÃO DO USO DA L1 EM APRENDIZADO DE L2 175

Ana Beatriz Vasques de Araujo

GRITARAM-ME NEGRA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA 192

Lariani De Cesaro Acevedo

INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA: VERBOS NO PASSADO 203

Chaiane Peruzzo

Gisele Benck de Moraes

INTERTEXTUALIDADE MÚSICO-LITERÁRIA EM O INVERNO E DEPOIS, DE LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL: DIÁLOGOS COM AL OTRO LADO DEL RÍO, DE JORGE DREXLER..... 221

Edemilson Antônio Brambilla

LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO..... 233

Renata Carolina e Silva Rocha Pinto

LITERATURA ELETRÔNICA: “CHEGA MAIS PERTO E CONTEMPLA AS PALAVRAS”.....248

Gilmar de Azevedo

Ivânia Campigotto Aquino

Tiago Miguel Stieven

LITERATURA JUVENIL E LGBT+: AS DUAS MORREM NO FINAL? 265

Anderson Potrick

Fabiane Verardi



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

MANIFESTAÇÕES DE RECEPTORES DE "A TERRA DOS MENINOS PELADOS", DE GRACILIANO RAMOS, NA REDE SOCIAL SKOOB: INTERPRETAÇÕES, COMPREENSÕES E APLICAÇÕES DOS LEITORES 281

Airton Pott

Ivânia Campigotto Aquino

Milena Taliza Cazzonato

O MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL 293

Raile Cabral Barbosa

Renan Belarmino Viana da Silva

Isaac Itamar de Melo Costa

MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS VERBETES EM DICIONÁRIOS REGIONALISTAS 315

Carline Magalhães

Caroline M. Schneiders

MULTILETRAMENTOS E O USO DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO ÀS PRÁTICAS LETRADAS 331

Lóris Marta Matozo Soares Xavier

Gisele Benck de Moraes

O ALIENISTA SOB UMA NOVA PERSPECTIVA 345

Carlos Sander Metzdorf

O BILINGUISMO NO CURRÍCULO INTERCULTURAL DO POVO KAPINAWÁ DE PERNAMBUCO 365

Joelma Carla da Silva

Suzana Ferreira Paulino

O ENSINO DE LÍNGUA ÁRABE PARA ALÉM DA SALA DE AULA 378

Mona Mohamad Hawi

O PODCAST COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO – AUXILIANDO CANDIDATOS DO CELPE-BRAS A SE PREPARAREM PARA A PROVA 388

Ana Paula Tomazzini da Silva

Camila Toledo Docena

Lauren Bertoglio

O PRESENT PERFECT TENSE E A HIPÓTESE DO GARGALO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 399

Giselle Ludka

O USO DO DISCURSO RELIGIOSO NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM ROMANESCA EM SEGREDO DE AMOR DE MARIA FIGUEIREDO 413

Chrisllayne Farias da Silva

Aldinida Medeiros

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



PADRÕES EMERGENTES A PARTIR DAS CONDIÇÕES COMPLEXAS NUMA COMUNIDADE DE FANFIC-TIONS: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA LÍNGUA PORTUGUESA 424

Anderson Nunes Rocha

PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES CULTURAIS SOB O OLHAR DE UM REPRESENTANTE CONSULAR: USO DA LÍNGUA COMO ELEMENTO DE RELACIONAMENTO CULTURAL 439

Douglas Márcio Kaiser

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM OLHAR DA TEORIA SEMIÓTICA GREIMASIANA SOBRE A COMPETÊNCIA V NA REDAÇÃO DO ENEM..... 451

Rafaelly Andressa Schallemberger

Luciana Maria Crestani

QUEM ENSINA PLE? REFLEXÕES DE UMA FORMADORA A PARTIR DE UM CURSO EXTENSIONISTA DE APERFEIÇOAMENTO DOCENTE.....466

Marta Lúcia Cabrera Kfourri

ROSALINA E CHAPEUZINHO VERMELHO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS 477

Nara Dalagnö

SOBRE A INSUSTENTÁVEL ONIPRESENÇA ARTIFICIAL 491

Sabrine Amália Antunes Schneider

TEMÁTICAS TABUS/POLÊMICAS DA SOCIEDADE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA 504

Dirlei Luciano Benatti

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

UMA ANÁLISE DA NARRATIVA DE MISS JULIE (2014) À LUZ DA ANTROPOLOGIA LITERÁRIA 515

Emanuel Junio Reis

Suélien Sulamita Gentil de Oliveira

“VEJA É A CARA DA LIMPEZA”: OS EFEITOS DE SENTIDO DE UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA NOS ESTUDOS SEMIÓTICOS 531

Lóris Marta Matozo Soares Xavier

Luciana M Crestani

VOOKS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DA MULTIMODALIDADE 544

Larissa Gerasch

Eduarda Celina Lopes



A AUTORIA E A ÉTICA DA ESCRITA EM TEMPOS DE CHATGPT

AUTHORSHIP AND ETHICS IN TIMES OF CHATGPT

Valéria Brisolará¹ (UNISINOS)

RESUMO

O lançamento do *ChatGPT* pela Open AI chamou a atenção para um fenômeno que já estava acontecendo: o crescente uso de inteligência artificial (IA) para a realização de diferentes tarefas, incluindo as de produção escrita. O *ChatGPT* é capaz de responder perguntas de diferentes níveis de complexidade e escrever textos que se parecem com textos escritos por mãos humanas. Sua facilidade e possibilidades de uso levaram a uma rápida popularização. Junto com ela, vieram alguns questionamentos, em especial no que tange à autoria. No escopo deste artigo, o interesse recai sobre a questão da autoria de textos literários em tempos de inteligência artificial e seu uso para produzir obras literárias, o que leva a um questionamento com relação a quem é um autor ou o que ser um autor significa. Essa questão remete à ética da escrita de Sean Burke (2011). Se, aparentemente, o ChatGPT traz inúmeras vantagens para o mercado editorial, levando à redução de custos de obras, o que poderia acarretar um aumento o número de leitores, com a redução do preço das obras, cabe perguntar se isso se confirmaria como uma real vantagem para os leitores, para os autores e para a sociedade leitora em si. Nesse cenário, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a autoria a partir de Barthes, Foucault e Burke e as implicações da produção de obras literárias por IA para leitores, autores e o campo literário.

Palavras-chave: Autoria. Escrita. Inteligência Artificial.

¹ Doutora em Letras. Professora da Escola de Humanidades da UNISINOS (Universidade do Vale do Rio do Sinos). Tradutora e Intérprete Pública. Membro da ABRATES, da ABRAPT, da ASTRAJUR e do SINTRA. E-mails: valeriabrisolar@gmail.com/valeriabrisolar@unisin.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ABSTRACT

The launch of ChatGPT by Open AI drew attention to a phenomenon that had already been happening: the growing use of artificial intelligence (AI) to conduct different tasks, including writing. ChatGPT is capable of answering questions of varying levels of complexity and writing texts that resemble those written by human hands. Its ease of use and possibilities led to its rapid popularization. Along with it came questions, especially regarding authorship. In the scope of this article, the interest lies in the question of authorship of literary texts in times of artificial intelligence and its use to produce literary works, which leads to a questioning of who an author is or what being an author means. This question goes back to Sean Burke's ethics of writing (2011). If, apparently, ChatGPT brings various advantages to the publishing market, leading to a reduction in the cost of works, which could lead to an increase in the number of readers, with a reduction in the price of works, it is worth asking whether this is a real advantage for readers, authors and the reading society as a whole. Considering this context, the aim of this article is to reflect on authorship based on Barthes, Foucault and Burke and the implications of the production of literary works by AI for readers, authors, and the literary field.

Keywords: Authorship. Writing. Artificial Intelligence.

INTRODUÇÃO

Desde o seu lançamento pela Open AI em novembro de 2022, o ChatGPT chamou a atenção para um fenômeno que já estava acontecendo há muito tempo: o crescente uso de inteligência artificial (IA) para a realização de diferentes tarefas, incluindo as de produção escrita. O ChatGPT (traduzido do inglês *Chat Generative Pre-Trained Transformer*) é o que se chama de um *chatbot* online de inteligência artificial, cuja função principal é imitar um humano sendo através de softwares que interagem com usuários humanos por meio de mensagens automatizadas. O seu nome combina o termo “Chat”, referindo-se à sua funcionalidade de *chatbot*, e a sigla “GPT” (*Generative Pre-Trained Transformer*), que significa Transformador Pré-treinado Generativo.

Como o *ChatGPT* é capaz de responder perguntas de diferentes níveis de complexidade e escrever textos que se parecem com textos escritos por mãos humanas, sua facilidade de acesso e uso e suas possibilidades levaram a uma rápida popularização. Juntamente com ela, emergiram diversos questionamentos, em especial no que tange a aspectos éticos do seu uso. Contemplando o interesse da autora por pesquisas sobre as teorias da autoria, na intersecção entre o literário e o linguístico, enfocando temas como *ghost translating*, *ghost writing*, plágio e fraudes literárias, o uso de AI para a produção de textos lite-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

rários também se enquadra no escopo de questões que apresentam uma problematização da autoria.

Considerando esse contexto, neste artigo, o interesse recai sobre a questão da autoria de textos literários em tempos de inteligência artificial e seu possível uso para produzir obras literárias, o que leva a questionamentos sobre quem é ou pode ser considerado um autor ou o que ser um autor significa na nossa sociedade contemporânea. Essa questão remete à provocativa “morte do Autor” decretada por Roland Barthes (1968), ao conceito de “função-autor” de Michel Foucault (1969) e à noção de ética da escrita de Séan Burke (2011). Nesse cenário, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a autoria a partir de autores tais como Roland Barthes, Michel Foucault e Séan Burke e as implicações e riscos da produção de obras literárias por Inteligência Artificial (IA) para leitores, autores e o campo literário, pois, se, aparentemente, o ChatGPT, ou ferramentas similares, traz inúmeras vantagens para o mercado editorial, levando a uma possibilidade de redução dos custos de obras, o que poderia acarretar um aumento da circulação das obras e, conseqüentemente, do número de leitores, cabe questionar se isso de fato se confirmaria como apresentando reais vantagens para os leitores, para os autores e para a sociedade leitora em si. Afinal, cabe perguntar que tipos de textos poderiam ser escritos por ferramentas como o ChatGPT e a quem a sua autoria deveria ser atribuída.

A AUTORIA E A ÉTICA DA ESCRITA

Os principais autores a se debruçarem sobre questões relacionadas à autoria foram Roland Barthes, Michel Foucault e Séan Burke embora eles geralmente não utilizassem o termo autoria; no entanto, dedicaram-se a discutir a figura do autor, que identificaram como sendo uma criação da modernidade, juntamente com um sistema de autoria que permitiu que a figura do autor existisse e que desempenhasse distintos papéis na sociedade ao longo de séculos.

Apesar de ser uma criação moderna, assim como o direito autoral, o esboço do que chamamos de autor foi traçado por Platão ao inaugurar as discussões sobre autoria no *Fedro*, embora sem nunca ter usado o termo autoria (BRISOLARA, 2016, p. 25). Nesse diálogo, a preocupação do filósofo recai sobre o aparecimento e a proliferação da escrita e seus efeitos, na medida em que os textos começariam a circular sem pai, ou seja, seriam lidos sem a presença de seu autor para que pudesse explicá-los ou justificar os seus argumentos. Após

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



essas indagações, essas questões foram pouco discutidas. No mundo medieval, é consenso que se valorizava o anonimato, o que levava um autor a muitas vezes suprimir a sua identidade, ou a afirmar que suas histórias eram sonhadas e não inventadas conscientemente (BURKE, 1991, p. 204). No entanto, a partir do fim da idade Média e da Renascença, houve uma crescente necessidade de autorizar a comunicação, o que está provavelmente ligado à invenção e à difusão da imprensa, que alterava as possibilidades de comunicação e criava a necessidade de uma legitimação da origem de produções escritas e encontrava essa legitimação na figura de garantia do autor, o que ocasionou que o termo autor tivesse um aumento de seu prestígio social (BURKE, 1991). Essa perspectiva é também compartilhada por Barthes, pois, na sua visão, o autor é uma figura oriunda da modernidade, ou seja, o resultado de uma série de mudanças sociais provocadas pelo racionalismo que aumentaram a importância do indivíduo e da “pessoa humana”, que deram mais importância à “pessoa” do escritor (1995, p. 125-126), remetendo ao Romantismo. Assim, essas questões começaram a receber mais atenção com o advento do romantismo, que enfatizava a figura do autor e sua genialidade e originalidade.

Não por acaso, foi nesse mesmo período que surgiram as primeiras leis de direito autoral na Inglaterra, a fim de proteger os direitos dos autores, e, em especial, das editoras, pois é relevante ressaltar que em inglês a expressão utilizada é *copyright*, ou seja, direito à cópia. Para estabelecer o direito autoral, ou seja, o direito de cópia, era necessário definir o livro como uma imaterialidade, como um objeto intangível. Com esse propósito, foram definidas três categorias, que são agora colocadas em xeque: 1. Singularidade de uma obra; 2. Originalidade estética; 3 Propriedade literária. Assim, nessa concepção, um livro era tanto uma propriedade que se adquiria quanto a um discurso endereçado a um dado público.

A própria noção de obra foi revista. Em “Da Obra ao Texto”, inicialmente publicado em 1971, Barthes propõe a distinção entre obra e texto, ou seja, entre a parte tangível e seu correspondente intangível. Ao propor essa diferenciação, tomando as obras literárias, lembra-nos que qualquer livro ou publicação é construído por esses dois aspectos. Na sua teorização, a obra é mais fechada e o texto mais aberto, pois a obra é constricta pela capa e os elementos físicos enquanto o texto é aberto. Na perspectiva de Barthes, a obra tem um pai; não o texto. A obra serviria para dar acesso ao texto. A esse respeito, Barthes afirma: “O texto lê-se sem a inscrição do pai” (2003, p. 59). Nesse sentido, o autor seria uma instância ligada à obra, à materialidade do texto, ou à circulação física do texto na sociedade. O texto, por sua vez, seria do leitor.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Assim, apontando que essa visão de autor é uma construção da modernidade, Barthes inicia a sua desconstrução, questionando essa visão moderna de autor que o tomava como anterior ao texto. Em seu texto provocativo “A Morte do Autor” (1968), Barthes propõe uma crítica ao biografismo que ainda imperava em muitas instâncias, e paralelamente, à intenção do autor, ou seja, a tentativa de explicar um texto enfocando a biografia do autor. Na verdade, o que Barthes propõe é uma valorização do leitor a partir da afirmação de que o significado do texto depende também do leitor e das associações que o faz ao ler. Assim, não propõe a morte do autor, mas apenas a morte de uma certa concepção de autor: o autor que precederia, controlaria e possuiria o texto; no entanto, justifica essa ação com a finalidade de trazer o leitor ao centro das discussões. Nas suas formulações, o autor seria construído durante a leitura, assim como o leitor, e, portanto, não poderia preceder o texto. Como afirma em sua frase final, “a morte do autor deve dar-se às custas do nascimento do leitor” (2003, p. 59).

O ponto crucial é que sentimos a necessidade de atribuir um discurso a um autor ou enunciador, o que muitas vezes leva à valorização do sujeito empírico supostamente originador da obra e de seu nome em detrimento de sua obra em si e, principalmente, de seu texto. A necessidade parece ser a de atribuir um discurso a um enunciador e, de certa maneira, fechar as bordas do texto e dar sentido a ele, como sugerido por Barthes. Assim, pode-se afirmar que aquele que escreve não controla e não domina nem o texto e nem a sua recepção. No máximo, relaciona-se à obra e autoriza a sua circulação enquanto discurso. Evidentemente, quando se escreve tem-se um leitor em mente; da mesma forma, quando se lê imagina-se um autor e suas possíveis intenções, mas esse autor que imaginamos é uma construção a partir da nossa necessidade social e história de atribuição. Ele não está realmente lá na origem do que lemos e nem diz o que achamos que lemos. Há uma intencionalidade, com relação ao outro, tanto no ato de escritura quanto no de leitura, mas não se pode chegar até ela, apenas ao seu efeito. Ainda, é impossível a intencionalidade total daquele que escreve, pois seria a supressão da crítica, da interpretação, da leitura. Embora a intencionalidade possa ser uma, o efeito pode ser outro, pois entre eles há o leitor e o que identifico como o risco da autoria e o risco da leitura (BRISOLARA, 2016), baseada em Burke (2011).

Michel Foucault responde às provocações de Barthes em “O que é um Autor” (1969). Em sua contribuição, retoma o papel importante do autor na produção e circulação dos textos, assim como na regulação do uso dos textos. Apresenta a sua formulação de que

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



haveria uma “função-autor”. Foucault inicia “O que é um autor” a partir de suas questões pessoais, mais especificamente suas reações a críticas que recebeu. Evidentemente, o texto remete ao de Barthes. O texto é, na verdade, em forma de Diálogo, assemelhando-se aos diálogos platônicos. Foucault defende que o autor não é a fonte de sentido e as intenções do autor não importam e mostra a construção do que chama de função autor. Foucault estabelece a distinção entre o que chama de escritor (*le rédacteur*) e o autor ou função-autor. Ele defende que alguns tipos de discurso, tais como uma carta pessoal, um grafitti ou até um documento legal, possuem um escritor, mas não um autor enquanto outros discursos, tais como o literário e o filosófico possuem também um autor. Define autor como “o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações” e ainda o “responsável pelo texto que produz” em *A Ordem do discurso* (2007). Assim, relaciona autoria à origem. Ainda, para o autor, sob essa perspectiva perguntas ainda comuns na nossa sociedade, tais como, “Quem é o “verdadeiro autor de tal obra?”, “Será que essa obra é autêntica?”, “Será que é original?”, “O que revela do autor que a escreveu?” não parecem ser suficientes. Foucault sugere que outras perguntas devem tomar o lugar dessas, pois o que importa é de onde vem o texto enquanto discurso, como circula e por que, ou seja, quais as condições que o engendram e fazem com que ganhe circulação.

Ainda, Foucault relata que houve um tempo em que “textos que hoje chamaríamos de “literários” (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias) eram recebidos, postos em circulação e valorizados sem que se pusesse a questão da autoria; o seu anonimato não levantava dificuldades, a sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era uma garantia suficiente.” (2011) Foucault identifica que há uma gradativa inversão a partir dos séculos XVII e XVIII, que coincide com a aproximação do Romantismo: “Perguntar-se-á a qualquer texto de poesia ou de ficção de onde é que veio, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto.”

Remetendo ao questionamento proposto por Platão, Foucault questiona: “Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde afinal está o perigo?” (FOUCAULT, 2014, p. 8). Foucault afirma que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. (FOUCAULT, 2014, p. 8-9). Ainda, Foucault afirma que “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT,



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

2014, p. 25). Ainda, com relação à função autor, Foucault afirma que “A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (2011). Por isso, Foucault acredita que o foco das discussões deve ser de onde vem o texto enquanto discurso, como circula e o que permite que circule. Embora sem referir-se diretamente ao termo autoria, as teorizações de Bourdieu podem ser muito úteis para se pensar a respeito do tema e dessa constatação de Foucault. Bourdieu defende a existência de relações de força simbólica que acontecem em um campo simbólico. Na sua perspectiva, “Um discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que ele está colocado” (1983, p. 10). Nessa perspectiva, o crucial é refletir a respeito dos valores e do espaço que damos às narrativas e produções escritas produzidas por IA.

Em sua obra já clássica no campo dos estudos da autoria, intitulada *The Death and Return of the Author* (1991), Séan Burke nos oferece a sua teoria da autoria defendendo que o autor, ao ser chamado de morto e ter sua existência questionada, é ao mesmo tempo colocado no centro das discussões por Barthes e Foucault na década de sessenta, enfatizando a sua força. Para Burke, “O autor é aquele princípio que une os objetos que se aglutinam sob o seu nome”. (1991, p. 35). Essa concepção é similar à de Foucault para quem o autor é “princípio de agrupamento do discurso” “unidade e origem de suas significações” e ainda “foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2014, p. 25). O ponto crucial é que o campo literário é um domínio em que a atribuição a um autor é de regra (FOUCAULT, 2014, p. 25). Foucault afirma que “o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (2014, p. 26). Assim, todos esses autores concordam que o autor não é necessariamente um sujeito empírico, mas uma instância discursiva da qual não prescindimos.

A esse respeito, Burke convida-nos a pensar na autoria e seus aspectos éticos (2011). O autor questiona o que poderíamos considerar uma escrita ética? Na sua concepção, não é só uma escrita que se preocupa com questões como o plágio e a atribuição, mas também com a responsabilidade do autor enquanto autorizador de um dado texto na sociedade e com os perigos da escrita e leitura, remetendo a questões relacionadas à responsabilidade e responsabilização.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



OS TEMPOS DE CHATGPT E A IA

Podemos expandir esses questionamentos para pensar em uma escrita ética como uma escrita que evitasse ou repetisse os preconceitos (bias) da sociedade. Nesse ponto, voltamos aos textos produzidos com auxílio de IA e suas limitações e perigos. Burke (2011) lembra-nos de que, no ato de publicação de uma obra, o escritor, como qualquer outro agente ético, implicitamente assina um contrato com a sociedade. Quando uma obra é escrita com o uso de ID, quem assinaria o contrato do Chat GPT?

A finalidade das pesquisas em inteligência artificial, e da inteligência artificial em si mesma em última análise, é fazer com que as máquinas pensem como seres humanos, com o objetivo de que as máquinas possam exercer o trabalho de uma pessoa e, quem sabe, substituí-las. Em várias situações, já visualizamos exemplos do uso da inteligência artificial, como quando interagimos com atendentes virtuais não humanos, recebemos recomendações de sites e ofertas, ligações de anúncios ou propaganda política. Segundo os especialistas, um sistema de IA vai além de apenas armazenar e manipular dados, pois também pode deduzir ou inferir novos conhecimentos a partir do conhecimento existente e utilizar métodos de representação e manipulação para resolver problemas complexos.

Há centenas de GPTs customizados para fins específicos, tais como ajudar na preparação para uma maratona, no planejamento de uma viagem ou solução de problemas matemáticos. Com relação à escrita, o ChatGPT, ou as ferramentas equivalentes de IA, oferecem auxílio na escrita de um texto, sob o nome de “escrita criativa”, mas na verdade, seleciona e rearranja textos de acordo com solicitações feitas por usuários, ou seja, reproduz conhecimentos e informações já publicados e disponíveis em suas bases de dados. Assim, responde a comandos humanos e executa tarefas baseando-se em bases de dados de textos escritos por mãos humanas. Cabe questionar se esses comandos humanos são suficientes para o estabelecimento de autoria ou de coautoria e se podem ser considerados “escrita criativa”?

Quando uma nova obra literária é publicada, supõe-se que tenha um certo grau de originalidade literária. Entretanto, há dois sentidos básicos nos quais o termo originalidade é usado e, embora sejam diferentes, não são facilmente separados. Esses dois conceitos diferentes de originalidade são fundamentais e foram explorados em estudos prévios (BRISOLARA, 2005). O primeiro significado de originalidade está relacionado a uma obra



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

de arte que não é copiada de outra, sendo, portanto, autêntica, ou seja, tendo uma aura, como esclarece Walter Benjamin (1993). Assim, autenticidade é relacionada à origem.

Em nossa sociedade contemporânea, há um número crescente de cópias, pois os meios de reprodução mecânica facilitaram a reprodução dessas obras de arte originais pelo homem. À medida que o número de reproduções de um determinado original aumenta, também aumenta o valor do original e o status do produtor desse original. Portanto, a cópia de um original aumenta o valor do original. E para garantir o valor do original e a renda do criador desse original, foi instituído o direito autoral. Mas o direito autoral está relacionado à propriedade e, para ter direito autoral sobre uma determinada obra, é preciso ser proprietário dela. Portanto, o direito autoral se baseia em um determinado conceito de obra e sua relação com seu produtor. As perguntas a serem feitas são: Quem é o proprietário de uma obra de arte? É o pintor ou o proprietário da pintura?

O outro conceito de originalidade relaciona-se ao que não é copiado e é, portanto, diferente, único, apresentando características totalmente individuais. O plágio é o ato de assinar ou apresentar uma obra intelectual de qualquer natureza (texto, música, fotografia, pintura, filme) contendo partes de uma obra que pertença a outra pessoa sem colocar os créditos para o autor original. No plágio, o plagiador apropria-se indevidamente da obra intelectual de outra pessoa, assumindo a autoria dela. Na nossa sociedade contemporânea, ainda, supõe-se que não infrinja as leis de direito autoral, ou seja, que tanto não seja um plágio de uma outra obra por ser copiado dela quanto que seja dotado de características únicas, ou seja, há tanto o aspecto ético quanto à violação de direito autoral

Quando acessamos a página de uma ferramenta como o ChatGPT e fazemos uma solicitação para que realize uma tarefa, como por exemplo redigir um texto, utilizando por exemplo a função para escrita criativa², devemos considerar que o resultado, a resposta a esses comandos, tem um número limitado de possibilidades, pois é realizada com o auxílio do que está disponível na base de dados da ferramenta. Assim, de certa forma, o ChatGPT tem limitações, pois repete os *bias*, os preconceitos, da sociedade, e as informações erradas e *fake news*. Por si só, não manipula dados, mas deixa que mãos humanas manipulem seus dados através do tipo de busca ou questionamento que é feito e direcionada a realização da tarefa. Quem lê, por outro lado, não sabe os critérios utilizados para a elaboração da tarefa.

² Disponível em: <https://chat.openai.com/g/g-lN1gKFvL-creative-writing-coach>

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Quando pesquisamos nas redes, lidamos com as informações, mas também com o nome de quem disponibiliza a informação, ou seja, um site, um autor, uma localização, uma contextualização, mesmo que virtual, que faz com que uma origem da informação possa ser traçada, possa ser atribuída. Esse nome de página, site, autor, possibilita uma contextualização da origem do texto e de certa forma uma legitimação, que pode levar a uma maior ou menor credibilidade do texto. Também permite uma certa responsabilização das informações divulgadas. No entanto, de certa forma, a escrita com o uso de ferramentas de IA termina com a noção e a possibilidade de atribuição de origem. Há uma certa invisibilização do autor e da origem do texto fazendo que seja difícil achar quem responderia pelas informações e poderia ser responsabilizado por elas ou problemas causados por sua disseminação.

Para Abrams, no seu reconhecido, *Glossary of literary terms*, autores são “Indivíduos que, por seus poderes intelectuais e imaginativos, intencionalmente criam a partir dos materiais da sua experiência e leitura uma obra literária que é sua” (1999, p. 14). Mais adiante, o autor ainda afirma: “A obra é atribuída ao autor porque ele é o originador” (1999, p. 14). Nessa definição, ser autor também está ligado a ter propriedade sobre uma obra que se criou e originou. Ambos os conceitos estão inevitavelmente ligados à noção de propriedade e às formulações de John Locke e seu impacto na sociedade contemporânea. A justificativa para isso residiria no fato de que o autor teria modificado o estado em que as coisas se encontravam na natureza e eram propriedade comum e ao misturar o seu trabalho e os elementos da natureza ganharia direito à propriedade do que emerge.

Mas e como fica o que é produzido por IA? Mais além, devemos perguntar o que é um autor na nossa sociedade? O que ser um autor significa? O ChatGPT pode ser um autor? Você compraria um livro escrito pelo ChatGPT? Quem deveria ser responsabilizado pelos efeitos de um livro escrito por uma ferramenta de IA?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ferramentas de Inteligência artificial como o Chat GPT vieram para ficar. A questão é o que vamos deixar que elas façam, que tarefas deixaremos que assumam em nosso lugar, o que vamos autorizar que façam? E, que importância daremos as tarefas feitas por IA? Isso está intimamente relacionado à maneira como controlaremos e supervisionaremos essas tarefas e ao status que daremos a elas.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Em nosso mundo digital, muitos querem ser autores, mas, ao mesmo tempo, poucos querem responsabilizar-se pelo que produzem e escondem-se atrás de falsos nomes e imagens. Práticas como a da falsa atribuição proliferam, assim como textos apócrifos. Autores são criados e os contornos da obra/vida desses autores são borrados, sendo suas vidas, inventadas, às vezes, parte de suas próprias obras. Nesse cenário de compartilhamento, o conceito de *copyright* nem sempre dá conta do que acontece. No entanto, ainda há a necessidade de se atribuir um discurso a um autor, a um enunciador, na tentativa de dar sentido a ele.

Essa perspectiva pode ser enriquecida e complementada se tomarmos como ponto de partida as teorizações de Bourdieu, pois, como lembra-nos, o que a história faz, via narrativa, ela pode desfazer, ou seja, o que é construção cultural pode ser desnaturalizado e desconstruído. Bourdieu também nos mostra que o gosto, assim como as crenças, é uma construção cultural. E esse gosto está diretamente relacionado ao conceito de autor, de aquele que autoriza a circulação de um certo discurso que pode receber valores diferentes em diferentes mercados, o que se relaciona a conceitos importantes de Bourdieu como os de mercado cultural e indústria cultural ao pensar a produção, circulação e consumo de bens simbólicos, e também os conceitos de poder e violência simbólica, capital (simbólico, cultural, social) e campo, todos diretamente relacionado à questão da autoria.

Cabe pensarmos nas implicações da disseminação do uso das ferramentas de IA, e, em especial, no seu uso para elaboração de obras supostamente criativas ou literárias. As aparentes vantagens podem ser vantagens, mas vantagens para quem? Quais são os riscos dessas vantagens para os outros? Quem lucra com esse cenário?

De certa forma, essas ferramentas atuam como se fossem *ghost writers*, executando tarefas solicitadas. Alguém encomenda uma obra ao ChatGPT, pede para ele fazer algo e ele realiza, mas isso faz dessa pessoa um autor? Faz do ChatGPT um Autor? Quem seria o proprietário do resultado da tarefa realizada? O humano ou a empresa? Quem teria os direitos de distribuição da obra produzida?

O direito autoral protege obras originais, mas precisam estar em uma forma de expressão tangível e facilmente identificável. No caso de obras literárias, o direito autoral concede ao autor o direito exclusivo de reproduzir, distribuir, e até criar obras derivadas baseadas na criação original. Como enfatizado, precisamos refletir com o que pode mudar no cenário da produção e circulação literária na/com/a partir da inteligência artificial (IA). realidade no mercado e perspectivas futuras enquanto autoria de textos literários.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Assim como um livro traduzido de um original em uma outra língua precisa informar ao seu leitor que se trata de uma obra traduzida, ou uma adaptação precisa ser informada ao leitor, talvez os livros produzidos por IA devam informar ao leitor como foram feitos. Mais uma vez apontamos para a importância de prefácios e notas introdutórias.

Em 2023, autores consagrados como Jonathan Franzen, John Grisham e o criador de *Game of Thrones* George R.R. Martin estão abrindo processos por possíveis violações de direito autoral.³ Esses autores reclamam que suas obras foram utilizadas para alimentar o ChatGPT e treiná-lo sem sua autorização, sendo incorporadas a sua base de dados, o que levaria a sua utilização na criação de obras futuras.

Autoria é um conceito relacionado com “originar”, “dar identidade”, mas também com “responsabilizar-se por”, “autorizar”, “reconhecer” e “ser reconhecido”, uma multiplicidade de instâncias que, ao envolverem o outro, têm implicações éticas. O autor autoriza a circulação das obras, mas é autorizado pela sociedade na qual se inscreve. O que autorizaremos que circule e tomaremos como literatura e como escrita criativa?

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Meyer H. **A Glossary of Literary Terms**. Philadelphia: Harcourt Brace College, 1999.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na era da sua reprodutibilidade Técnica. In: **Obras Escolhidas**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10ª ed. Tradução de Fernando Tomaz.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos**. Porto Alegre, Zouk, 2015. 3ª ed.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015b.
- BRISOLARA, Valéria. Escrever é arriscar: autoria e ética. In: NUTO, João Vianney Cavalcanti (org.). **Personas autorais: prosárias e teoremas**. Brasília: Sigla Viva, 2016.
- BRISOLARA, Valéria. **William Gaddis's Aesthetics of Recognitions**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005, 282 p.

³ Para mais informações, consultar <https://www.dw.com/en/openai-lawsuit-us-authors-allege-chatgpt-copyright-theft/a-66895907> e <https://authorsguild.org/news/ag-and-authors-file-class-action-suit-against-openai/>



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

BURKE, Seán. **Authorship**: from Plato to the postmodern. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1995.

BURKE, Seán. **The death and return of the author: criticism and subjectivity in Barthes, Foucault and Derrida**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

BURKE, Seán. **The Ethics of writing**: authorship and responsibility in Plato, Nietzsche, Levinas (and Derrida). Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

CHARTIER, Roger. Figuras do autor. In: _____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB, 1994.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução de George Schlesinger. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2014.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: QUEIRÓS, Sônia. **O que é um autor? de Michel Foucault: duas traduções para o português**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.



A CONDIÇÃO FEMININA EM “O CONTO DA AIA”: RELIGIÃO, ESTADO E FAMÍLIA

THE FEMALE CONDITION IN “THE HANDMAID’S TALE”: RELIGION, STATE AND FAMILY

Vanessa França¹ (UPF)

*“Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica
ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados.”*
Simone Beauvoir

RESUMO

O romance *O conto da Aia*, de Margaret Atwood (2017), narra sobre uma sociedade distópica, sob um regime de ditadura religiosa, por meio da qual elas são impedidas de fazer ou ter o que desejam precisando respeitar os homens e acatando tudo o que eles decidirem. Assim, as mulheres se veem em posições submissas, e sua existência serve apenas para dar continuidade aos mandos e desmandos do país onde o fanatismo religioso tomou conta de todos. Para entender essa condição feminina dentro dessa narrativa, focamos em três aspectos: a religião, o Estado e a família. Dentre as funções da literatura, conforme Candido (1995), retratar realidades é uma delas, ou seja, a sociedade, o homem e as suas ações, de modo a provocar reações específicas no leitor, como emoção e reflexão, além de aumentar o seu conhecimento de mundo. Inclusive, como construção de objetos autônomos e forma de conhecimento. Nesse sentido, apesar de o objeto aqui em análise ser um romance distópico, isso não impede de que nele vejamos reflexos da sociedade atual, como também situações que desejamos que nunca se tornem realidade, e para isso precisamos justamente recorrer ao que nos ensinam os livros.

Palavras-chave: Distopia. Condição da Mulher. O conto da Aia.

¹ Doutoranda do PPGL–UPF, na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor. Atualmente trabalha na 7ª Coordenadoria Regional de Educação como Assessora Pedagógica.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

The novel *The handmaid's tale*, by Margaret Atwood (2017), narrates about a dystopian society, under a regime of religious dictatorship, through which they are prevented from doing or having what they want needing to respect men and accepting everything whatever they decide. Thus, women find themselves in submissive positions, and their existence serves only to give continuity to the mandates and the excesses of the country where religious fanaticism has taken over everyone. To understand this feminine condition within this narrative, we focus on three aspects: religion, the state and the family. Among the functions of literature, according to Candido (1995), portraying realities is one of them, that is, society, man and his actions, in order to provoke specific reactions in the reader, such as emotion and reflection, in addition to increasing his knowledge of the world. Including, as construction of autonomous objects and form of knowledge. In this sense, although the object under analysis is a dystopian novel, this does not prevent us from seeing reflections of current society in it, as well as situations that we wish never to become reality, and for that we need precisely to resort to what the books teach us.

Keywords: Dystopia. Condition of Women. The handmaid's tale.

INTRODUÇÃO

A literatura apresenta-se como um grande espaço para discussões acerca dos mais variados temas que vão desde a construção da identidade de um povo, inclusive como meio de denúncias sociais. De acordo com Candido (1995), são muitas as funções da literatura, dentre elas, retratar realidades, ou seja, a sociedade, o homem e as suas ações, de modo a provocar reações específicas no leitor, como emoção e reflexão, além de aumentar o seu conhecimento de mundo, até mesmo como construção de objetos autônomos e forma de conhecimento.

Em relação à função político-social, a obra literária pode apresentar um retrato da realidade de modo a descrever, criticar, ironizar ou satirizar problemas de uma sociedade. Quando isso ocorre, diz-se que a literatura é engajada, retratando questões sociopolíticas como racismo, seca, corrupção, pobreza, autoritarismo político, entre outros.

De acordo com Candido (1972, p. 53), uma das funções da literatura é a representação do real:

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. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural e social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável a sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Para o autor, então, a literatura é uma representação livre da realidade. Está vinculada a ela, refletindo-a, representando-a de maneira gratuita. E nesse mesmo contexto, outra função da literatura é colaborar para a humanização do indivíduo, mais um aspecto explorado por Candido (1995, p. 249):

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

Nota-se que o autor pontua várias características que são aperfeiçoadas quando uma pessoa exercita a leitura de literatura, ela aumenta sua “quota de humanidade”. Além disso, ser letrado aumenta o prestígio de alguém junto aos seus semelhantes. Na narrativa em análise, no entanto, apenas os Comandantes permanecem com acesso à leitura (da Bíblia!) e ninguém mais pode ter os romances como refúgio.

Na sociedade apresentada em *O conto da Aia*, as mulheres são submissas aos homens, não podem ler, escrever, falar sem permissão e devem manter a cabeça baixa. Também são proibidas de trabalhar, de ter qualquer bem e de andar nas ruas sozinhas, podendo apenas procriar e cuidar da casa. Essa é a nação chamada Gilead, na qual a destruição do meio ambiente pelos homens, o alastramento de doenças sexualmente transmissíveis, além de lixo tóxico e radioativo, tudo afetou a saúde dos seres humanos, trazendo consigo a infertilidade. Em decorrência de uma significativa queda de natalidade no país e, em uma tentativa de reverter a situação e estimular o crescimento populacional, um grupo conservador tomou o poder de forma a instaurar uma ditadura teocrática opressiva e baseada, especialmente, na desigualdade de gênero. Esse romance de Margaret Atwood foca a questão da opressão sofrida, particularmente, pelas mulheres.

Assim, as Aias deixaram de pertencer a si mesmas para pertencerem ao Estado. Seus corpos, ou melhor, seus úteros, passaram a ser utilizados para a procriação que está agora ameaçada. Elas passaram por uma longa lavagem cerebral recheada de traumas físicos e psicológicos para que aprendessem a servir a seus senhores e a Deus. Nesse contexto, cada Aia é despida completamente de sua individualidade, devendo ser uma representação viva dos valores que é forçada a seguir. Para isso, elas são obrigadas a usar apenas roupas vermelhas, símbolo de sua condição fértil, e toucas brancas que cobrem seus



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

cabelos (símbolo da sexualidade) e não lhes permitem olhar para os lados. Seus gestos e até vocabulário são exaustivamente trabalhados para que não deixem transparecer nada que remonte à pessoa que um dia foi. Uma Aia não é mais uma mulher individual, ela é coletiva e até mesmo seu nome não lhe pertence mais. Por exemplo, a personagem que conhecemos como Offred, antes de Gilead, chamava-se June. “Offred” significa “de Fred”, o Comandante a quem ela serve. Ou seja: ela não é alguém, ela é “de alguém”.

Os comandantes sempre vestem preto, revelando sua sobriedade e seu posto de chefia naquela sociedade. Cada Comandante tem uma Esposa, que veste azul claro, cor sóbria e fria, demonstrando que aquela relação é espiritual e não carnal. As Esposas não podem conceber e é aí que entram as Aias. Cada Comandante é agraciado com uma Aia com quem terá relações sexuais para fins de procriação. Offred existe apenas para gerar um filho para seu Comandante e a Esposa, nada mais.

Durante a narrativa, Offred explica que essas mudanças radicais não aconteceram do dia para a noite. Foram produzidas por um sentimento muito grande de medo: do terrorismo, da infertilidade, da dissolução dos valores que a sociedade americana pregava. Aos poucos, os direitos das mulheres foram sendo retirados um a um. Não podiam mais trabalhar e dependiam de seus maridos até para utilizar seu próprio dinheiro. E com um atentado que matou o presidente e os deputados, o grupo extremista religioso “Filhos de Jacó” tomou o poder para “restaurar a ordem”, instaurando uma sociedade totalitária de castas.

RELIGIÃO

Após a destituição do Estado Democrático dos EUA do poder, o lugar é cedido a um Estado Totalitário Religioso, e as ações do governo passam a ser pautadas na Bíblia ou em uma versão distorcida dela feita pelos “Filhos de Jacó”, usando a desculpa de que desejam consertar o mundo corrompido pelo pecado e distorção dos valores cristãos. Uma das primeiras garantias retiradas dos cidadãos é a liberdade religiosa, tornando aqueles que não se convertiam à religião instituída pelo novo governo de Gilead, inimigos do Estado, e condenados à pena de morte.

Como tudo é baseado na Bíblia, os nomes dos agentes públicos, como os Anjos e os Guardiões da Fé, e os mercados denominados por “Pães e Peixes” e “Escritos da Alma” recebiam essas denominações bíblicas, e eram identificados por desenhos, já que leitura e a escrita eram proibidas às mulheres.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Após a chegada da religião formada pelos “Filhos de Jacó” ao poder, eles passaram a perseguir e a eliminar todas as outras religiões existentes, além de executar os adeptos, colocando-os expostos no muro como forma de alerta aos demais (ATWOOD, 2017, p. 55): “há três novos corpos no muro. Um é de um padre, ainda vestindo a batina preta. A batina foi posta nele para o julgamento, embora tenham desistido de usá-las há anos, quando as guerras entre as seitas começaram”:

Vamos igreja, como de hábito, e olhamos as sepulturas. Depois vamos ao muro. Só dois pendurados nele hoje: um católico, porém não um padre, com um cartaz com uma cruz de cabeça para baixo, e alguma outra seita que não conheço. O corpo identificado apenas com um J, em vermelho. Isso significa que não são judeus, pois estariam identificados com uma estrela amarela [...]. Seja lá o que significasse não importava mais, estava morto do mesmo jeito. (ATWOOD, 2017, p. 238-239)

E por Gilead ser baseado em interpretações distorcidas da Bíblia, todos aqueles que tinham amplo conhecimento sobre ela foram executados, pois, para eles, conhecimento é Poder. Às mulheres não era permitido nem mesmo a leitura da Bíblia, Antes da Cerimônia, as passagens bíblicas eram lidas pelos comandantes que, após a leitura, iam ter relações sexuais com as Aias para que elas engravidassem.

Os preceitos bíblicos são seguidos à risca, como o cumprimento feito entre os moradores: “*Bendito seja o fruto*”, que recebe em resposta, “*Que o Senhor possa abrir*” (ATWOOD, 2017, p.29). A Bíblia é lida pelos Comandantes, e a interpretação dos textos é feita de acordo com as suas vontades (ATWOOD, 2017, p.109):

Na hora do almoço eram as Beatitudes. Bem-aventurado isso bem-aventurado aquilo. Elas punham para tocar uma gravação em disco, a voz era de um homem. Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus. Bem-aventurados os misericordiosos. Bem-aventurados os mansos. Bem-aventurados os que se calam. Eu sabia que este último eles tinham inventado, sabia que estava errado, e que tinham excluído partes também, mas não havia nenhuma maneira de verificar. Bem-aventurados os que choram, porque eles serão consolados. Ninguém disse quando.

Na percepção de Antonio Candido (1995), o direito à literatura está ao lado de direitos básicos, como alimentação, moradia, vestuário e saúde, e também direitos mais amplos, como a liberdade individual, o amparo da justiça pública e a resistência à opressão. Nesse sentido, os direitos das mulheres nessa realidade distópica foram cerceados pela ditadura religiosa, que começou impedindo o acesso à leitura, ao conhecimento e, aos poucos, foi retirando todos os demais. Cabe ressaltar que em todas as ditaduras reais quanto da ficção, a primeira restrição é sempre aos livros.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A partir do momento em que foi decretado crime ser de outra religião, o Estado deixou de ser laico, perdendo sua liberdade religiosa que é um direito humano fundamental, que deve ser garantido. Somente um Estado laico pode resguardar o respeito e a igualdade entre toda e qualquer religião, sem privilegiar algumas ou depreciar outras. Mas, para os fundadores de Gilead, é uma afronta seguir outras religiões, pois se não fosse somente apenas uma religião, não haveria como comandar o país e impor suas normas.

Mesmo que estejamos tratando de uma obra de ficção, todos sabemos que existem inúmeras sociedades em que extremistas religiosos são responsáveis por atrocidades. O atual governo brasileiro, com a ascensão de grupos de extrema-direita ultraconservadores na política, com uma ministra pastora verbalizando um discurso machista e fundamentalista, embasada pelo “divino” e justificando sua capacidade com “mestrados bíblicos”, é um alerta à vigilância dos direitos conquistados pelos movimentos feministas até o momento.

No universo e modelo de Governo criados por Atwood, ficam evidentes as críticas aos abusos cometidos em nome das religiões. E é possível afirmar que a autora não critica uma religião ou uma postura, mas sim todas que agem de maneira ditatorial, impositiva, autoritária.

Gilead é uma república fictícia, um Estado teocrático e totalitário fundado no ensino religioso extremista e no controle político-social pelo patriarcado. O governo imaginado por Atwood dominou os Estados Unidos com a desculpa de combater o terrorismo de fundo islâmico. Contudo, também forçou seus habitantes a viverem uma vida baseada no terror, em que as mulheres cumprem legalmente algumas funções: Esposa, Marta, Aia ou Tia. As Esposas são as únicas mulheres que têm algum prestígio na sociedade, mas apenas relativo ao seu papel, e não conseguem deixar de sentir inveja da capacidade de procriação das Aias.

A relevância social de *O conto da Aia* justifica-se pela normalização da violência contra a mulher em pleno ano de 2021. O Brasil tem visto acontecer inúmeros casos de feminicídio, que foram multiplicados pela pandemia que exigiu permanência em casa (*homeschooling*, *homeoffice*), sem garantia de segurança por parte do Estado.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



FAMÍLIA

As famílias da sociedade de Gilead são compostas por Comandante, Esposa e filhos (que são concebidos pelas Aias).

Como já mencionado, as mulheres são divididas em castas. As Esposas são etéreas e cordatas. Têm uma boa posição social, mas, ainda assim, poucos direitos. Assim como todas as mulheres, não podem ler, não podem estudar. Não podem ter voz. E existem para ocupar seu lugar como coordenadoras do lar e apoiadoras do marido. Elas são mulheres virtuosas e estão nesse ponto em oposição às Aias, que são vistas e invejadas como prostitutas, pois seus maridos as estupram com seu consentimento na tentativa de gerarem uma criança. Após o nascimento da criança, a Aia a entrega para a Esposa que cuidará como se fosse sua. Simbolicamente, sai de cena a mulher sexual e fértil e entra em cena a mãe. A oposição entre essas duas personagens é tão elevada, que a esposa é dessexualizada e dá à luz sem fazer sexo. A Aia a substitui em todas as matérias corporais, sexuais e fisiológicas, deixando as Esposas apenas com as tarefas espirituais. É o auge da dissociação feminina.

Em nossa sociedade muitas vezes dividimos as mulheres entre prostitutas e santas, para curtir e para casar, mães e vadias. Já as Aias são mulheres subtraídas de seus desejos, pensamentos e até de seu nome, tornando-se um útero a ser fecundado, sem passado, sem presente, sem futuro.

As mulheres que não são mães ou objetos, usam roupas cinza e realizam as tarefas domésticas. São as Martas, mulheres não férteis cuja única possibilidade de existência é limpar, cozinhar e costurar para os homens a quem servem.

As Tias vestem marrom e são elas as responsáveis pela lavagem cerebral à qual as Aias são submetidas e pela fiscalização de suas atitudes e deveres. As Tias vestem-se e comportam-se de forma muito masculina, abdicando de seus sentimentos e mostrando-se como cruéis seguidoras da lei, mesmo contra seu próprio sexo. Martas e Tias não são férteis e, portanto, não são objetos de desejo. Cada casta representa um papel atribuído à mulher e ela deve apenas ser e viver de acordo com aquele papel.

As relações sexuais das Aias só são permitidas com seus respectivos comandantes, por meio de um ritual bizarro e repulsivo, conhecido como “a cerimônia”. Nele, enquanto o Comandante tem relações com a Aia, a Esposa deve segurá-la entre as pernas, colocando-se de maneira a parecer que está sendo fertilizada.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Mulheres inférteis, idosas e insubordinadas são enviadas para as colônias a fim de cumprir uma pena em campos de trabalho, onde morrem rapidamente. A escolha gira em torno de ser estuprada para engravidar de um filho que não será seu ou ser enviada para morrer.

Todas as mulheres em Gilead existem apenas para cumprir as funções nas quais os homens necessitam delas, seja de esposa, objeto sexual e procriadora, empregadas ou controladoras umas das outras. Elas não existem por si só, e grande de sua interação é de submissão aos homens e confronto entre elas.

Nossa sociedade nos convenceu de que mulheres não são confiáveis e que estão sempre disputando por homens ou poder. *O conto da Aia* mostra essa divisão de forma extrema, mas não tão irreal.

CONCLUSÃO

O romance *O conto da Aia* é uma distopia que escancara o quanto a sociedade pode ser cruel com as mulheres. O livro de Atwood traz uma crítica forte ao patriarcado e, infelizmente, não há nada em sua narrativa que uma mulher não conheça; por isso mesmo o enredo é tão assustador e angustiante, tão verdadeiro em sua barbárie e em destacar o medo que mora em cada mulher. Se precisamos do feminismo, se nos fortalecemos com ele, é para que futuros como os da Gilead não sejam possíveis. Sororidade nos é essencial.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret Eleanor. **O conto da Aia**. Rio de Janeiro; Editora Rocco, 2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Rev. Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, 1972.

_____. **O direito à literatura**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.



A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TEXTOS SINCRÉTICOS: ANÁLISE DE UMA CHARGE SOB A PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

THE CONSTRUCTION OF MEANING IN SYNCRETIC TEXTS: ANALYSIS OF A CARTOON FROM THE PERSPECTIVE OF DISCURSIVE SEMIOTICS

Willian Francisco de Moura¹ (UPF)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender como os sentidos são construídos em uma charge sob a perspectiva da Semiótica Discursiva. Nesse contexto, este estudo apresentará brevemente o percurso gerativo proposto no âmbito da Semiótica Discursiva Francesa, trazendo explicações sobre os níveis fundamental, narrativo e, por fim, discursivo a partir de um levantamento bibliográfico. Além disso, serão, também, elaboradas análises acerca de uma charge que versa sobre os possíveis impactos da Inteligência Artificial, de modo a apresentar as oposições semânticas existentes nesse texto sincrético, buscando explicar que os sentidos de um texto partem, inicialmente, de oposições semânticas. Desse modo, usaremos como base as contribuições teóricas de Barros (2009, 2011), Fiorin (1999, 2013), Morato (2008), Saraiva (2012), Bazerman (2005). Foi possível, diante disso, compreender que os sentidos são construídos a partir de um percurso gerativo o qual se inicia no nível fundamental com as oposições semânticas e vai até o nível discursivo com a concretude dos sentidos do texto. A partir das discussões e análises, compreendemos que os sentidos em um texto dependem de diversos fatores e que, em muitos casos, o próprio texto já apresenta configurações acerca dos mecanismos de sentido a partir de oposições semânticas que independem da ação do leitor sobre o texto.

Palavras-chave: Semiótica Discursiva. Charge. Inteligência Artificial. Percurso Gerativo.

¹ Doutorando em Letras pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: willian.f.m40@gmail.com



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

The objective of this research is to understand how meanings are constructed in a cartoon from the perspective of Discursive Semiotics. In this context, this study will briefly present the generative path proposed within the scope of French Discursive Semiotics, providing explanations about the fundamental, narrative, and, finally, discursive levels based on a literature review. Additionally, analyses will be conducted on a cartoon addressing the potential impacts of Artificial Intelligence, aiming to highlight the semantic oppositions existing in this syncretic text, and to explain that the meanings of a text initially arise from semantic oppositions. Thus, we will use the theoretical contributions of Barros (2009, 2011), Fiorin (1999, 2013), Morato (2008), Saraiva (2012), and Bazerman (2005) as a foundation. It was possible, therefore, to understand that meanings are constructed through a generative path that begins at the fundamental level with semantic oppositions and extends to the discursive level with the concreteness of the text's meanings. From the discussions and analyses, we comprehend that meanings in a text depend on various factors and that, in many cases, the text itself already presents configurations regarding the mechanisms of meaning through semantic oppositions that are independent of the reader's interaction with the text.

Keywords: Discursive Semiotics. Cartoon. Artificial Intelligence. Generative Path.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo é compreender como os sentidos são construídos em uma charge sob a perspectiva da Semiótica Discursiva. As charges são mecanismos discursivos que congregam diversas modalidades da língua para produzir sentido. Nesse cenário, compreender como se constituem as relações entre os elementos que se apresentam no interior do discurso, torna-se necessário do ponto de vista discursivo, já que os sentidos construídos são produções subjetivas. Todavia, tais produções possuem intencionalidades que levam o sujeito a ativar conhecimentos adquiridos a partir de interações sociais as quais foram firmadas ao longo do tempo e, por isso, estão diretamente relacionadas às práticas sociais.

A Semiótica Discursiva desdobra-se, enquanto uma abordagem interdisciplinar, na análise dos processos de construção dos significados a partir das diferentes formas que o discurso é apresentado. Atualmente, é notório que os conceitos de texto e de discurso não se restringem mais à linguagem verbal, ampliando o escopo da semiótica, a qual passa a ser vista como rico campo de manifestações de múltiplas modalidades da língua e suas produções semânticas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A Semiótica estaria dividida em três patamares, constituindo-se um Percorso Gerativo de Sentido. Esse processo pode ser definido em uma ordem que parte do mais simples, o Nível Fundamental; ao Intermediário, com o nível Narrativo; e o Nível Discursivo, com o mais complexo e superficial. Dessa maneira, o texto seria uma unidade que percorre um caminho em direção a um plano de conteúdo e um plano de expressão (BELLOMO-SOUZA et al., 2018).

Saraiva (2012) argumenta que a semiótica discursiva partilha aproximações com a concepção de linguagem defendida por Mikhail Bakhtin (BAKHTIN (VOLOCHINOV) 1995, 1997, 2005), de modo que se acredita na inexistência de um discurso único e isolado. Nessa perspectiva, o discurso seria concebido a partir do diálogo com outros discursos, pois o modo como os sujeitos habitam o mundo implica no estabelecimento de relações intersubjetivas.

Os níveis propostos pela semiótica discursiva são essenciais para compreender as nuances do texto, seja ele um texto verbal, não verbal ou sincrético. Barros (2005) argumenta que o objetivo da semiótica vai além do texto verbal, pois o texto se firma enquanto uma estrutura tanto oral quanto escrita, podendo ser uma poesia, um romance, um discurso político e outras estruturas socialmente estáveis. Os textos sincréticos, ou seja, que unificam múltiplas linguagens, como histórias em quadrinhos, as charges, fotografias, anúncios, são expressões textuais que possuem especificidades, mesmo assim podem ser analisadas sob o viés da semiótica discursiva.

A partir disso, este estudo pretende compreender como os sentidos são construídos em uma charge sob a perspectiva da Semiótica Discursiva. Para isso, foi selecionada uma charge a qual estava veiculada em um portal de notícias da internet e que aborda um tema de grande relevância no contexto atual: a expansão da Inteligência Artificial (IA). Devido à complexidade desse gênero de texto, o foco da análise será firmado no nível fundamental, pois serão observadas as oposições semânticas existentes no interior da charge.

Em síntese, este estudo apresentará brevemente o percurso gerativo proposto no âmbito da semiótica discursiva, trazendo explicações sobre os níveis fundamental, narrativo e, por fim, discursivo. Nesse sentido, serão, também, elaboradas análises acerca de uma charge que versa sobre os impactos da IA de modo a apresentar as oposições semânticas existentes nesse texto sincrético, ou seja, explicações que estão inseridas no nível fundamental. Assim, será possível compreender que os sentidos são construídos a partir de um percurso que se inicia no nível fundamental com as oposições semânticas.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

DISCUSSÕES TEÓRICAS

NÍVEL FUNDAMENTAL

O nível fundamental é, no percurso gerativo de sentido, a etapa mais simples e abstrata de modo que para se constituir uma significação é necessária uma oposição semântica a qual possa ser observada na superfície do texto. Nesse sentido, o Nível Fundamental é delimitado a partir de oposições valorativas, ou seja, uma construção semântica entre positivo e negativo. Entretanto, tais oposições não são conceitos estanques, é o próprio texto que possibilita a ciência do valor de um termo, se é positivo ou negativo.

Morato (2008) afirma que, no contexto da semiótica, os termos são acompanhados de idealizações sobre suas possíveis valorações, sendo que ao final estabelecem uma relação de euforia vs disforia. Um termo pertencente a categoria euforia estaria acompanhado de um valor positivo, mas em oposição a outro termo, o disfórico, como seu valor negativo. A partir disso, pode-se mencionar que a disforia está diretamente relacionada a uma valoração negativa. No entanto, é preciso mencionar que essas forias estão situadas em um contexto que lhes dão estados positivos ou negativos.

De acordo com Fiorin (1999) uma categoria semântica está ligada à oposição existente entre A vs B. Pode-se incluir relações de oposição como vida vs morte, natureza vs cultura. Esse mecanismo é construído a partir de uma oposição de termos e está diretamente relacionado às estruturas elementares de significação do texto. Logo, a relação é constituída a partir de oposições e estão no âmbito do plano de significação textual. As observações se um texto é eufórico (positivo) ou disfórico (negativo) dependem do contexto que se encontra situado. Além disso, esse processo significativo é independente do leitor, pois firma-se no âmbito do próprio texto.

NÍVEL NARRATIVO

O nível narrativo pode ser definido, de acordo com Trindade e Moreira (2009), como um grau de significado mais concreto do que o nível fundamental e, ao mesmo tempo, mais abstrato do que o nível discursivo. Nessa instância, concentra-se o estudo da caracterização da trajetória narrativa em duas perspectivas: a relação entre os sujeitos, atores de uma narrativa, e o percurso desses sujeitos nos processos narrativos. Em outras palavras, analisa-se como um sujeito busca alcançar seu objeto de valor, levando em consideração o

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



desempenho desse sujeito nas fases essenciais das narrativas (manipulação, competência, performance e sanção). Por meio da observação dessas fases, podemos compreender o porquê e como o protagonista de qualquer narrativa obteve êxito ou fracasso no percurso narrativo, seja alcançando ou não o seu objeto de valor.

Nesse contexto, o nível narrativo é constituído a partir do ponto de vista do sujeito em dois estados: sujeito de estado e sujeito de fazer. Nesse contexto, o sujeito de estado está ligado às ações e aos estados, enquanto o sujeito de fazer relacionam-se às transformações de um estado para o outro. Esse nível é dividido em outras especificidades, mas como o foco de análise deste estudo se encontra no nível fundamental, tais discussões acerca do nível narrativo não serão aprofundadas neste momento.

NÍVEL DISCURSIVO

O nível discursivo é, no percurso gerativo, o último a ser apresentado, sendo percebido como o mais abstrato e que materializa de modo superficial, concreto e complexo. Este está diretamente associado à concretude em que o discurso se constitui a partir das marcas de enunciação. Sobre isso, (FIORIN, 2008) afirma que “no nível narrativo, temos formas abstratas como um sujeito entra em conjunção com a riqueza. No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhe dão concretude (p. 41).

Sob esse viés, Martins (2019) disserta que o nível discursivo se constitui enquanto o último elemento da semiótica textual, apoiando-se como o mecanismo mais superficial de análise, pois é o que se encontra mais próximo do texto, tornando-se um campo enriquecido em possibilidades do ponto de vista semântico, ou seja, os sentidos estão aflorados nesse nível. Assim, o nível discursivo está ligado à concretude dos sentidos, pois ele discute as marcas de enunciação na superfície de sentido do texto.

A CHARGE

A charge é um gênero de texto de caráter humorístico e que é marcado pela presença do humor. Nesse contexto, seus elementos são constituídos a partir da utilização de mecanismo verbais e não verbais a fim de produzir um sentido em uma organização semiótica sincrética. Cavalcanti (2008) afirma que as charges são constituições figurativas que representam possibilidades equivalentes no mundo real. Desse modo, são constituídos principalmente por símbolos, caricaturas, desenhos, entre outros elementos de signi-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ficação. Todavia, é necessário que tais construções forneçam possibilidades de compreensão ao leitor, de modo que as informações existentes estejam em consonância com o tema abordado ou ao contexto de produção.

Neste estudo, o gênero charge foi escolhido para a construção das análises, uma vez que se ele constitui enquanto um rico mecanismo de significação a partir dos elementos multimodais: imagens, cores, tamanhos, layouts, fontes, textos verbais e não verbais. Essas construções são organizadas a partir de intenções comunicativas que, na charge, vêm carregadas de humor, ironia e, possivelmente, crítica. Sob esse viés, discursos são constituídos a fim de expor opiniões sobre determinados temas de interesse social, além de propor reflexões sobre algum tema em voga na sociedade.

A partir disso, Brait (1996, p. 34) argumenta que “a charge se expressa pela ironia, cuja prática humorística se esteia na crítica política. No humor caricatural habita o riso e a violência. O riso está na ambiguidade propositalmente contraditória entre o que é dito e o sentido que se quer passar”. Assim, é possível elaborar inferências acerca dos assuntos abordados no âmbito da charge e suas possíveis críticas, uma vez que esse é um gênero de singularidades relacionadas diretamente à crítica social e política. Bazerman (2005) afirma que os gêneros de texto são construções sociais possíveis de serem reconhecidas a partir de sua estrutura. São construções sociais que surgem a partir das interações discursivas, nas quais os indivíduos buscam entender uns aos outros de maneira adequada para coordenar suas atividades e compartilhar significados, visando alcançar seus objetivos práticos.

Portanto, a charge torna-se um importante instrumento de análise dos seus níveis discursivos, pois é constituída a partir da interação entre múltiplos elementos semióticos. Barros (2009) propõe que os textos que combinam elementos verbais com pictóricos demandam do leitor o uso não apenas das estratégias convencionais de leitura e interpretação, mas também de estratégias específicas de observação multimodal. Isso implica em selecionar e verificar as informações presentes no texto verbal, ao mesmo tempo em que organiza as informações da sintaxe visual das imagens.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

A Semiótica discursiva, sob a compreensão de Barros (2011) acerca do Nível fundamental, propõe que a significação acontece a partir de uma oposição semântica. Nesse panorama, para haver a constituição de um texto seria necessário a oposição semântica

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



entre dois termos. Nos textos sincréticos esses termos não se materializam apenas a partir de signos verbais, mas também a partir de múltiplas semioses como imagens, cores, fontes, expressões e posicionamentos. A charge é um gênero de texto rico em possibilidades argumentativas e, por isso, está carregado de significações que podem ser inferidas de diferentes maneiras.

O uso de Inteligência Artificial, doravante (IA), tem despertado discussões antagônicas acerca dos riscos e potencialidades dessa inovação tecnológica que, provavelmente, veio ficar fazer parte do cotidiano de diversas culturas pelo mundo. No âmbito dos desafios que podem ser enfrentados a partir do surgimento e popularização da IA, está a substituição do trabalho humano por máquinas, agravando crises sociais e aumentando ainda mais a desigualdade no mundo devido ao desemprego. Esse cenário é construído a partir de concepções subjetivas. Entretanto, é possível afirmar que a IA pode ser observada também a partir de cenários benéficos, possibilitando ganhos positivos como avanços em tratamentos de saúde, aumento de segurança de áreas mais carentes, entre outros.

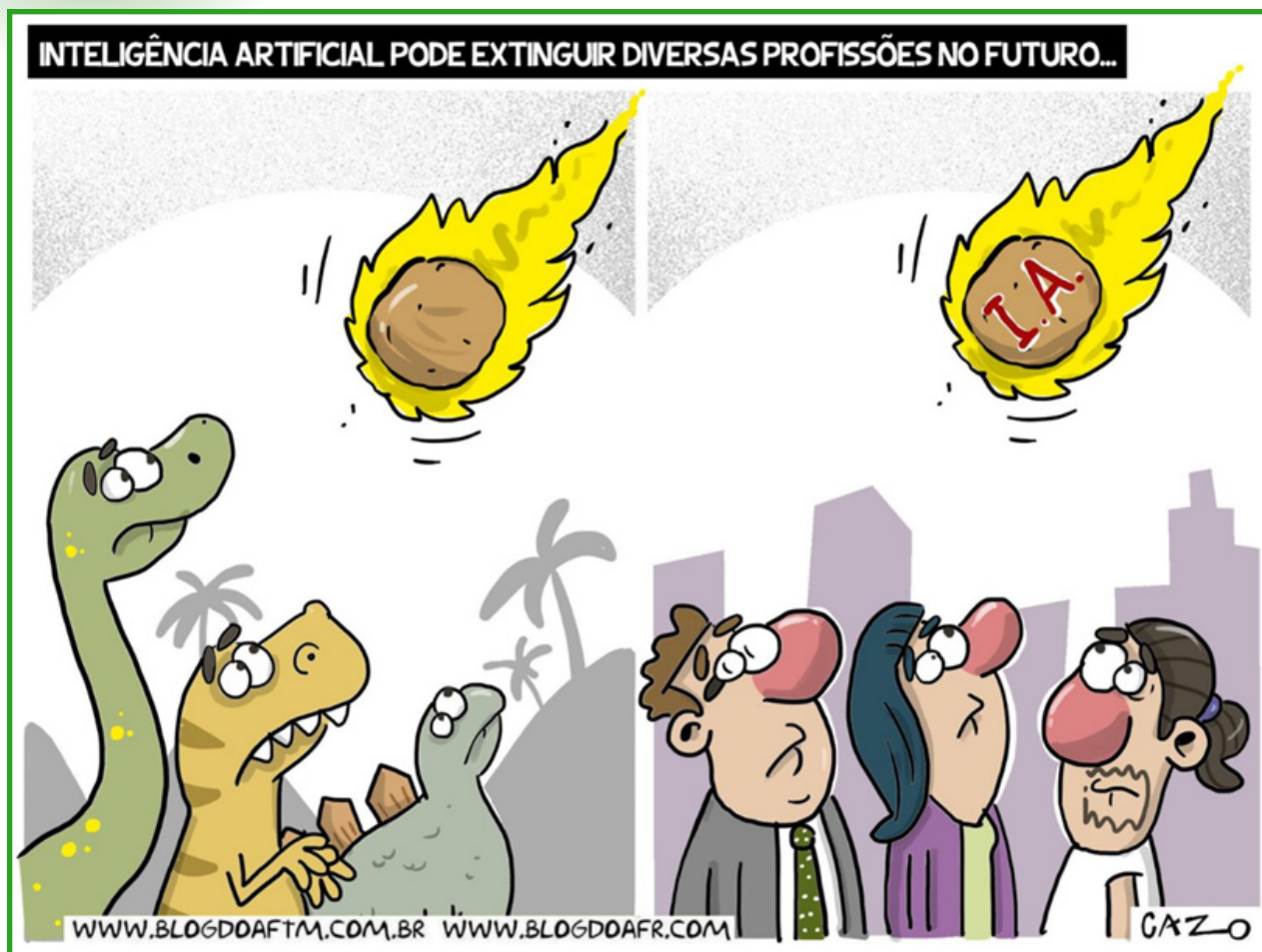
Os avanços tecnológicos promovem discussões em todos os setores da sociedade, influenciado diretamente no contexto social de sobrevivência dos seres humanos. Em uma breve análise, é possível observar que um dos maiores medos da humanidade em relação às transformações tecnológicas está relacionado à substituição do trabalho humano pelas máquinas. Essa situação, que já acontece em muitos setores da sociedade, é uma ameaça à sobrevivência de muitas profissões menos especializadas, que vem estão perdendo espaço para os múltiplos recursos tecnológicos. Entretanto, quando se discute a popularização da IA, nota-se que não apenas os empregos que exigem menos qualificação estão sob ameaça, mas sim toda uma cadeia produtiva que não tem a capacidade de sintetizar informações tão rapidamente. Dessa maneira, a substituição de mão de obra humana por máquinas passa a atingir setores que, até então, estavam blindados no processo evolução tecnológica.

A seguir é apresentada uma charge que aborda sobre a Inteligência Artificial e seus impactos na vida do ser humano. A partir dos preceitos teóricos apresentado pela Semiótica discursiva no nível fundamental, a charge em questão também está carregada de oposições semânticas e esses são indícios de sentido que auxiliam na construção semântica, pois trazem teóricas relacionadas à extinção de espécies. Portanto, a charge a seguir será analisada aplicando os preceitos da Semiótica Discursiva ao texto que constitui o *corpus* de análise deste estudo.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Figura 1 – “Inteligência Artificial pode extinguir diversas profissões no futuro...”



Fonte: Blog do AFTM (2023)².

No contexto da charge, observa-se a presença de dois cenários distintos, quanto em espaço temporal, como também em personagens. No primeiro quadrante, há a presença de dinossauros apreensivos, pois observam um meteoro que, possivelmente, está em direção à Terra, lugar onde moram. Essa cena faz referência à mais famosa teoria de extinção dos dinossauros, o Evento K – T. Essa teoria defende que os dinossauros teriam sido extintos após um meteoro atingir o planeta Terra há mais de 65 milhões de anos e dizimar todas as espécies desses reptéis ambulantes. Nesse contexto, o segundo quadrante da charge faz uma referência implícita a esse evento. Porém, o meteoro que causaria a destruição nessa segunda realidade seria a IA.

² Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br/charge-inteligencia-artificial-pode-extinguir-diversas-profissoes/>. Acesso em 12 de jul. de 2023.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Ademais, tendo em vista as oposições semânticas propostas pela Semiótica Discursiva no nível fundamental, pode-se observar que é possível encontrar oposições semânticas que não dependem dos processos de leituras, uma vez que já estão contidos nos mecanismos de geração de sentido do próprio plano textual. Diante disso, uma oposição que se pode encontrar na charge é homem vs máquina. Esse processo de oposição semântica pode ser compreendido de diferentes maneiras, mas é perceptível que a grande crítica existente nesse texto multimodal está na imprevisibilidade dos impactos causados pelas inteligências artificiais nos contextos humanos de produção. A referência ao evento que dizimou os dinossauros do planeta terra foi utilizada intencionalmente para criar um cenário conflituoso entre humanos e máquinas, na figura da IA.

O homem, que se apresenta como as pessoas no segundo quadrante, está carregado de atributos positivos (euforia), ou seja, são os seres que já habitam no planeta, têm suas funções sociais definidas ou em construção, estão com semblante de medo e incerteza devido aos possíveis danos que poderão ser causados pela IA. Enquanto isso, o meteoro vem representando a máquina ou a IA (disforia) e, assim, está relacionado aos valores negativos, uma vez que se apresenta metaforicamente como possível causadora de destruição e danos, os quais não podem ser mensurados, uma vez que ainda está em processo de queda, não chegou ao seu ponto máximo de destruição do ser humano. Desse modo, o contexto que se apresenta remonta discussões que trazem os humanos, devido à racionalidade e inteligência próprias, vs a Inteligência Artificial, surgida a partir da inteligência humana.

É possível observar que a charge em análise é constituída em dois núcleos distintos, possibilitando mais de uma oposição semântica para produzir o sentido. Além disso, as oposições não são constituídas somente a partir de elementos verbais, mas sim por meio das construções semióticas que estabelecem significação no âmbito desse texto. Apesar de o título da charge dar indícios de que o assunto do texto estaria relacionado apenas à extinção de algumas profissões no futuro, o contexto e teorias apresentadas permitem a ampliação desse campo semântico de modo a possibilitar construir inferências que oposição entre seres humanos e IA seria ainda mais destrutiva do que se pode imaginar.

Em síntese, o nível fundamental se constitui a partir de oposições semânticas que se apresentam no interior do texto. Na charge, o sentido principal é estabelecido a partir da possível oposição entre Inteligência Artificial vs seres humanos, ou seja, homem vs máquina. A IA é carregada de elementos negativos, caracterizando-se enquanto uma disforia



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

e os seres humanos, por serem criadores de uma tecnologia que poderá os destruir, são apresentados como vítimas e firmados como um elemento eufórico.

Não é possível prever as implicações que os avanços tecnológicos terão nos contextos de produção e na vida dos seres humanos, mas uma crítica pode ser feita. Enquanto apenas os trabalhos que exigem menos qualificação técnica estavam sendo substituídos pelas máquinas, quase não existia tanta preocupação em relação aos impactos que tal substituição teria na vida das pessoas. Porém, agora que os profissionais mais qualificados, ou seja, aqueles que exercem mais influências nos contextos executivos, também se veem sob risco de serem substituídos, há uma preocupação em limitar os avanços da IA. Logo, observa-se que a oposição homem vs máquina também reflete outras oposições que existem em sociedade, como riqueza vs pobreza, poder vs frágil, entre outras oposições semânticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem apresentada neste estudo é um recorte da Semiótica Discursiva proposta por Greimas, também conhecida como semiótica francesa. No âmbito do percurso gerativo de sentido, as discussões sobre o nível fundamental guiaram as análises sobre a charge que versa sobre Inteligência Artificial. Foi possível compreender como os sentidos foram construídos a partir da integração dos elementos multimodais da charge e os próprios sentidos que independem da ação do leitor sobre o texto. Desse modo, compreende-se que a construção de sentidos em um texto depende de diversos fatores e que, em muitos casos, o próprio texto já apresenta configurações acerca dos mecanismos semânticos no interior do plano textual.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Cláudia Graziano Paes de. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia, Cuiabá, n. 19, p. 161-186, 2009.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2011.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BELLOMO-SOUZA, A. P. ; GONCALVES, L. B. ; SANTOS, F. A. N. V. ; CINELLI, M. J. . **Percursos gerativos do sentido: uma análise do selo comemorativo do centenário do nascimento de Luiz Gonzaga e da composição asa branca (1947)**. In: XI Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias, 2018, Florianópolis. XI Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias, 2018. v. 11.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.

CAVALCANTI, Maria Clara Catanho. **Multimodalidade e argumentação na charge**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva**. Revista D.E.L.T.A., vol.15, nº 1, 1999, p.177-207.

MARTINS, F. **UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DA TELA DOS BUGRES DE JULIO CABRAL: NÍVEIS FUNDAMENTAL E DISCURSIVO**. Papéis - Revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens - UFMS, v. 23, p. 196-208, 2019.

MORATO, Elisson Ferreira. **Do conteúdo à expressão: uma análise semiótica dos textos pictóricos de Mestre Ataíde**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SARAIVA, J. A. B. **A identidade de um percurso e o percurso de uma identidade: um estudo semiótico das canções do Pessoal do Ceará**. Fortaleza: EDUFEC/Imprensa Universitária, 2012.

TRINDADE, E.; MOREIRA, R.A.L. **Semiótica e Publicidade de Alimentos: uma revisão teórica e aplicada**. Revista Pensamento & Realidade. v. 24. n.2. p. 29-46, 2009.



A LITERATURA FANTÁSTICA PRESENTE EM “O EXORCISTA”, DE WILLIAM PETER BLATTY ¹

THE FANTASTIC LITERATURE PRESENT IN “THE EXORCIST”, BY WILLIAM PETER BLATTY

Gabriele Pedon Silva² (UPF)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema a literatura fantástica em suas bases teóricas e em suas ocorrências em romance de terror, com o objetivo de analisar elementos textuais presentes na obra *O Exorcista* (1971), de William Peter Blatty (1928-2017), que despertam o medo e outras sensações intrigantes no leitor e permitem identificar o pertencimento da narrativa à literatura fantástica. O trabalho é fundamentado em obras dos seguintes teóricos do tema: Tzvetan Todorov (1975), David Roas (2014) e H. P. Lovecraft (1987). Para tanto, a metodologia utilizada caracteriza-se como aplicada quanto à sua natureza, descritiva quanto ao seu objetivo de estudo, bibliográfica e documental quanto aos procedimentos técnicos e qualitativa quanto à sua abordagem. Trata-se da análise de um romance, uma vez que explora a escrita do autor da obra e passagens provocantes presentes nela. A narrativa contém uma sequência de situações intrigantes que vão se tornando mais complexas com o andamento do enredo. Da mesma forma, a maneira de o autor apresentá-las é singular ao descrever e construir cenas, locais e comportamentos de Regan MacNeil. Contém análise de elementos da escrita de William Peter Blatty (1928-2017), seus recursos técnicos e narrativos. Assim, o trabalho constitui-se numa contribuição para os estudos literários que exploram a literatura fantástica, na medida em que busca analisar os elementos fantásticos presentes no *corpus* de pesquisa, cujo processo de análise permitiu compreender que a literatura fantástica vai além dos limites da realidade e da imaginação, provocando as leis da realidade, a fim de examinar o incógnito e o sobrenatural.

Palavras-chave: Literatura fantástica. Terror. Sobrenatural.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Prof^a. Dr^a. Ivânia Campigotto Aquino, do curso de Letras - Português e Inglês, na Universidade de Passo Fundo (e-mail: ivania@upf.br).

² Graduanda em Letras - Português e Inglês na Universidade de Passo Fundo (e-mail: 184951@upf.br).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ABSTRACT

This Final Paper focuses on fantastic literature in its theoretical foundations and its occurrences in horror novels, aiming to analyze textual elements present in the work *"The Exorcist"* (1971) by William Peter Blatty (1928-2017) that evoke fear and other intriguing sensations in the reader, allowing for the identification of the narrative belonging to fantastic literature. The work is based on the theories of the following scholars: Tzvetan Todorov (1975), David Roas (2014), and H. P. Lovecraft (1987). The methodology used is characterized as applied in its nature, descriptive in its study objective, bibliographic and documentary in its technical procedures, and qualitative in its approach. It involves the analysis of a novel, exploring the author's writing and provocative passages within it. The narrative contains a sequence of intriguing situations that become more complex as the plot unfolds. Similarly, the author's unique way of presenting them is evident in the description and construction of scenes, locations, and behaviors of Regan MacNeil. It includes an analysis of the writing elements of William Peter Blatty (1928-2017), his technical and narrative resources. Thus, the work constitutes a contribution to literary studies exploring fantastic literature, as it seeks to analyze the fantastic elements present in the research *corpus*. The analysis process allowed for an understanding that fantastic literature transcends the boundaries of reality and imagination, challenging the laws of reality to examine the unknown and the supernatural.

Keywords: Fantastic literature. Horror. Supernatural.

INTRODUÇÃO

O tema deste Trabalho de Conclusão de Curso é a literatura fantástica em suas bases teóricas e em suas ocorrências em romance de terror. Inserida nessa temática, a delimitação da pesquisa consiste na análise da presença das manifestações do fantástico na obra *O Exorcista* (1971), de William Peter Blatty (1928-2017), com foco na construção do medo e das demais sensações que afligem o leitor durante a leitura da narrativa, baseando-se, principalmente, nos estudos de Todorov (1975), Roas (2014) e Lovecraft (1987).

O Exorcista (1971) é um romance com características textuais singulares. Isso decorre do escritor que, mostrando-se hábil com a linguagem literária, descreve as cenas, principalmente as de possessão, com a intencionalidade de levar o leitor a pensar se tais acontecimentos tratam-se realmente de algo sobrenatural e demoníaco ou se é algo criado pela mãe da menina Regan. No decorrer da história, há um crescente de acontecimentos, cada vez mais pendentes para o sobrenatural do que para o racional.

Com base no que foi mencionado, a seguinte problemática busca ser respondida: que elementos textuais de *O Exorcista* (1971), de William Peter Blatty (1928-2017), ao serem



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

responsáveis por incitar o medo e provocar diversos sentimentos inquietantes no leitor, constroem o fantástico na narrativa? Isso se dá com análise e explicação sobre o fantástico, a partir das teorias de Todorov, Roas e Lovecraft.

A pesquisa caracteriza-se como aplicada quanto à sua natureza. Quanto ao seu objetivo de estudo, caracteriza-se como descritiva; bibliográfica e documental quanto aos procedimentos técnicos; caracteriza-se como qualitativa quanto à sua abordagem. Trata-se da análise de um romance, uma vez que explora a escrita do autor da obra e passagens provocantes presentes nela. Aborda a literatura fantástica presente no *corpus* com base na obra de Tzvetan Todorov, *Introdução à literatura fantástica* (1975) e *A ameaça do fantástico: aproximações teóricas* (2014), de David Roas, abrangendo mais a teoria de Todorov (1975). Filipe Furtado (1980) e Louis Vax (1972) são teóricos da literatura fantástica que também estão presentes na elaboração deste trabalho, contribuindo com os diálogos entre Todorov e Roas. Além disso, trata acerca da literatura de terror, fundamentada na obra teórica de Howard P. Lovecraft (1987). A pesquisa tem como corpus o romance *O Exorcista* (1971) de William Peter Blatty (1928-2017), com a finalidade de analisar elementos textuais exibidos no livro. A escolha desse corpus vem do fato do objeto principal de análise, o romance *O Exorcista*, apresentar um encadeamento de situações intrigantes no seu decorrer, assim como a maneira de descrevê-las do autor possuir uma singularidade.

A LITERATURA FANTÁSTICA

A literatura fantástica teve seu início durante um momento crucial para a humanidade, no caso, o Iluminismo³. Durante esse período, de acordo com Todorov (1975), o fantástico podia ser visto como questionador, já que buscava responder tudo através da racionalidade e do que era real para a sociedade burguesa da época. Foi a partir do século XX que a escrita e a leitura do gênero fantástico passaram a ser alteradas.

Durante o período Iluminista, a hesitação entre o sobrenatural e o natural, dentro do texto fantástico, era interpretada como a necessidade de encontrar interpretações racionais a respeito das crenças da época. A literatura fantástica era vista como um meio de expressão desafiador para com as condições estipuladas pela sociedade da época. Acerca disso, Todorov (1975) afirma que a natureza questionadora do fantástico estava na ambiguidade

³ Movimento intelectual muito importante para o século XVIII, onde se defendia o uso da razão sobre a fé para que problemas sociais fossem resolvidos. Ficou conhecido como “Século das Luzes”.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



de e na hesitação, características do gênero, o que também era o papel do Iluminismo, que prezava respostas racionais e críticas. Na contemporaneidade, o fantástico faz uso de meios que tiveram grande importância para a remodelação literária, como a alteração da população após as guerras nefastas do século passado; os vanguardistas e o surgimento da psicologia e da psicanálise.

O gênero fantástico tem como características a presença de acontecimentos sobrenaturais no mundo da história, que coincide com o mundo real do leitor, e, principalmente, a incerteza e a hesitação. É um gênero que traz a sensação de estranhamento, de que algo está fora do lugar dentro da história, as personagens e o leitor comumente sentem que algo está errado ou não pertence ao universo da história, ficando com medo e assustados. Isso é o estranhamento.

A literatura fantástica vai de encontro com a lógica e o certo perante a natureza. O leitor fica apreensivo, como se estivesse preso, na incerteza de se a narrativa contém, ou não, elementos sobrenaturais ou, ainda, se é tudo ilusório. É preciso ressaltar que “O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados.” (TODOROV, 1975, p. 37).

A obra *Introdução à literatura fantástica* (1975), de Todorov, é uma das mais importantes do tema, haja vista a fundação de conceitos que ela realiza. O fantástico, nessa teorização, é explicado em relação ao mundo real, o do leitor. Desse modo, um evento considerado esquisito ou fora do normal pode ser explicado a partir de duas interpretações: se trata de uma ilusão, algo criado a partir da imaginação fértil daquele que realiza a leitura. Se for esse o caso, a explicação dada por Todorov é a de que se trata de uma causalidade aceitável, onde as leis que regem o universo real continuam de conhecimento do leitor. A segunda interpretação vem ao se ver que algo realmente aconteceu, sendo considerado fora do normal perante às leis regentes. Na visão de Todorov (1971), a hesitação seria a primeira característica que tem de estar presente para um texto ser considerado fantástico.

Logo, Todorov (1971) vê o fantástico como uma hesitação que tem seu início no instante em que as leis específicas, conhecidas pelo sujeito, são ultrapassadas por um episódio que não serve a essas leis. É uma hesitação comum ao leitor e à personagem, que deve ser reconhecida por uma personagem ou pelo leitor implícito. Para que o fantástico ocorra, depende tanto das circunstâncias internas quanto externas à narrativa, podendo ser ambas em determinados casos. Na primeira, a hesitação pode resultar de uma imaginação fértil



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ou algo utópico. Já na segunda, a leitura não pode ser feita com viés poético ou alegórico. A última circunstância refere-se à hesitação que deve ser sentida pelo leitor e pela personagem, ou seja, “o papel do leitor é confiado a uma personagem” (TODOROV, 1975, p. 151). Assim, o conceito do fantástico é definido como entre o real e o imaginário.

Todorov (1975) ressalta a ambiguidade e diz que o fantástico é composto a partir de uma tríade de fatores. O primeiro trata-se do início, quando o leitor é incapaz de explicar os acontecimentos sobrenaturais. Em seguida, vem a hesitação, que é quando tanto o leitor quanto as personagens da narrativa passam a duvidar da realidade dos acontecimentos. Por fim, vem a compreensão, ao se ter uma explicação, podendo ser sobrenatural ou não. Para o autor, a incerteza perante a isso deve perdurar até a conclusão da leitura, para que se trate de um texto da literatura fantástica. Segundo Todorov (1975, p. 84), “todo fantástico está ligado à ficção e ao sentido literal. Estas são pois condições necessárias para a existência do fantástico.”. Para Todorov (1975), o fantástico é uma categoria instável que se definiria pela percepção ambígua que o leitor implícito tem dos acontecimentos descritos, e que este compartilha com o narrador ou com as personagens.

Entretanto, Roas (2014), outro nome quando se trata de literatura fantástica, opõe-se aos ideais defendidos por Todorov (1975). No seu ponto de vista, Todorov classifica o fantástico somente como uma linha que separa duas interpretações, o estranho e o maravilhoso. Roas (2014) discorda e vê tal interpretação como algo dubio e fechado, que restringe o que realmente seria a literatura fantástica. A quebra da realidade que caracteriza o fantástico só é possível se a narrativa for ambientada no mundo real, quando o autor cria, propositalmente, um espaço que traga familiaridade para o leitor. Uma ambientação que não desperta nenhum tipo de estranheza.

[...] podemos concluir que a vacilação não pode ser aceita como único traço definitivo do gênero fantástico, pois não comporta todas as narrativas que costumam ser classificadas assim [...] Em contraste, minha definição inclui tanto as narrativas em que a evidência do fantástico não está sujeita à discussão, quanto aquelas em que a ambiguidade é insolúvel, já que todas postulam uma mesma ideia: a irrupção do sobrenatural no mundo real e, sobretudo, a impossibilidade de explicá-lo de forma razoável. (ROAS, 2014, p. 43).

Roas (2014) acredita que o fantástico é dependente do sobrenatural. Em outras palavras, é um rompimento das leis regentes do mundo real. Com a quebra das leis regentes do mundo real, surge a indagação sobre a inviabilidade da realidade e do respectivo eu. Na sua interpretação, o maravilhoso situa-se na sincronia entre o sobrenatural e o real. O

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



fantástico vai depender sempre do que o leitor considera real, e o real, por sua vez, dependerá daquilo que o leitor conhece.

Para o espanhol, o sobrenatural é um elemento essencial do fantástico e a literatura fantástica é o único gênero literário que não pode funcionar sem a presença do sobrenatural. Dado que o sobrenatural é o que ultrapassa as leis que regem o mundo real, que não é explicável e não existe, considerando as mesmas leis. Para que o efeito fantástico aconteça, é preciso que a ambientação da história seja parecida com a que o leitor está inserido, logo, “o sobrenatural vai supor sempre uma ameaça à nossa realidade, que até esse momento acreditávamos governada por leis rigorosas e imutáveis.” (ROAS, 2014, p.31). Ele ainda diz que a narrativa fantástica põe o leitor perante ao sobrenatural a fim de interrogá-lo e fazê-lo ficar inseguro sobre o mundo real.

Na visão de H.P. Lovecraft (1987), a atração do espectral e do macabro é limitada, pois requer que o leitor force a sua imaginação e desligue-se da vida real, do dia-a-dia. O fenômeno do sonho corrobora para a formação da ideia de um mundo irreal ou espiritual. Para o autor, “todas as condições da vida selvagem primitiva levavam tão fortemente à impressão do sobrenatural que não é de admirar o quão completamente a essência hereditária do homem veio a saturar-se de religião e superstição.” (LOVECRAFT, 1987, p.3).

Lovecraft (1987) defende que uma peça de terror não deve ser analisada de acordo com a intenção do autor, nem pelo enredo, mas pelas emoções que ela acerta em seu momento menos trivial. Se estimuladas corretamente, tais emoções, tal “ponto alto” tem de ser reconhecido por seus próprios méritos como literatura de horror, sem importar o prosaísmo em que venha a resultar. Lovecraft (1987) diz que o sobrenatural é místico e indecifrável, bem como assustador. Na visão do autor, ele vai contra aquilo que os humanos vêem como real. É perigoso, dado que os torna incapazes e irrelevantes perante às forças que regem o universo e a realidade.

Na visão de Vax (1972), é preciso que o leitor entenda o mundo em que as personagens estão inseridas como um mundo real, como o seu. Com isso em mente, Vax (1972) afirma que “O relato fantástico... nos apresenta em geral a homens que, como nós, habitam o mundo real mas que de repente, encontram-se ante o inexplicável” (VAX, 1972, p. 5).

Furtado (1980) traz uma contribuição relevante sobre a importância que a relação entre o fantástico e o leitor possui. Bem como salienta a ocorrência sobrenatural sem que o leitor questione de forma racional a veracidade daquilo, o que é um ponto primordial:



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Para o alcançar, essa reação que se pretende suscitar no destinatário real do discurso é prefigurada por um conjunto de linhas de atuação, por um verdadeiro papel que a intriga deixa entrever de forma mais ou menos clara. Esta importância atribuída à reação do receptor do enunciado, amiúde evidenciada no texto fantástico, assume 13 grande relevo na definição que Tzvetan Todorov dá ao gênero, cujo cerne reside, para ele, no leitor e na hesitação perante o sobrenatural que se espera dele. Todorov refere-se, como é óbvio, não ao leitor real mas a uma figura pelo menos implícita ao próprio texto, o narratário, receptor imediato e fictício do discurso narrativo. A ele cabe representar, perante o desenrolar das ocorrências aí encenadas, um determinado papel de que resulte nítido o tipo acima referido de reação (...). Tal papel é paralelamente proposto ao leitor real, que aceitará ou não, cabendo à própria narrativa suscitar o seu cumprimento numa percentagem tão elevada quanto possível de leituras potenciais. (FURTADO, 1980, p. 74).

Partindo dessas teorias, propostas como base de estudo, este trabalho de conclusão de curso apontará quais aspectos presentes em cenas e passagens de *O Exorcista* (1971) trazem os elementos do fantástico e suas variantes - e se possuem variantes. Da mesma forma que pretende analisar falas e características da escrita do autor.

O ROMANCE “O EXORCISTA”

Escrito por William Peter Blatty (1928-2017) e publicado pela primeira vez em 1971, *O Exorcista* (1971) é um dos principais nomes da literatura de terror e sem sombra de dúvidas uma das narrativas mais assustadoras que já foram escritas. A obra teve uma adaptação⁴ para o cinema, lançada em 1973 e, como o livro, também se tornou um clássico do terror.

A narrativa tem como protagonista Regan MacNeil, uma menina de 12 anos que vive com a mãe, uma renomada atriz de cinema. Logo no início da história, Regan começa a apresentar mudanças em seu comportamento, comumente calmo e delicado, como uma menina de sua idade. A violência aparece com força de uma hora para a outra, bem como mudanças drásticas de personalidade, profanidade e uma força sobrenatural. A mãe de Regan, Chris MacNeil, que se dizia cética e duvidava por completo de qualquer menção a possíveis causas religiosas, se desespera com a situação e sofrimento da filha. Leva a menina a inúmeras consultas médicas e, pasmem, todas sem diagnóstico. Fisicamente, Regan estava saudável.

⁴ É um filme norte-americano de 1973 do gênero terror sobrenatural dirigido por William Friedkin e escrito por William Peter Blatty, baseado no livro homônimo de sua autoria. O livro de Blatty teve inspiração no exorcismo de um garoto de 14 anos de idade, documentado em 1949.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Desesperada e sem saber o que fazer, Chris vai contra os seus ideais iniciais ao ir atrás de um padre jesuíta, Damien Karras, que, além de padre, é médico psiquiatra. Karras, inicialmente, é cético perante a probabilidade uma possessão demoníaca, mas com o passar dos dias, e inúmeras visitas durante os eventos insólitos que rodeiam Regan, passa a cogitar que, de fato, aquela situação seja algo de origem demoníaca, além das forças humanas.

O foco da história são os esforços árduos do padre Karras e do padre Merrin, experiente exorcista e amigo a quem Karras recorre por ajuda ao comprovar que Regan estava possuída por um demônio, de libertar a alma da pobre criança de uma entidade demoníaca de nome Pazuzu⁵.

O exorcismo acontece na segunda metade da narrativa e é algo extremamente perigoso e traumático, tanto para a menina quanto para os padres. É nesse momento que o autor usa e abusa de seus recursos de escrita para dar luz ao fantástico da obra, ao descrever vividamente o horror que as personagens defrontam-se durante os rituais, que são mais de um e intensificam o clima tenso e assustador que se fazem presentes durante toda a narrativa.

É uma obra que aprofunda questões sobre crença e fé. O próprio padre Karras se encontra em um momento de crise para com a sua própria fé, e é provocado pelo mal absoluto. Ao ser provocado pelo demônio, Karras se vê na obrigação de enfrentá-lo e tentar libertar Regan, que não tinha muito tempo de vida, levando em conta a situação angustiante em que se encontrava.

Já o padre Merrin, representa a experiência e a coragem contra o mal. O enredo sobre a luta dos sacerdotes contra esse ser demoníaco é uma metáfora para os questionamentos internos e externos que o ser humano enfrenta, em algum momento da vida, no que se refere à fé.

Em adendo à narrativa central, *O Exorcista* (1971) aborda temáticas tais como a solidão, o isolamento, a *psique*⁶ humana e as obscuridades da relação familiar. Chris MacNeil

⁵ Pazuzu é uma personagem fictícia e o principal antagonista da série de filmes e romances de terror *O Exorcista* (1971). Blatty derivou a personagem da mitologia assíria e babilônica, onde o mítico Pazuzu era considerado o rei dos demônios do vento e filho do deus Hanbi.

⁶ Psique é a palavra com origem no grego *psykhé* e que é usada para descrever a alma ou espírito. Também é uma palavra relacionada com a psicologia, e começou a ser usada com a conotação de mente ou ego por psicólogos contemporâneos para evitar ligações com a religião e espiritualidade.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

é uma mãe desesperada e que está disposta a mover montanhas para salvar a única filha. É essa relação entre mãe e filha que traz ainda mais emoção para a narrativa.

A escrita de Blatty (1971) é muito detalhada e sua praticidade em criar um clima de terror transparece. O autor mistura elementos sobrenaturais ao utilizar uma interpelação realista, que deixa a história ainda mais aterrorizante por parecer crível.

ELEMENTOS FANTÁSTICOS EM “O EXORCISTA”

O Exorcista (1971) faz parte da literatura de terror sobrenatural. Com base nas teorias abordadas, pode-se dizer que características do gênero fantástico se fazem presentes na obra de Blatty (1971).

A ideia central a ser trabalhada no livro é a possessão demoníaca da menina Regan MacNeil. Para que o fantástico ocorra, é preciso que leitor e personagem sintam que algo não está certo. Acontece que o tema “possessão” não causa estranhamento no leitor, embora possa causar na personagem, a depender da premissa de quem escreve a história. No caso específico da análise deste trabalho de conclusão de curso, o que causa o insólito e o desconforto é a presença da entidade demoníaca que se apossa do corpo de um ser inocente, uma criança.

No decorrer do romance, o sobrenatural se faz presente de muitas formas, deveras inexplicáveis. Como, por exemplo, objetos que mudam de lugar pela casa sem que ninguém os faça deslocarem-se e, o principal, as mudanças físicas somadas às vozes demoníacas que saem de Regan, uma criança incapaz de conjurar vozes descritas, literalmente, como animais pelo autor:

Impressionado, observando em choque, Klein se aproximou da cama de novo, dessa vez com medo, enquanto Regan parecia se abraçar, com os braços cruzados, acariciando-os com as mãos. — Ah, sim, minha pérola... — disse ela com aquela voz rouca e de olhos fechados, como se estivesse em êxtase. — Minha menina... minha flor... minha pérola... — E, mais uma vez, retorceu-se de um lado a outro, gemendo sílabas sem sentido repetidas vezes, até que, de repente, sentou-se, arregalando os olhos, impotente e aterrorizada. Ela miou como um gato. Então latiu. Em seguida, relinchou. Inclinando-se para a frente, começou a girar o torso em círculos rápidos. Parecia sem fôlego. — Faz ele *parar!* — exclamou ela, chorando. — Por favor, faz ele *parar!* Está doendo! Faz ele *parar!* Faz ele *parar!* Não consigo respirar! (BLATTY, 1971, p. 113-114).

A obra possui passagens fantásticas em todo o seu corpo. Considerando a teoria de Todorov (1975), o estranhamento do fantástico, nesse trecho, está em toda a cena, em que

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



o médico observa a paciente com comportamento estranho e inquietante - as carícias em si mesma e a repetição de falas desconexas, somadas aos sons assustadores. Já a ambiguidade, por sua vez, aparece nas falas de Regan ao se referir a um “ele” que não está presente na cena, somado ao apelo para que esse ser pare de fazer o que quer que esteja fazendo à menina. A incerteza, tanto para as personagens, como para o leitor, a respeito do que está trazendo dor à Regan, também são características da literatura fantástica.

Na teoria de Roas (2014), a cena apresenta partes que vão contra a realidade, o que traz o sentimento de hesitação e dubiedade ao leitor e às personagens. As falas com características animalescas e as atitudes insólitas são descrições que não condizem com a realidade do leitor. Logo, vão contra às leis naturais que David Roas (2014) acredita terem de ser ultrapassadas para causar o efeito fantástico.

[...] — Mãe, faz ele *parar*! — gritava Regan. — Para! Ele está tentando me *matar*! Não deixa! Faz ele *paaaaaraaaaaar, mããããeeee*! [...] — Ai, ele está me *queimando... queimando*! — exclamou a menina, gemendo, enquanto suas pernas começavam a se cruzar e descruzar rapidamente. [...] Os médicos se aproximaram, cada um de um lado da cama. Regan, que ainda se retorcia, jogou a cabeça para trás, mostrando a garganta inchada e protuberante ao murmurar num tom gutural: — *Meugniniuosue*⁷... *Meugniniuosue*... [...] Klein checou sua pulsação. — Vamos ver o que está acontecendo, querida — disse ele com suavidade. De repente, o médico voou pelo quarto, lançado para trás pela força de um golpe do braço de Regan, desferido quando ela sentou, com o rosto torcido de ódio. (BLATTY, 1971, p. 112-113).

A alegação de Regan de que alguma coisa está tentando matá-la traz o estranhamento. Já a ambiguidade aparece na fala invertida e maligna “*Meugniniuosue*”, que não possui explicação dentro na história, para as personagens, porém Blatty (1971) fez a gentileza de deixar uma nota de rodapé dizendo se tratar de “*Eu sou ninguém*”. A fala, somada a força impossível para uma criança da sua idade, a dor intensa e a capacidade de jogar o um homem adulto, Klein, para longe com um único movimento de braço são nitidamente sobrenaturais, embora sua origem continue incerta. Considerando a teoria de Roas (2014), a fala invertida é um desafio para o mundo da personagem, bem como para o do leitor, podendo ser compreendida como um esforço da entidade Pazuzu para se comunicar e se fazer presente, mesmo que de forma misteriosa. Todos os elementos que constituem a cena são indicativos de que algo maligno está presente.

No trecho seguinte, contudo, uma característica fantástica, em específico, se destaca:

⁷ “*Meugniniuosue*” quer dizer “*Eu sou ninguém*” ao contrário. No original, em inglês, “*Nowonmai*”, “*I am no won*”.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

[...] — O que ela está dizendo? — perguntou Klein, baixinho. — Não sei. Bobagens. Palavras sem sentido. — Ele parecia insatisfeito com a própria explicação. — Ela *diz* o que diz como se significasse alguma coisa. Tem cadência. [...] Então, assistiram mais uma vez a Regan arquear o corpo para cima, numa posição impossível, curvando-se para trás num arco até a ponta da cabeça tocar os pés. Ela urrava de dor. Os médicos se entreolharam assustados, sem entender. Klein fez um sinal ao neurologista, mas, antes que ele pudesse segurá-la, Regan desmaiou e urinou na cama. (BLATTY, 1971, p. 114).

Aqui o estranhamento é sobressalente às outras características da literatura fantástica. Klein e o neurologista presenciam os modos e ações exóticas de Regan, que não apresenta comportamentos condizentes com a sua idade, tais quais palavras de baixo calão, comportamentos de cunho sexual explícito, entre outros. É nítido o desconforto e a impotência dos médicos para com aquele momento, visto que o autor deixa claro que eles não entendem o que está acontecendo. Ao curvar as costas para trás de um modo inumano, com a cabeça tocando os pés e berrando por conta da dor. Do ponto de vista de Roas (2014), as leis naturais e físicas são ultrapassadas nesse momento. A urina na cama soma àquele momento, que já é uma confusão de opiniões e incompreensões, ainda mais o sentimento de estranhamento.

Quanto à ambiguidade do fantástico, a cena como um todo apresenta elementos dúbios, como a ação dos médicos ao não conseguir entender o que estão presenciando. Os acontecimentos com Regan sendo inexplicáveis e vistos como raros, na opinião dos médicos, são características típicas do fenômeno fantástico.

O próximo destaque pertencente a essa cena é o que possui maior número de elementos fantásticos, da mesma forma que tais elementos são nítidos ao leitor sem que seja necessária uma análise crítica que possibilite essa compreensão.

[...] — Bem, o que acha? — perguntou Klein ao pressionar um curativo no local da injeção. — Lobo temporal. Claro, talvez esquizofrenia seja uma possibilidade, Sam, mas o início foi muito repentino. Ela não tem histórico, certo? — Não, não tem. — Neurastenia? Klein balançou a cabeça. — Histeria, então? — Já pensei nisso — disse Klein. — Claro. Mas ela teria que ser uma aberração para conseguir retorcer o corpo como fez de modo voluntário, não acha? — o neurologista balançou a cabeça. — Não, creio ser patológico, Sam... Sua força, as paranoias, as alucinações. Esquizofrenia, tudo bem; esses sintomas explicam. O lobo temporal também explicaria as convulsões. Mas tem uma coisa que me incomoda... — Ele hesitou, franzindo o cenho. — O quê? — Bem, não tenho certeza, mas acredito que testemunhei sinais de dissociação: “Minha pérola”, “minha menina”, “minha flor”, “a porca”. Tive a sensação de que ela falava sobre si mesma. Você também ou estou imaginando coisas? Enquanto pensava na pergunta, Klein tocou o lábio inferior com um dedo, e respondeu: — Olha, sinceramente, naquele momento, não me ocorreu, mas agora que você disse... — Ele fez um som na garganta, e pareceu pensativo. — Pode ser. Sim, acho que pode ser — disse, dando de ombros. (BLATTY, 1971, p. 115).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



O efeito fantástico se destaca quando os médicos Klein e Sam discutem uma possível causa para o emaranhado de acontecimentos que presenciaram até aquele momento e, mesmo após tudo o que viram, ainda tentam encontrar uma explicação racional e plausível para a situação. O estranhamento e o dúvida aparecem justamente na parte em que termos médicos e possíveis enfermidades são cogitadas como possíveis causas do comportamento anormal e bizarro de Regan. Roas (2014) diz que

[...] a fantasticidade do conto não reside unicamente na problematização da dêixis pronominal como recurso para a transgressão fantástica; ele continua apelando a uma causalidade extraordinária, discordante da concepção do real extratextual, que atua como “pano de fundo” sobre o qual se pode determinar a impossibilidade (e qualidade transgressora) do fenômeno narrado. [...] apesar de manifestar em um âmbito linguístico, a narração fantástica contemporânea continua exigindo uma leitura referencial para poder estabelecer sua fantasticidade. (ROAS, 2014, p. 184-185).

Ao levar a teoria de Roas (2014) para a situação abordada acima, pode-se dizer que os médicos não possuem, até aquele momento, um referencial que os auxiliasse em relação aos acontecimentos que estavam presenciando. Por esse motivo, em adendo à hesitação característica do fantástico, levantam hipóteses que remetem à doenças psíquicas.

O sobrenatural ainda não é a principal explicação para os fatos, afinal os médicos acreditam se tratar de esquizofrenia e demais problemas neurológicos e psicológicos. Logo, na teoria de Todorov (1975), essa parte entraria no âmbito do maravilhoso, “[...] Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso.” (TODOROV, 1975, p. 48). O trecho em destaque não apresenta de forma clara o sobrenatural, embora a ambiguidade e a hesitação estejam presentes na dissociação de Regan ao fazer o uso da terceira pessoa do singular para se referir a si, como sugerem os próprios médicos ao abordar “*minha pérola*”, “*minha menina*” e “*a porca*”. A dúvida que fica é se isso se trata de uma moléstia ou se, de fato, é um acontecimento de cunho sobrenatural.

Levando em conta o que os teóricos declaram sobre o fantástico, *O Exorcista* (1971) contém aspectos muito demarcados do gênero. O principal é o embate entre o bem e o mal por parte das personagens, em destaque, os sacerdotes e o demônio Pazuzu, apossado da menina Regan. O conflito que o padre Karras tem para com a sua fé demonstra mudanças perante aos eventos insólitos presenciados no decorrer da narrativa. O questionamento e a vacilação, características fundamentais da literatura fantástica, do mesmo modo se fa-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

zem presentes. Ambos, leitor e personagens, vacilam entre o racional e o sobrenatural dos acontecimentos.

O PAPEL DA ESCRITA DE WILLIAM PETER BLATTY

Blatty (1971) não mede palavras ao escrever. Durante todo o desenvolvimento da obra analisada, deduz-se que o intuito do detalhamento explícito é o de chocar o leitor, da mesma forma que aqueles presentes no mundo da narrativa se sentem desconfortáveis e inquietos com a situação.

Não há cautela quanto ao peso do que é dito, por se tratar de uma criança de doze anos de idade. A descrição explícita de cenas com conotação sexual e o palavreado chulo utilizado pela jovem durante os momentos de possessão:

— A porca é *minha*! — gritou ela com uma voz rouca e forte. — Ela é *minha*! Fique longe dela! Ela é *minha*! Uma gargalhada alta foi expelida pela sua garganta, então caiu de costas como se alguém a tivesse empurrado. Regan ergueu a camisola, expondo a genitália. — Me *fode*! Me *fode*! — gritou aos médicos, e começou a se masturbar freneticamente com ambas as mãos. Momentos depois, quando a menina levou os dedos aos lábios e lambeu, Chris saiu correndo do quarto, aos prantos. (BLATTY, 1971, p. 113).

O trecho acima poderia até pertencer à literatura grotesca, devido às particularidades do que está implicado e explícito. O autor se atém aos detalhes, tais como o palavreado chulo somado a conotação sexual que, por sua vez, já são desconfortáveis ao leitor à primeira vista. Ter em mente que isso está sendo dito por uma personagem que é uma criança causa extremo desconforto e estranhamento, tanto no universo da obra, como no real, o do leitor.

Blatty (1971) faz questão de não conter as descrições, do mesmo modo que consegue criar um mãe extremamente preocupada com a filha, em um contraste alarmante, como no trecho a seguir:

— Querida! — gritou Chris, levando a mão à boca e a mordendo. Ela lançou um olhar suplicante para Klein. — O que está acontecendo, doutor? O que é isso? O médico balançou a cabeça, com os olhos grudados em Regan, enquanto o fenômeno prosseguia. Ela se erguia cerca de trinta centímetros e desabava de volta na cama, como se garras invisíveis a jogassem para cima e para baixo. Chris levou as duas mãos à boca, observando fixamente. Então movimentos cessaram de forma abrupta e Regan começou a se virar de um lado para o outro, revirando os olhos, de modo a deixar visíveis apenas as partes brancas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Aqui Chris e Klein presenciam, perturbados e perplexos, Regan levitando na cama, como se estivesse sendo erguida por mãos invisíveis, sem uma explicação e indo contra as leis naturais, características de estranhamento. Na visão de Roas (2014), “O objetivo do fantástico é precisamente desestabilizar esses limites, subverter as convicções coletivas antes descritas, questionar, afinal, a validade dos sistemas comumente admitidos de percepção da realidade.” (ROAS, 2014. p. 190).

Ao analisar o comportamento da mãe, é visível que, a essa altura, ela passa a acreditar que se trata de algo sobrenatural. A literatura fantástica presente no trecho advém da ambiguidade de, claramente, ser um evento sobrenatural, embora haja lugar para uma explicação racional, como a interpretação dos médicos nos momentos de possessão. Essa interpretação é formada a partir dos conceitos de Todorov (1975) sobre o ambíguo. As ações de Regan podem ser vistas como manifestações psicológicas ou um problema muito raro.

Ao analisar a escrita de William Peter Blatty (1971), é notório que ela é rica em elementos fantásticos. No caso do *corpus* do trabalho de conclusão de curso, a ambiguidade se faz presente durante toda a narrativa, bem como permanece até depois de finalizada a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso intentou explorar aspectos do fantástico presentes no *corpus* *O Exorcista* (1971), com conhecimento da obscuridade da obra em relação ao mundo real, cujo qual o leitor está inserido, e o mundo sobrenatural dentro do romance. No decorrer desta pesquisa, foi possível compreender que a obra não é apenas um texto de terror, mas também é um paradigma relevante do fantástico; tratando-se de um grande nome para aqueles que buscam conhecer e estudar a literatura fantástica.

O Exorcista (1971) foi adaptado para o cinema em 1973 e, até os dias de hoje, serve como referência para produções cinematográficas que abordam questões como fé e a luta entre o bem e o mal.

É possível concluir que o romance, além de ser uma obra-prima do terror, permanece uma metáfora moderna e se trata de um texto cru e recheado de elementos fantásticos e insólitos que continuará a perpetuar como um dos maiores exemplos no cânone da literatura fantástica.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Quanto à importância e o papel da literatura fantástica para a sociedade, é de suma importância considerar o exercício mental que ela possibilita ao leitor. Textos fantásticos, como o corpus deste estudo, possibilitam que a imaginação não tenha barreiras; afinal, um autor possui total liberdade para criar universos, ambientações, situações e protagonistas que vão contra as leis universais conhecidas pelos leitores. O que, por sua vez, acarreta em sentimentos únicos. Indagações a respeito da realidade são possíveis através da presença do sobrenatural e da magia, da mesma forma que as obras fantásticas fazem uso de metáforas e alegorias, a fim de abordar temáticas relacionadas ao poder, moralidade e, até mesmo a visão social que um sujeito possui para com a sua própria sociedade, perpassando o literário. Personagens que fogem do estereótipo e/ou representam outra coisa, como é o caso de Regan, complementam essa ideia. A sensação de estranheza parte, pois, dos temas evocados, ligados a tabus mais ou menos antigos (Todorov, 1975, p. 62).

É inegável que a literatura fantástica torna viável ao leitor o pensamento crítico e criativo, bem como, com o estímulo da atividade cerebral em relação à imaginação, possibilita a percepção para além do senso comum ao qual pode, ou não, estar inserido. Ademais, é válido ressaltar que a literatura fantástica tende a abranger temáticas sociais e políticas de forma alegórica e figurativa, como ressalta Todorov (1975, p. 88), “a aparição do elemento fantástico é precedida por uma série de comparações, de expressões idiomáticas, muito correntes na linguagem comum, mas que designam, se foram tomadas ao pé da letra, um acontecimento sobrenatural.”.

E, por fim, os textos fantásticos são, nada mais, nada menos, do que uma herança de cultura pertencente ao grande leque que é a literatura, pois ela é como uma arma assassina pela qual a linguagem realiza seu suicídio (Todorov, 1975, p. 176). Com isso em mente, de acordo com Todorov (1975), a literatura fantástica vai além dos limites da realidade e da imaginação, provocando as leis da realidade, a fim de examinar o incógnito e o sobrenatural. A influência do fantástico na escrita de Blatty (1971) prende o leitor, da mesma forma que literatura fantástica se subverteu ao longo de todas as suas páginas, as categorizações linguísticas, recebeu com isto um golpe fatal; mas desta morte, deste suicídio nasceu uma nova literatura (Todorov, 1975. p. 177). O texto fantástico, como proposto por Todorov (1975), tem de estimular o leitor e as personagens, a encarar o dubio existente entre o maravilhoso e o estranho, o que possibilita uma imaginação fértil e instiga o leitor a pensar sobre o que mais existe dentro das histórias de ficção.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



REFERÊNCIAS

- BLATTY, W. P. *O Exorcista*. 1. ed.: Rio de Janeiro, HarperCollins, 2019.
- DE FREITAS, Bruna Longo Biasioli. *Um olhar semiótico sobre as obras de terror mais vendidas no Brasil entre 1980 e 2007*. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2012.
- FURTADO, Filipe. *A Construção do Fantástico na Narrativa*. 1. ed.: São Paulo: Livros Horizonte, 1980.
- LOVECRAFT, H. P. *O Horror sobrenatural em literatura*. 1. ed.: São Paulo, Francisco Alves, 1987.
- ROAS, David. *A ameaça do fantástico: Aproximações teóricas*. 1. ed.: São Paulo, Unesp, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 1. ed.: São Paulo, Perspectiva, 1975.
- VAX, Louis. *A arte e a literatura fantásticas*. 1. ed.: Lisboa: Arcádia, 1972
- VIANA, João V. Timóteo. "OFANTÁSTICO E MOEXORCISTA, DE WILLIAM PETER BLATTY". *Revista Versalete Curitiba*, Vol. 10, no 18, jan.-jun. 2022. (p. 439-455). Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQ_dvv2qL=-AhUr7KkGHUYq0CkQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistaversalete.ufpr.br%2Fedicoes%2Fvol10-18%2F24-VIANA.-Joa%25CC%2583o-Vitor-Temo%25CC%2581teo.-O-fanta%25CC%2581stico-em-O-Exorcista.pdf&usg=AOvVaw2rPyXGrHYB-DxF17dsQYYX. Acesso em: 21 de mar. de 2023.
- ZINANI A, Cecil J.; KNAPP L.; Cristina. *O insólito na literatura: olhares multidisciplinares*. 1ª ed: Caxias do Sul, Educ, 2020.



A NEUROEDUCAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Catiana Ferraz¹ (UNISC)
Rosângela Gabriel² (UNISC)

RESUMO

O processo de alfabetização e letramento, sem dúvidas, pode ser considerado uma das etapas mais importantes da vida escolar dos estudantes, tendo em vista que é nesse momento que a criança passa a ter um conhecimento maior e mais aprofundado das letras, da linguagem escrita e oral. Assim, o professor tem à sua disposição uma série de métodos e recursos que pode fazer uso para transformar e ressignificar esse processo, de maneira a torná-lo mais efetivo e assertivo. Nesse ensejo, há a compreensão de que teorias advindas da neurociência podem ser úteis para o processo de alfabetização e letramento, a fim de trazer contribuições significativas para uma melhor compreensão a respeito de como o cérebro aprende. Assim sendo, o estudo em questão teve como objetivo analisar as contribuições da neurociência à compreensão dos processos neurocerebrais envolvidos no processo de alfabetização e letramento, evidenciando o quanto elas podem ser úteis para os docentes, trazendo práticas inovadoras e um melhor entendimento de como o cérebro da criança aprende nessa etapa primordial da educação básica. De maneira a se obter os dados e informações necessários ao aporte teórico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através de livros, revistas, artigos, monografias, revistas e outros materiais pertinentes ao tema investigado. Foi possível verificar que, através das teorias advindas da neurociência, o professor consegue ter um maior conhecimento sobre como a criança aprende nessa etapa da educação, compreendendo os processos neurais e as estruturas responsáveis pela leitura, escrita, memória e atenção, sendo estes elementos imprescindíveis para uma melhor orientação e elaboração de atividades facilitem ainda mais a alfabetização e o letramento.

Palavras-chave: Neurociência. Educação. Alfabetização. Letramento. Ensino-aprendizagem.

¹ Breve currículo e endereço eletrônico: <http://lattes.cnpq.br/5511040461102482>

² Breve currículo e endereço eletrônico: <http://lattes.cnpq.br/2586787415873052>

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



INTRODUÇÃO

As vertentes que regem a educação, em geral, estão abarcadas em conceitos, teorias e práticas focadas mais nos conteúdos pedagógicos e na didática utilizada pelos docentes para mediar os conteúdos necessários em cada etapa da educação básica. Contudo, há algum tempo, vem sendo discutida a importância de se inserir, nesse contexto, teorias advindas da neurociência e da psicologia, aliadas à pedagogia. Isso posto, com a intenção de que os educadores tenham uma melhor e maior compreensão sobre as funções cerebrais que estão relacionadas ao processo de aprendizagem e, assim, identificar, prevenir ou tratar problemas detectados nos alunos (AVELINO, 2019).

Assim, a neurociência, aliada à educação e à pedagogia, vem sendo chamada de neuropedagogia, que visa reunir e integrar estudos acerca do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os mecanismos psicognitivos que são responsáveis pela aprendizagem, assim como os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (FONSECA, 2014).

Logo, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem precisa dialogar com teorias oriundas dessas outras áreas, de maneira a se visualizar e fazer uso das contribuições que podem trazer para a alfabetização e o letramento, pois, através desses conceitos, defende-se a ideia de que os professores tenham mais condições de compreender como o cérebro da criança aprende nessa etapa da educação (DAVIM, 2020).

A neurociência, quando atrelada ao processo de ensino e aprendizagem, especialmente à etapa referente à alfabetização e o letramento, torna-se crucial para desenvolver um olhar mais amplo a esse processo, com a intenção de proporcionar uma extensa e rica compreensão multidimensional do indivíduo como um sujeito em constante desenvolvimento de suas habilidades, levando-se em consideração suas especificidades e limitações para que haja equilíbrio nos conhecimentos adquiridos (DAVIM, 2020).

Assim, é relevante destacar o quanto a neuropsicopedagogia pode ser útil no contexto educacional, sendo promissora no sentido de relacionar os saberes, que vão desde os mais diversos tipos de comportamentos, pensamentos, emoções, movimentos e, principalmente, a afetividade, oportunizando melhorias na qualidade de vida dos alunos. Desse modo, na educação básica, especialmente em relação à alfabetização e o letramento, os processos cognitivos precisam ser analisados e desenvolvidos em toda as concepções, a fim de que a criança consiga evoluir e aprender de forma fluída e efetiva (LIMA, 2017).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa a ser desvelado por intermédio da elaboração deste estudo: de que maneira a neurociência pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento, a fim de que os educadores tenham uma compreensão mais ampla e diversa sobre os mecanismos de aprendizagem dos alunos nessa etapa da educação? Para contribuir com a resolução deste problema, foi elaborado o seguinte objetivo geral: analisar as contribuições da neurociência à compreensão dos processos neurológicos envolvidos no processo de alfabetização e letramento, evidenciando o quanto elas podem ser úteis para os docentes, trazendo práticas inovadoras e um melhor entendimento de como o cérebro da criança aprende nessa etapa primordial da educação básica.

De maneira a se obter os dados e informações necessários ao aporte teórico, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, através de livros, revistas, artigos, monografias, revistas e outros materiais pertinentes ao tema investigado, com a intenção de se verificar, na literatura, o que tem sido estudado e pesquisado a respeito deste tema, trazendo importantes contribuições para o enriquecimento do mesmo e também para a resolução do problema evidenciado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo postulado por Freire (1980, p. 111):

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.

Partindo dessas premissas a respeito da alfabetização, o que se pode entender é que o processo de aprender a ler e escrever vai muito além do que os mecanismos de decodificação e memorização, de maneira que se torna necessário um maior aprofundamento a respeito de como isso funciona, para que se tenha mais domínio, reflexão e autonomia em modificar o conhecimento recebido. Nesse sentido, Freire (2005) sempre acreditou que essa construção deveria acontecer socialmente e dentro de um contexto que é vivido pelo sujeito, criando formas de reflexão sobre aquilo que está lendo, escrevendo ou estudando, ou seja, é ler e compreender o que está se lendo.

Com o passar dos anos, o Brasil passou por uma série de processos de redemocratização, movimentos sociais e várias mudanças, inclusive no ramo da educação, pois, até pouco tempo, a educação era muito pautada em cartilhas prontas, sem levar em conside-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ração a realidade e especificidades dos alunos. Contudo, a nova teoria construtivista a respeito da alfabetização, a partir dos escritos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, fez surgir inovadoras transformações nos cursos de pedagogia, de maneira que, cada vez mais, os professores busquem aprofundar seus conhecimentos sobre a ciência pedagógica relacionada ao processo de leitura e escrita (DAVIM, 2020).

Tendo em vista que, no processo de ensino e aprendizagem, o cérebro é o principal órgão do sistema nervoso responsável pela assimilação dos conhecimentos, a neurociência surge como uma forma de ajudar os docentes a compreenderem melhor como ocorre o aprendizado na etapa em que as crianças estão se alfabetizando, principalmente para evitar o fracasso escolar e frustrações futuras ao longo da educação básica. Lima (2017) aponta que, nesse contexto, a plasticidade neural é encarregada do aprendizado do indivíduo, o que é ativado pela área do córtex cerebral, assim, os docentes, quando passam a conhecer melhor o funcionamento do cérebro, consegue se apoderar de uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que esse momento seja prazeroso, assertivo e sem maiores dificuldades.

Scliar-Cabral (2013) diz que os olhos humanos não conseguem visualizar uma linha inteira, em decorrência das limitações da retina. Assim, entende-se a relevância de explicar que as regiões do cérebro que recebem a informação são divididas em dois grandes blocos: as áreas primárias, que abrangem, os sensores sensoriais e somestésico; e as áreas secundárias ou terciárias, que são especializadas no processamento refinado, que dependem da reciclagem neuronal, por meio da experiência.

Ainda sobre a neurociência na educação, Avelino (2019, p. 3) afirma o seguinte:

É notório que a neuropsicopedagogia, tem se apresentado no contexto educacional como promissora ao relacionar saberes, que vão desde os mais diversos comportamentos, pensamentos, emoções, movimentos e principalmente a efetividade, ao fornecer melhorias na qualidade de vida do indivíduo. Assim, a função geradora do profissional em neuropsicopedagogia é buscar tratamentos efetivos para variados distúrbios, transtornos ou doenças, que prejudicam principalmente sonhos de alunos, pais e professores na Educação Básica.

Isso quer dizer que, por meio dos conceitos trazidos dessa ciência, aliados às teorias da pedagogia, o educador passa a ter mais condições de identificar, avaliar e suprir as necessidades cognitivas dos alunos, através de intervenções estimuladoras, entendendo melhor como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem, por meio de atividades diferenciadas, sempre respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada aluno na rotina escolar.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Assim sendo, com a união das teorias da neurologia, da psicologia e da pedagogia, estabelecendo uma relação com a neurociência, a busca tem sido em fomentar mais estudos e pesquisas a fim de oportunizar aos profissionais da educação e aos estudantes, mais conhecimentos e informações que permitam compreender os distúrbios e dificuldades que podem surgir na alfabetização e no letramento. Em uma visão mais abrangente, pode-se afirmar que essa união criou uma ciência que analisa o sistema nervoso e a sua atuação no comportamento humano, dando mais enfoque a aprendizagem por meio da práxis (PERUZZOLO; COSTA, 2015).

Contudo, Cosenza e Guerra (2011, p. 139) reiteram que:

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

Nesse caso, o que se espera é que, em um primeiro momento, as bases de formação dos educadores sejam reforçadas, especialmente nos cursos de licenciatura, mantendo a formação continuada, pois é por meio da relação teoria e prática que ele conseguirá trabalhar a individualidade de cada aluno, agindo sobre os seus pontos de fragilidade, enaltecendo os pontos positivos, para saber como agir sobre esses pontos.

Nesse contexto, segundo destacado por Bear, Connors e Paradiso (2008), a neuropsicopedagogia busca, através do conhecimento do funcionamento do cérebro da criança no processo de alfabetização e letramento, os melhores recursos para prover o melhor ensino, considerando os métodos didáticos e avaliativos como uma forma de intervenção significativa nesse momento. Tendo em vista que é nos primeiros anos de vida que a maior parte das transformações no cérebro ocorrem, é justamente nesse período que ela aprende os sons, a coordenação motora, as cores, os sentimentos, etc.

Nesse cenário, estudos recentes na área da neurociência têm possibilitado aos profissionais da educação criarem habilidades em relação a uma maior compreensão de como o cérebro da criança aprende e quais os processamentos biológicos existentes na leitura e na escrita, de maneira a incitar uma maior necessidade de pedagogia que organizem e compreendam as competências dessas habilidades bastante complexas (DAVIM, 2020).

Davim (2020) ainda reitera que, para ler, a criança faz uso de componentes essenciais, mas, essencialmente, utiliza a visão e a audição, pois é através dos olhos que decodifica as letras e palavras, enviando e recebendo essas informações dos nervos até o cérebro,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



incorrendo em uma série de sinapses nos principais centros e processos neurais. Todavia, para que ela consiga ler esses códigos (letras e palavras), precisa aprender os sons, os significados e as relações existentes entre as letras, para dar sentido ao que está lendo.

Em relação ao processo da leitura, Gabriel (2017, p. 6) afirma que:

Os processos cognitivos que nos conduzem à compreensão leitora são de natureza consciente e inconsciente, e os níveis de consciência das diversas camadas linguísticas (fonológica, morfológica, semântica, sintática, pragmática) são distintos em leitores aprendizes e em leitores maduros, assim como em não leitores.

Isso quer dizer que pessoas que não são alfabetizadas apresentam um desempenho aquém do esperado quando impostas a elas tarefas que exigem uma consciência fonológica, como, por exemplo, deletar o primeiro fonema da palavra “porto”, resultando em “orto”. Isso ocorre da mesma forma com crianças antes da alfabetização, o que infere concluir que a habilidade de manipular os fonemas não é obtida de forma espontânea, mas uma consequência *sine qua non* da aprendizagem da leitura em sistemas alfabéticos, tendo em vista que, para ler e escrever, é necessário quebrar os sons da fala em suas partes constituintes.

Diante disso, quando a criança se encontra no processo de alfabetização, é importante que ela possa vivenciar experiências relacionadas à exploração de sensações, sons, exercícios de motricidade fina, pois, caso isso não seja estimulado, poderá ocasionar dificuldades mais intensas em reaprender na fase seguinte, acontecendo a poda neural. Um exemplo disso é quando a criança não é incentivada ou ensinada a ouvir e falar os sons de palavras inteiras e corretas, quando se observa uma pobreza no diálogo, de maneira que não conseguirá reproduzir corretamente os fonemas das palavras formarão as frases inteiras depois (COSENZA; GUERRA, 2011).

Para que o processo de alfabetização possa ser conduzido de maneira eficiente, trazendo os resultados esperados e permitindo que o aluno não apenas aprenda a decodificar símbolos e letras, mas, essencialmente, compreender o que está lendo, está se tornando, cada vez mais importante agregar, ao currículo de formação dos docentes, novas disciplinas que abordem também conhecimentos de como se aprende e sobre o que acontece quando os alunos aprendem, algo que pode ser fornecido pelas neurociências. Inclusive, há o entendimento de que boa parte do baixo desempenho apresentado pelos estudantes pode estar diretamente relacionado aos processos neurocognitivos que os educadores desconhecem ou que acreditam não ter muita relevância (MEDEIROS; BEZERRA, 2015).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Para que o indivíduo consiga reconhecer as letras que fazem parte dos grafemas é preciso que ele saiba distinguir a diferença entre esquerda e direita na direção dos traços, especialmente quando essa diferença está espelhada. Isso significa que é uma aprendizagem que vai ao encontro da programação genética para desprezá-la, sendo vista como uma das grandes dificuldades no processo de alfabetização, explicando as razões de as crianças persistirem por maior ou menor tempo na leitura espelhada (SCLIAR-CABRAL, 2013).

Assim sendo, conforme reiterado por Gabriel, Morais e Kolinsky (2016, p. 10): “A aprendizagem da leitura implica construir na memória representações dos fonemas como unidades discretas, a fim de associar fonemas e grafemas, e não mais unidades contínuas, como na fala, em que se articulam sílabas e padrões fonotáticos”. Por isso, quando se repetem as palavras, a memória de longo prazo parece interagir com a memória verbal de curto prazo, o que é vantajoso tanto para os que são alfabetizados quanto para os que não são. Por outro lado, na repetição de pseudopalavras, a consciência fonológica daqueles que são alfabetizados parece que ampara a memória verbal de curto prazo, o que, de certa forma, poderia explicar o desempenho superior desse grupo em relação aos analfabetos.

Nesse ensejo, o que se observa é que os estudos a respeito da relação entre a leitura e a memória têm apresentado uma necessidade de uma visão mais dinâmica sobre a memória, de modo que leve em consideração tanto as demandas de armazenamento quanto de processamento de informações. Com isso, o que se evidencia é que a aprendizagem da leitura fornece maneiras de se obter, estruturar e recuperar o conhecimento, o que acaba impactando em muitos aspectos da cognição, sendo que, alguns deles, ainda não estão completamente compreendidos (GABRIEL; MORAIS; KOLINSKY, 2016).

Por isso, é importante que o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização e letramento, seja conduzido de maneira que respeite os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, utilizando, de maneira adequada, os novos conhecimentos a respeito dos diferentes tipos de memória e a formação de redes neuronais. Assim,

[...] o profissional da educação precisa estar apto a promover atividades didático-pedagógicas adequadas à ativação das áreas do cérebro responsáveis por processos neurocerebrais complexos, como a imaginação, que é básica para a inovação; a motivação, que é responsável pela elevação do entusiasmo para agir; a emoção, que é fundamental para o processo de formação e consolidação de memórias; e a atenção, que é indispensável para a formação de redes neuronais implicadas na evocação de memórias que dão suporte ao raciocínio lógico (MEDEIROS; BEZERRA, 2015, p. 6).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Nesse sentido, reitera-se a relevância de que o educador, quando elabora e aplica atividades que visam estimular os mecanismos de aprendizagem nos alunos que concerne o processo de alfabetização e letramento, precisa considerar que este processo é individual, é único e que cada criança tem o seu ritmo e a sua forma de aprender e memorizar os conhecimentos. Acima de tudo, há que se considerar que, para o aluno, esta é uma etapa de grande complexidade, que exige muito do seu cérebro e, por isso, a importância de que as atividades realizadas sejam lúdicas, divertidas e interessantes, pois contribuem para um aprendizado mais efetivo e de maneira mais descontraída.

Conforme especificado por Silva e Bezerra (2011), na atualidade, as estratégias de ensino adotadas exigem o conhecimento de processadores cerebrais complexos para que possam ser ativados de maneira efetiva, sendo colocados à serviço da construção de novas aprendizagens com explicações científicas acerca de como o cérebro funciona e como as crianças aprendem, assim como as áreas responsáveis pela leitura, escrita e as funções cognitivas para compreender como todos esses processos podem auxiliar pedagogicamente.

METODOLOGIA

De maneira a se obter os dados e informações necessários ao aporte teórico deste estudo, é importante que sejam estabelecidos os caminhos metodológicos a serem utilizados para dar fundamentação à pesquisa e também para o alcance dos objetivos propostos. Assim, Prodanov e Freitas (2013, p. 24) afirmam que o método pode ser definido “como caminho para chegarmos a um determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingirmos o conhecimento”.

Sendo assim, para o estudo em questão, o método de pesquisa utilizado para coletar os dados relativos ao tema investigado foi a pesquisa bibliográfica que consiste em um levantamento em fontes teóricas, como livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses, que objetivem a contextualização da pesquisa e o consequente embasamento teórico (GIL, 2008).

Já em relação à abordagem do tema, o método selecionado foi o qualitativo, em que “a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Neste tipo de pesquisa, os re-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

sultados não são interpretados de forma numérica ou estatística, sendo o ambiente a fonte direta para a coleta dos dados e o pesquisador o instrumento chave.

Quanto aos seus objetivos, foi escolhida a técnica de pesquisa descritiva que pode ser compreendida como aquela em que o pesquisador apenas registra e descreve os fenômenos ou situações observadas, sem interferir neles. Assim, a intenção é apenas descrever as características de determinada população ou fenômeno ou ainda a relação existente entre essas variáveis (GIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se verificou neste estudo, o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, a alfabetização e o letramento, exigem do aluno funções bastante complexas do seu cérebro e sistema nervoso para que possa compreender como ocorre essa decodificação de letras e palavras. Assim, entende-se que é um momento de grande importância para a criança e, por isso, precisa ser conduzido de maneira efetiva para não gerar traumas ou frustrações, bem como incorrer em maiores problemas relacionados à sua apreensão cognitiva de todos os elementos pertencentes a este processo.

Assim, o que se viu é que as concepções tradicionais sobre a educação e como devem ser elaborados e aplicados os procedimentos relacionados à alfabetização passaram por profundas transformações, com o objetivo de estarem mais focadas na individualidade do aluno, uma vez que se entende que a aprendizagem não segue o mesmo ritmo para todos, da mesma forma e no mesmo ritmo.

Desse modo, a partir do conhecimento e de uma maior divulgação das ciências neuroeducacionais, assim como através da transformação positiva ocorrida nas concepções sobre a infância, percebe-se que há novos campos a serem explorados e levados para a sala de aula, com a intenção de fomentar uma alfabetização mais efetiva e reflexiva, que aceite, respeite e valorize as etapas do desenvolvimento humano.

A neurociência tem sido inserida, cada vez mais, nos princípios e diretrizes que norteiam a educação, principalmente na etapa de alfabetização, de maneira que os docentes possam se aprofundar e ter mais conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro da criança e compreender os mecanismos de seu aprendizado. Isso, certamente, facilita o seu trabalho, pois a ter um maior entendimento sobre os processos neurais e as estruturas responsáveis pela leitura, escrita, memória e atenção, contribuindo positivamente para a

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



orientação e o ensino, planejando aulas e currículos de maneira mais assertiva e condizente com a realidade de cada aluno.

Através deste estudo, ressalta-se a importância de que os educadores, desde a sua formação inicial, conheçam as teorias das neurociências, a fim de que possam obter os conhecimentos necessários sobre os processos neuropsicopedagógicos que estão envolvidos na aprendizagem, de maneira a ter subsídios para o desenvolvimento de metodologias favorecedoras de um ensino de qualidade e que se condizente com o perfil dos alunos.

REFERÊNCIAS

AVELINO, W. F. A neuropsicopedagogia no cotidiano escolar da educação básica. **Revista Educação em Foco**, n. 11, 2019. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/06/003_A-NEUROPSICOPELAGOGIA-NO-COTIDIANO-ESCOLAR-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre. Artmed, 2011.

DAVIM, J. A. C. S. Novos olhares sobre alfabetização: neurociência como ferramenta evolutiva para compreender o processo de ensinar e aprender. **Anais VII CONEDU - Edição Online, VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, 15 a 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID3819_28082020185000.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, Portugal, 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada, na família e na escola. In: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. **O que pais e professores precisam saber sobre leitura?** Contribuições interdisciplinares. Santa Maria: EditoraUFSM, 2017. p. 23-48.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A Aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. **Ilha do Desterro/UFSC**, v. 69, n.1, p. 61-78, 2016a.

GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **D.E.L.T.A.**, 32.4, p. 919-951, 2016b

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, F. R. Sentidos da intervenção Neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na Pré-Escola. **Revista Multidisciplinar em Educação**, v.4, n.7, p. 78-95, jan./abr. 2017.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

MEDEIROS, M.; BEZERRA, E. L. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. **Revista Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DWfJyH4ms7ymzJWWzcQkF-8G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2022.

PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual (di). **Revista de Educação do Ideau**. v. 10, n. 21, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 277-282, jul./set. 2013.

SILVA, M. M.; BEZERRA, E. L. Contribuições das neurociências ao processo de ensino-aprendizagem. **Anais do V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**, São Cristóvão – SE, 2011.



A RELAÇÃO ENTRE FORMA E SENTIDO NA LINGUAGEM: UM ESTUDO ENUNCIATIVO DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM 2022

THE RELATION BETWEEN FORM AND MEANING IN LANGUAGE: AN ENUNCIATIVE STUDY OF THE WRITING PROPOSAL FOR ENEM 2022

Luciane Schiffel Farina¹ (IFRS-Campus de Erechim)

RESUMO

Ao redigir a redação no ENEM, o candidato precisa mostrar a compreensão da proposta, estabelecida tanto pela leitura dos textos motivadores como pela sua leitura de mundo obtida, até então, para que se defina, em seu texto, a construção do sentido condizente com o gênero discursivo redação, contemplando a tipologia dissertativa-argumentativa. Nesse sentido, o objeto de estudo deste trabalho é a realização dessa análise semântico-enunciativa em que ocorre a atualização da língua em discurso, como um registro subjetivo da linguagem. A partir disso, buscamos responder à seguinte questão: Como ocorre a atualização da proposta de redação do ENEM 2022, via uma análise semântico-enunciativa? Para tanto, nosso *corpus* de pesquisa neste trabalho são duas redações “nota mil” do ENEM 2022. Primeiramente, tratamos das noções trazidas por Ferdinand Saussure no que se refere ao conceito de língua enquanto sistema; em seguida, trazemos um recorte teórico-enunciativo a partir de Émile Benveniste, com os textos: *A forma e o sentido na linguagem* e *O aparelho formal da enunciação* (PLG II) e *Da subjetividade na linguagem* (PLG I) a fim de ver a língua em funcionamento. Dessa forma, parte-se da concepção de que o texto resulta da atualização da língua, enquanto sistema, pelo locutor, o qual pela sua subjetividade, a coloca em funcionamento, evidenciando o lugar de sujeito do seu dizer *na* e *pela* enunciação.

Palavras-chave: Redação do ENEM. Enunciação. Émile Benveniste.

¹ Docente do IFRS-Campus Erechim; doutora em Letras – Área de Letras, Leitura e Produção Discursiva, pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: luscfarina@gmail.com.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

When writing the ENEM essay, the candidate needs to show understanding of the proposal, established both by reading the motivating texts and by their reading of the world obtained so far, so that the construction of meaning consistent with the objective can be defined in their text. discursive genre writing, covering the dissertation-argumentative typology. In this sense, the object of study of this work is to carry out this semantic-enunciative analysis in which the language is updated in discourse, as a subjective register of the language. From this, we seek to answer the following question: How does the ENEM 2022 writing proposal be updated, via a semantic-enunciative analysis? To this end, our research corpus in this work are two “1000” essays from ENEM 2022. Firstly, we deal with the notions brought by Ferdinand Saussure regarding the concept of language as a system; then, we bring a theoretical-enunciative cut from Émile Benveniste, with the texts: Form and meaning in language and The formal apparatus of enunciation (PLG II) and Subjectivity in language (PLG I) in order to see the language in operation. In this way, we start from the conception that the text results from the updating of the language, as a system, by the speaker, who, through his subjectivity, puts it into operation, highlighting the place of subject of his saying in and through the enunciation.

Keywords: ENEM writing. Enunciation. Émile Benveniste.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise semântico-enunciativa² do processo de atualização da proposta de Redação do ENEM 2022. Essa análise leva em consideração a compreensão de leitura tanto da proposta de redação quanto dos textos motivadores sobre a temática a ser produzida. Tendo como base o sistema semiótico, observamos a mescla da restrição da forma e a liberdade da ideia de acordo com o contexto, chegando à atualização da língua em discurso.

Uma semântica própria constrói-se a partir da *língua-discurso*, atuando como um registro subjetivo da linguagem. Assim, vemos o candidato como locutor, ocupando o lugar de eu-locutor que se apropria da língua pelo ato de linguagem e se propõe como sujeito, instaurando o *status de pessoa*. A partir disso, buscamos responder à seguinte questão: Como ocorre a atualização da proposta de redação do ENEM 2022, via uma análise semântico-enunciativa? Para tanto, nosso *corpus* de pesquisa neste trabalho são duas redações “nota mil” do ENEM 2022.

² Para este trabalho não abordaremos as competências estabelecidas para avaliação da redação do ENEM, tendo em vista o recorte teórico proposto.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Nessa perspectiva, inicialmente, abordamos noções de língua trazidas por Ferdinand Saussure em sua obra *Curso de Linguística Geral (CLG)*, o qual, em princípio, define-a como objeto de estudo da Linguística. Depois disso, trazemos um recorte teórico-enunciativo a partir de Émile Benveniste, com os textos: *A forma e o sentido na linguagem* (1967/1989) e *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989) e *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988) a fim de ver a língua em funcionamento.

Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada para este artigo, e, na sequência, mostramos uma possibilidade de uma análise semântico-enunciativa, observando o registro subjetivo da linguagem pelo candidato que *semantiza* a língua, quando a atualiza, tornando-a língua-discurso.

Assim, mesmo que Benveniste não tenha contemplado o estudo do texto, em suas reflexões, entendemos ser possível abordá-lo, para a atualização da proposta da redação do ENEM, tendo em vista que a produção de texto do candidato é o produto da *sua* enunciação.

BREVES PALAVRAS SOBRE A LINGUÍSTICA DE FERDINAND SAUSSURE

Para Saussure o objeto de estudo de sua linguística é a *língua*. De acordo com Flores (2023, p. 82), no CLG, “a definição de língua como objeto da linguística é apresentada, de um lado, em função da necessidade metodológica de mostrar aos linguistas o que devem fazer; de outro lado, em função da necessidade epistemológica de refletir sobre esse objeto, no âmbito da linguística”. Essa opção deve-se à amplitude e inomogeneidade da *linguagem* o que impede de estudá-la em sua totalidade.

O autor define o sentido de *fala* decorrente do contraste com os demais termos em que todos os outros elementos da linguagem, que não estão contidos na ideia de *língua*, fazem parte da *fala*. Apesar disso, “há interdependência da língua e da fala [...] [o que] não impede que sejam coisas absolutamente distintas”. (Saussure, 2006). Mesmo considerando certa hierarquia entre as duas linguísticas não ofusca a complexidade de cada um dos objetos. (Flores, 2023). Como explica Saussure (2006, p. 28) “seria ilusório reunir sob o mesmo ponto de vista, a língua e a fala, [pois] cumpre escolher entre dois caminhos impossíveis de trilhar ao mesmo tempo”. Afinal, lembrando da máxima de Saussure de que é o *ponto de vista que cria o objeto*, podemos legitimar a sua linguística e as demais que vieram depois dele.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Assim, Saussure (2006, p. 15) classifica a linguagem quanto ao seu aspecto individual, a fala, e ao seu aspecto social, a língua, sua opção de estudo. Entende, então, a língua enquanto um sistema linguístico: “A língua é uma forma e não uma substância [...]” (p. 141), reconhecido e compreendido na coletividade. Entende, também, o valor linguístico em seu aspecto conceitual, afirmando, através da teoria do valor, que um signo é o que o outro não é, “pois exprime sempre uma oposição de termos” (p. 141). E, mesmo que reconheça a fala, como ato individual, ressalta que se realiza igualmente na estrutura, ou seja, o falante, mesmo que escolha os termos para compor o seu enunciado, organiza-o dentro das normas da língua.

Dessa forma, estabelece dois eixos de estruturação da língua: o sintagmático e o paradigmático. O primeiro equivalente ao enunciado, pois consiste na construção utilizada para enunciar, incluindo aspectos lineares, desde o sequenciamento dos fonemas até os aspectos sintáticos de ordenação das frases. O segundo, opera a partir das associações, das escolhas possíveis para compor o enunciado, determinando aspectos tais como o tempo, o gênero, e todos os paradigmas que pode haver na língua, inclusive escolhas lexicais.

A diferença entre tais relações sintagmáticas e associativas é que a primeira se dá no discurso e a segunda fora do discurso. Como lembra Flores (2023, p. 118), nos Escritos de Linguística Geral, Saussure afirma que a língua só é criada em vista do discurso e entra em ação como discurso. Língua e discurso, então, são colocados em relação entre si para que haja significação de pensamento em que a língua não pode ser tomada fora da atividade do sujeito falante. Assim, em busca da semantização da língua, pela enunciação, passamos às reflexões de Émile Benveniste para darmos o embasamento teórico a que nos propomos neste trabalho.

A ENUNCIAÇÃO: UM ATO DE UTILIZAÇÃO DA LÍNGUA

Émile Benveniste partiu dos conceitos do mestre genebriano, indo além de sua reflexão, mudando o foco em ver a língua enquanto sistema para vê-la em uso, dotada de significação, ao que se convencionou chamar de Teoria da Enunciação. Assim, partindo dos estudos de Saussure, abordamos os textos benvenistianos *A forma e o sentido na linguagem* (1967/1989) e *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989) e *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988), com o intuito de dar o suporte teórico ao estudo que nos propomos.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



No artigo *A forma e o sentido na linguagem* (1967/1989), Benveniste complexifica as relações entre forma e sentido, apresentando-os nos níveis semiótico e semântico, mostrando a função de instaurar “na língua uma divisão fundamental, em tudo diferente daquela que Saussure tentou instaurar entre língua e fala” (Benveniste, 1989, p. 229). Tais domínios – o semiótico e o semântico – se superpõem na língua em uso em que “a língua-discurso constrói uma semântica própria, produzida pela sintagmatização das palavras em que cada palavra não retém senão uma pequena parte do valor que tem enquanto signo”. (Benveniste, 1989, p. 234). A forma, então, pode ser compreendida como uma das faces do signo, o significante, ou como organização sintática. A partir do semiótico, o semântico indica o sentido que é atualizado pelo locutor na língua em emprego, através de um conjunto de estratégias mobilizadas, a fim de que ocorra a semantização da língua. Flores (2013) denomina esse fenômeno de *transversalidade enunciativa* em que a enunciação é transversal à língua, compreendendo-a em sua totalidade.

O nível semiótico é aquele que está no sistema da língua, não estabelecendo a relação do signo com a referência ao mundo, uma vez que é intralinguístico. No âmbito desse domínio, observa-se que Benveniste enfatiza o aspecto distintivo das formas, no campo das relações paradigmáticas. Ao passo que ao definir a ordem semântica, o autor a situa no domínio da língua em funcionamento, passando, portanto, pela atuação do locutor, em que se observam as relações sintagmáticas.

A noção de semântica nos introduz no domínio da língua em uso. Observamos, então, a língua em sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo a informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constrangendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. (Benveniste, 1989, p. 229).

Nessa perspectiva, na dimensão do semântico, não se tem mais como foco de preocupação somente se determinado signo significa, mas do que o locutor quer dizer, do sentido que determinada construção sintagmática assume em uma situação enunciativa particular. Esse domínio decorre da ação do locutor que transforma a língua em discurso, uma vez que sintagmatiza e semantiza para o alocutário, estabelecendo uma relação (*inter*) *subjativa*.

Para tratarmos um pouco dessa relação, trazemos o texto *Da Subjetividade na linguagem* (1958/1988), em que evidenciamos, segundo o autor, que toda a linguagem é (*inter*) *subjativa*:



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (Benveniste, 1988, p. 285).

Com essa afirmação, o autor quer mostrar que a linguagem é constitutiva do homem, uma vez que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1988, p. 286). É *na e por* meio dessa faculdade simbólica que o homem, em sua interação com o outro, dá vazão a sua subjetividade.

Para o linguista, não há oposição entre linguagem e homem, descartando a concepção de que a linguagem seja um instrumento de comunicação. A linguagem é uma condição da existência humana, pois, o homem é homem pelo motivo de que é um ser de linguagem, fundando a *(inter)subjetividade* quando fala com outro homem.

Pode-se pensar, à primeira vista que, para Benveniste, os conceitos de locutor, sujeito e homem sejam sinônimos, no entanto eles diferem entre si, embora possam remeter à mesma referência no mundo. Para o autor, locutor é o ser do discurso responsável por colocar a língua em funcionamento por meio de um ato de apropriação. E mais: a sintagmatização é operada por ele visando à *semantização*, isto é, a conversão da língua em discurso. Já a noção de sujeito, enquanto categoria dada na/ pela linguagem, constitui uma instância que decorre da apropriação da língua feita pelo locutor. Ou seja, resulta da conversão da língua em discurso.

Segundo Benveniste (1988), a linguagem é a possibilidade da subjetividade, uma vez que “a linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua ‘pessoa’” (Benveniste, 1988, p. 289). Tais formas são constantemente atualizadas ou renovadas no exercício da língua. Assim, seus referentes somente podem ser apreendidos se for levada em consideração a situação de enunciação.

Observando os pronomes pessoais, Benveniste (1988) faz a distinção para determinar a categoria de pessoa. Assim, separa “eu-tu”, de ele. Somente as formas linguísticas “eu-tu” são consideradas como pessoa; ele, como pertence à sintaxe da língua, é do que se fala e é considerado não pessoa. Assim, “eu” se refere a algo muito singular, que é exclusivamente linguístico, pois se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado e lhe designa o locutor, remetendo-se à realidade do discurso.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



De acordo com Flores et al. (2008), ao designar um locutor, “eu” institui “tu” como alocutário, que também tem como referência o ato de discurso no qual é pronunciado. A categoria de pessoa formada por “eu” e “tu” é uma categoria linguística pertencente ao discurso que, juntamente com as categorias de espaço e tempo, formam o quadro enunciativo do *eu-tu-aqui-agora*. Como estão vinculadas ao eu, é pela subjetividade que se estabelece a referência. O sujeito organiza o tempo e o espaço da sua enunciação. *Eu* referencia o *aqui* e o *agora* com a instância do discurso sempre presente. Isso marca o espaço e o tempo do homem na língua e caracteriza o tempo linguístico como *sui-referencial*, pois a cada vez que o locutor se apropria da língua, é uma nova enunciação, pois o quadro enunciativo se renova.

Dessa forma, o locutor se apropria do estruturado aparelho formal da língua e, desse uso, (re)constrói o aparelho formal da enunciação, que se singulariza a cada instância enunciativa. Esse aspecto é para Benveniste a língua em exercício pelo sujeito que a utiliza – e a atualiza – a partir da enunciação, formando o quadrinômio *eu-tu-aqui-agora*.

Para tratar da enunciação, trazemos *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989) em que, em seu início, Benveniste já diferencia “o emprego das formas”, como conjunto de regras que fixam as condições sintáticas das formas, do “emprego da língua”, cuja ocorrência está na enunciação.

Parte-se do emprego das formas para o emprego da língua, que como o autor diz, é coisa bem diferente, pois “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. (Benveniste, 1989, p. 82). O locutor mobiliza a língua toda para produzir um enunciado singular, próprio, dando a condição da enunciação, pois é o ato em si. Esse ato é visto sob três aspectos principais: a) o primeiro remete à realização vocal da língua, possível por um ato individual no interior da fala, sendo que, nem mesmo para o mesmo sujeito essa realização é idêntica, ainda que sobre a mesma experiência vivida; logo, a irrepetibilidade da enunciação ocorre até para o próprio locutor; b) dessa produção individual decorre o segundo aspecto, que supõe “a conversão individual da língua em discurso”, processo definido como *semantização* da língua, segundo Benveniste (1989, p. 83); c) a terceira abordagem pretende traçar um *quadro formal* da enunciação sob consideração do ato em si, as situações e os instrumentos de sua realização.

O locutor está em uma posição como ponto de partida, porque sem ele a língua é apenas possibilidade de língua. Para que ela venha a existir é necessário um processo de *apropriação* da língua pelo locutor, num movimento de *referência* e *correferência*, uma vez



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

que este pede um outro – um *tu* – como colocutor, independentemente de sua presença. “Toda enunciação é explícita ou implicitamente uma alocução”. (Benveniste, 1989, p. 84).

Pelo fato de *eu* apropriar-se da língua introduzindo o próprio *eu* em seu discurso, a enunciação constitui um “centro de referência interno”. Por ele manifestam-se os *índices de pessoa* (*eu/tu*) e os *índices de ostensão* (*este/aqui*), considerados como uma classe de indivíduos linguísticos, porque apontam para um indivíduo que enuncia e, por essa razão, são únicos e novos a cada enunciação. Em relação a essa irrepetibilidade está o tempo, que existe no homem, mas apenas toma forma pela enunciação, como explica Benveniste (1989, p. 85): “o tempo é esta presença no mundo que somente o ato de enunciar torna possível [...] porque o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o ‘agora’ e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo”.

Flores e Teixeira (2005, p. 36): “o aparelho formal da enunciação é uma espécie de dispositivo que as línguas têm para que possam ser enunciadas. Esse aparelho nada mais é que a marcação da subjetividade na estrutura da língua”. Os autores ressaltam que o aparelho formal designa os elementos existentes na língua que podem ser repetidos, mas nunca com o mesmo sentido. O aparelho é universal, mas seu uso é sempre singular. E é o que vamos poder analisar nas redações Nota Mil do ENEM: a singularidade da enunciação pela escrita do texto dissertativo-argumentativo em que o candidato é sujeito do *seu* dizer.

ABORDANDO SOBRE A METODOLOGIA

Partindo dos pressupostos teóricos trazidos até aqui, reiteramos a importância da *semantização* da língua que o sujeito precisa realizar pela enunciação no momento da leitura e compreensão tanto da proposta de redação como dos textos motivadores e, principalmente no momento da produção do texto, tendo em vista a atualização da proposta de redação do ENEM 2022 como produto de sua enunciação.

Nessa perspectiva, as categorias teóricas de *pessoa*, *espaço* e *tempo* estão elencadas para estabelecer a *noção de pessoa* a partir dos artigos estudados. Partindo dessa tríade, trazemos, também, a noção de *semantização* da língua, no intuito de responder à questão a que nos propomos: Como ocorre a atualização da proposta de redação do ENEM 2022, via uma análise semântico-enunciativa?

Para tanto, nosso *corpus* de pesquisa para análise são duas redações Nota Mil do ENEM 2022, publicadas no Portal do Ministério da Educação, nomeadas como Redação

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



1 e Redação 2, as quais foram escolhidas de forma aleatória, pois consideramos que qualquer uma delas poderiam ser utilizadas para a nossa análise. Dessa maneira, analisamos a organização sintática pela frase e pela ação que as palavras exercem umas sobre as outras para fazer sentido pela *semantização* da língua. E, nessa instância ímpar, o candidato produz o seu texto em uma dimensão antropológica da linguagem.

Partindo dessas informações, classificamos nosso estudo do ponto de vista de seus objetivos, sendo de caráter exploratório, devido ao levantamento bibliográfico. (Gil, 2010). De acordo com os procedimentos técnicos, apresenta-se como pesquisa bibliográfica e, de acordo com a abordagem do problema, é uma pesquisa qualitativa, considerando que os dados não são descritos, nem são apresentados de forma quantitativa.

Com a finalidade de discutirmos os conceitos teóricos, passamos à próxima parte na qual podemos evidenciar como ocorre a atualização da proposta de redação do ENEM 2022, via uma análise semântico-enunciativa.

A REDAÇÃO DO ENEM SOB A ÓTICA DA ENUNCIÇÃO

Lembrando dos dois eixos de estruturação da língua, o sintagmático e o paradigmático, estabelecidos por Saussure (2006), o candidato precisa estabelecer relações sintagmáticas e associativas. Ao ler a proposta de redação do ENEM 2022 “Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil”, o candidato precisa ter um entendimento, primeiramente do vocábulo ou da expressão, em uma relação sintagmática, construída sob formas regulares do sistema estável da língua, distinguindo-os de outro.

Assim, em uma definição primária da proposta vale a compreensão dos signos. Recorrendo ao verbete do dicionário Aurélio, de Ferreira (2008), estabelecemos definições de “**desafio(s)**”: “1. ato de desafiar; repto. 2. Incitação à disputa, à luta; provocação. Outra definição que buscamos foi do signo “**valorização**”: “1. Ato ou efeito de valorizar(-se). 2. *Econ.* Alta deliberada de preço de mercadoria, esp. quando promovida pelo governo”. Também, definimos “**comunidade**”: “Qualidade de comum. 2. O corpo social; a sociedade. 3. Grupo de pessoas submetidas a uma mesma regra religiosa. 4. Local por elas habitado. 5. *Ecol.* O conjunto das populações animais e vegetais que coexistem numa mesma região; biocenose”. E, “**povo(s)**”: “1. Conjunto de indivíduos que falam (em regra) a mesma língua, têm costumes e hábitos idênticos, uma história e tradições comuns. 2. Os habitantes duma localidade ou região; povoação. 3. Povoado. 4. Aglomeração de gente; multidão. [Pl.: povos



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

(ó).]. E, por fim, buscamos definir “**tradicional(is)**”: *adj.* Relativo à tradição, ou conservado nela. [Pl.: -nais].

Dois signos que comportam cada qual um significado e um significante não são diferentes, são somente distintos. De forma concomitante, estabelecem uma relação associativa, que pode ser por analogia dos significados, sendo que, mesmo estando no social, a associação é diferente para cada indivíduo, pois depende do ponto de vista que o objeto vai estar sendo criado por ele. Nesse sentido, é importante perceber que a relação sintagmática do signo linguístico, presente na proposta de redação, por si só, restringe o entendimento da mesma. Por isso, o candidato precisa buscar uma relação associativa, chegando ao para o estabelecimento de uma semântica da enunciação.

Nessa perspectiva, buscamos definições que se aproximem do que o candidato precisa ter em mente para o estabelecimento do sentido ao ler a proposta de redação: “Desafio(s)”: “Formas de pensar e agir para promover uma mudança que exige esforço” (Campos, 2023). “valorização”: “reconhecimento das qualidades, dos méritos de alguém (neste caso, das comunidades e povos tradicionais)”. “Comunidades e povos tradicionais”: de acordo com o Texto (motivador) I da proposta de redação que cita alguns, como: indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, apanhadores de flores sempre-vivas, caatingueiros, extrativistas, todos considerados culturalmente diferenciados, capazes de se reconhecerem entre si.

Assim, tendo em vista que “é o ponto de vista que cria o objeto”, vamos analisar como cada candidato colocou o seu ponto de vista a partir do entendimento da proposta da redação. Além disso, contamos com os textos *A forma e o sentido na linguagem* (1967/1989) e *O aparelho formal da enunciação* (1970/1989) e *Da subjetividade na linguagem* (1958/1988) para um amparo teórico maior da Teoria Enunciativa de Benveniste, tendo em vista verificar como se dá a atualização da proposta de redação do ENEM 2022, em que o escritor se torna *sujeito* no momento que parte da forma, do eixo sintagmático e delineia, através das relações associativas, um entendimento ímpar da mesma, marcando o seu protagonismo enunciativo através da impressão do sentido que permeia o fio condutor da sua redação. Isso é o que vamos conferir, a seguir, na análise de duas redações Nota Mil do ENEM.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



UMA REDAÇÃO NOTA MIL: REDAÇÃO 1

O poeta modernista Oswald de Andrade relata, em "Erro de Português", que, sob um dia de chuva, o índio foi vestido pelo português - uma denúncia à aculturação sofrida pelos povos indígenas com a chegada dos europeus ao território brasileiro. Paralelamente, no Brasil atual, há a manutenção de práticas prejudiciais não só aos silvícolas, mas também aos demais povos e comunidades tradicionais, como os pescadores. Com efeito, atuam como desafios para a valorização desses grupos a educação deficiente acerca do tema e a ausência do desenvolvimento sustentável.

Diante desse cenário, existe a falta da promoção de um ensino eficiente sobre as populações tradicionais. Sob esse viés, as escolas, ao abordarem tais povos por meio de um ponto de vista histórico eurocêntrico, enraízam no imaginário estudantil a imagem de aborígenes cujas vivências são marcadas pela defasagem tecnológica. A exemplo disso, há o senso comum de que os indígenas são selvagens, alheios aos benefícios do mundo moderno, o que, conseqüentemente, gera um preconceito, manifestado em indagações como "o índio tem 'smartphone' e está lutando pela demarcação de terras?" - ideia essa que deslegitima a luta dos silvícolas. Entretanto, de acordo com a Teoria do Indigenato, defendida pelo ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal, o direito dos povos tradicionais à terra é inato, sendo anterior, até, à criação do Estado brasileiro. Dessa forma, por não ensinarem tal visão, os colégios fomentam a desvalorização das comunidades tradicionais, mediante o desenvolvimento de um pensamento discriminatório nos alunos.

Além disso, outro desafio para o reconhecimento desses indivíduos é a carência do progresso sustentável. Nesse contexto, as entidades mercadológicas que atuam nas áreas ocupadas pelas populações tradicionais não necessariamente se preocupam com a sua preservação, comportamento no qual se valoriza o lucro em detrimento da harmonia entre a natureza e as comunidades em questão. À luz disso, há o exemplo do que ocorre aos pescadores, cujos rios são contaminados devido ao garimpo ilegal, extremamente comum na Região Amazônica. Por conseguinte, o povo que sobrevive a partir dessa atividade é prejudicado pelo que a Biologia chama de magnificação trófica, quando metais pesados acumulam-se nos animais de uma cadeia alimentar - provocando a morte de peixes e a infecção de humanos por mercúrio. Assim, as indústrias que usam os recursos naturais de forma irresponsável não promovem o desenvolvimento sustentável e agem de maneira nociva às sociedades tradicionais.

Portanto, é essencial que o governo mitigue os desafios supracitados. Para isso, o Ministério da Educação - órgão responsável pelo estabelecimento da grade curricular das escolas - deve educar os alunos a respeito dos empecilhos à preservação dos indígenas, por meio da inserção da matéria "Estudos Indigenistas" no ensino básico, a fim de explicar o contexto dos silvícolas e desconstruir o preconceito. Ademais, o Ministério do Desenvolvimento - pasta instituidora da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - precisa fiscalizar as atividades econômicas danosas às sociedades vulneráveis, visando à valorização de tais pessoas, mediante canais de denúncias.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Na Redação 1, “os desafios à valorização de comunidades de povos tradicionais no Brasil” já são apresentados no parágrafo introdutório. Lembrando que é “o ponto de vista que cria o objeto” (Saussure, 2006, p. 15), verificamos que a tese a ser defendida que por causa da aculturação dos povos tradicionais, principalmente, os indígenas, ocorre a sua desvalorização. A partir desse direcionamento, o candidato, amparado pela leitura dos textos motivadores, bem como do seu conhecimento acerca da temática, tendo como base o sistema semiótico, sendo que “além das palavras, a ideia deve sofrer a restrição das leis de seu agenciamento” Benveniste (1989, 232), consegue mesclar a restrição da forma e a liberdade de ideia, “que é a condição de toda atualização da linguagem”. Assim, opta pela enumeração de dois desafios os quais são utilizados como argumentos dos parágrafos de desenvolvimento “a educação deficiente acerca do tema” e “a ausência do desenvolvimento sustentável”, para atualizar a proposta de redação.

Para a situação da proposta de redação, o produtor de texto deve assimilar o contexto em que suas ideias podem se inserir. Ao utilizar a língua como ação, como realização, esse produtor é reconhecido como um locutor que ocupa a língua a partir de um lugar no mundo. Tal visão, institui um candidato/participante que mostre a sua competência linguística acerca da produção textual do texto dissertativo-argumentativo, tanto em sua estrutura como em seu conteúdo.

Nesse sentido, o candidato, em seu primeiro argumento, defende um “ensino eficiente” para promover a valorização das população tradicionais, priorizando a situação indígena, mostrando que eles não são “aborígenes”, que podem utilizar “smartphone”, e que têm direito inato à terra. Em seu segundo argumento, defende a promoção do “progresso sustentável”, “preservando a natureza”, principalmente nas áreas ocupadas pelas populações tradicionais, exemplificando que pescadores da Amazônia são prejudicados pela contaminação de mercúrio oriundo da atividade do garimpo ilegal nos rios que acarreta a morte de peixes e contaminação de seres humanos.

O candidato, na conclusão de seu texto, retoma os argumentos em um tempo sui-referencial, marcando a irrepetibilidade da enunciação, até porque neste momento, indica a uma proposta de intervenção, apelando para o governo, para alcançar a realização do que constatou como desafio. Quanto ao primeiro, por meio do Ministério da Educação, aponta a inserção da matéria de “Estudos Indigenistas” no ensino básico para a valorização e desconstrução do preconceito relativo ao povo indígena. Para o segundo desafio, indica o

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Ministério do Desenvolvimento para acionar a pasta instituidora da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais para fiscalizar, mediante canais de denúncias as atividades econômicas prejudiciais a essas sociedades para valorização das mesmas.

Diante dessa proposta, percebemos o candidato como um eu-crítico, que tem conhecimento sobre o assunto, pois, a partir de *formas vazias*, colocou em uso a linguagem para apresentar os argumentos de sua tese, e utilizou o seu discurso para apropriar-se da língua, marcando a categoria de pessoa. Por meio dos textos motivadores ou do conhecimento próprio de leituras anteriores, marca-se como sujeito, conseguindo apresentar os argumentos, *semantizando* a persuasão que o *aqui-agora* requer.

Como a linguagem é instrumento de comunicação e “é na e pela linguagem que o homem constitui-se como sujeito”, ao expressar-se por escrito, o candidato ocupou o lugar de “*eu-locutor*”³ que se apropria da língua pelo ato de linguagem e se propõe como sujeito, criando o *status de pessoa*. Assim, o “eu”, candidato ao ENEM, uma das pessoas do discurso, “fala”, com propriedade, em um movimento de *referência* e *correferência*, a “tu”, no caso a banca avaliadora de redações do ENEM.

³ Em polaridade ao “Eu”, há o “Tu-interlocutor”, que, num primeiro momento, é o candidato, ao receber as orientações para a redação e, num segundo momento, é a banca avaliadora de redações do ENEM, e, após divulgação, caso ocorra, são os leitores virtuais. Para este Ensaio, optamos por tratar “Eu-locutor”, o candidato e “Tu-interlocutor”, a banca avaliadora de redações do ENEM, sendo analisada, somente a condição do “Eu-locutor”.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

OUTRA REDAÇÃO NOTA MIL: REDAÇÃO 2

Na segunda metade do século XVIII, os escritores da primeira fase do Romantismo elevaram, de maneira completamente idealizada, o indígena e a natureza à condição de elementos personificadores da beleza e do poder da pátria (quando, na verdade, os nativos continuaram vítimas de uma exploração desumana no momento em questão). Sem desconsiderar o lapso temporal, hoje nota-se que, apesar das conquistas legais e jurídicas alcançadas, a exaltação dos indígenas e dos demais povos tradicionais não se efetivou no cenário brasileiro e continua restrita às prosas e poesias do movimento romântico. A partir desse contexto, é imprescindível compreender os maiores desafios para uma plena valorização das comunidades tradicionais no Brasil.

Nesse sentido, é inegável que o escasso interesse político em assegurar o respeito à cultura e ao modo de vida das populações tradicionais frustra a valorização desses indivíduos. Isso acontece, porque, como já estudado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos, há no Brasil uma espécie de “Colonialismo Insidioso”, isto é, a manutenção de estruturas coloniais perversas de dominação, que se disfarça em meio a avanços sociais, mas mantém a camada mais vulnerável da sociedade explorada e negligenciada. Nessa perspectiva, percebe-se o quanto a invisibilização dos povos tradicionais é proposital e configura-se como uma estratégia política para permanecer no poder e fortalecer situações de desigualdade e injustiça social. Dessa forma, tem-se um país que, além de naturalizar as mais diversas invasões possessórias nos territórios dos povos tradicionais, não respeita a forma de viver e produzir dessas populações, o que comprova uma realidade destoante das produções literárias do Romantismo.

Ademais, é nítido que as dificuldades de promover um verdadeiro reconhecimento e valorização das comunidades tradicionais ascendem à medida que raízes preconceituosas são mantidas. De fato, com base nos estudos da filósofa Sueli Carneiro, é perceptível a existência de um “Epistemicídio Brasileiro” na sociedade atual; ou seja, há uma negação da cultura e dos saberes de grupos subalternizados, a qual é ainda mais reforçada por setores midiáticos. Em outras palavras, apesar da complexidade de cultura dos povos tradicionais; o Brasil assume contornos monoculturais, uma vez que inferioriza e “sepulta” os saberes de tais grupos, cujas relações e produções, baseadas na relação harmônica com a natureza, destoam do modo ocidental, capitalista e elitista. Logo, devido a um notório preconceito, os indivíduos tradicionais permanecem excluídos socialmente e com seus direitos negligenciados.

Portanto, faz-se necessário superar os desafios que impedem a valorização das comunidades tradicionais no Brasil. Para isso, urge que o Poder Executivo – na esfera federal – amplie a verba destinada a órgãos fiscalizadores que visem garantir os direitos dos povos tradicionais e a preservação de seus territórios e costumes. Tal ação deve ser efetivada pela implantação de um Projeto Nacional de Valorização dos Povos Tradicionais, de modo a articular, em conjunto com a mídia socialmente engajada, palestras e debates que informem a importância de tais grupos em todos os 5.570 municípios brasileiros. Isso deve ser feito a fim de combater os preconceitos e promover o respeito às populações tradicionais. Afinal, o intuito é que elas sejam tão valorizadas quanto os índios na primeira fase da literatura romântica.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A Redação 2, em seu primeiro parágrafo, menciona “os desafios à valorização de comunidades de povos tradicionais no Brasil”, trazendo duas causas: a falta de interesse político em mudar tal situação, o que faz permanecer um “Colonialismo Insidioso” e a negação do reconhecimento da cultura e dos saberes dos povos tradicionais, gerando um “Epistemicídio Brasileiro”, as quais os diferenciam da valorização e idealização do indígena pelos escritores da primeira fase literária do Romantismo no Brasil. Com isso, lembramos das palavras de Normand (2015, p. 202): “nunca abandonar a língua em sua matéria significativa, suas estruturas comuns, seu aparelho ‘semiótico’, mas conciliar esse gesto saussuriano com a singularidade subjetiva, a comunicação sempre situada, [...] que é todo enunciado, analisar o semântico”.

Percebemos que o produtor textual 2 conseguiu compreender a matéria significativa dos textos motivadores e, singularmente, com sua subjetividade, situou a comunicação escrita com as causas que enumera, atualizando a proposta de redação. Assim, consegue “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (Benveniste, 1989, p. 82) o que exige que ele mostre a sua competência linguística para a produção textual da redação, contemplando tanto a estrutura, bem como o conteúdo.

Para defender a sua tese, o candidato explica que a falta de interesse político, seu primeiro argumento, é uma estratégia proposital para permanecer no poder e fortalecer situações de desigualdade e injustiça social. Como segundo argumento, a negação da cultura e dos saberes dos povos tradicionais gera uma monocultura, gera a exclusão social dos mesmos com seus direitos negligenciados.

Para a conclusão do texto, a proposta de intervenção coloca a necessidade de mais fiscalização para a garantia dos direitos dos povos tradicionais, preservação de seu território e de seus costumes, ficando para o poder executivo federal a incumbência da implantação de um Projeto Nacional de Valorização dos Povos Tradicionais que abranja todo o Brasil. Nessa retomada de conteúdo, apontando uma intervenção, percebemos a enunciação sempre única e situada em um aqui-agora do locutor que atualiza a língua-sistema em língua-discurso, atualizando-a de maneira inédita.

Nessa perspectiva, não há *formas vazias*, pois o candidato coloca a língua em uso como um sujeito crítico, marcando em seu discurso a *categoria de pessoa*. Consegue instituir, pela sua escrita, o movimento de referência, *eu*-produtor textual de Redação Nota Mil, sendo uma das pessoas do discurso, bem como o movimento de *correferência*, o *tu*-banca



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

avaliadora da Redação do ENEM, convencendo-a sobre a pertinência do texto, sobre o seu domínio de com propriedade, pois alcança uma classificação entre as melhores do ENEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos refletir sobre o processo de *semantização* a partir dos textos *A forma e o sentido na linguagem* e *O aparelho formal da enunciação* (PLG II) e *Da subjetividade na linguagem* (PLG I), com o intuito de respondermos à questão a que nos propomos responder: Como ocorre a atualização da proposta de redação do ENEM 2022, via uma análise semântico-enunciativa?

Verificamos que somente a utilização do nível semiótico não é suficiente para a atualização da proposta de redação do ENEM pelos candidatos, tendo em vista que, ao apropriar-se do aparelho formal, o locutor, pelo processo de *semantização*, instaura o sentido do seu texto pelo engendramento das palavras.

Constatamos que ambas as redações conseguem atualizar a proposta de redação “os desafios à valorização de comunidades de povos tradicionais no Brasil” pelo processo de *semantização* da língua. A Redação 1 atualiza a proposta enumerando dois desafios: promoção de um ensino eficiente e promoção do progresso sustentável, enquanto a Redação 2 cita duas causas para o problema: o escasso interesse político e o preconceito e negação da cultura, privilegiando uma monocultura.

A *(inter)subjetividade* ocorre entre o candidato que produziu a redação e a banca avaliadora, tendo a *referência* pelo “eu” e a *correferência* na relação entre “eu” e “tu” sobre “ele”, o tema da redação. Ambas as redações mostram um discurso, engendrando as formas da língua, inclusive constam informações dos textos motivadores, em que o locutor reinventa a sua escrita pela enunciação. Com isso, vemos a atualização da proposta de redação pela transversalidade enunciativa, tendo em vista, também, que são redações Nota Mil.

A leitura e compreensão tanto da proposta quanto dos textos motivadores é imprescindível para que o aluno consiga colocar a língua em uso, atingindo a *transversalidade enunciativa*, também na *sua* redação. Por isso, acreditamos que o olhar enunciativo precisa estar presente no Ensino Médio a partir de uma relação *(inter)subjetiva* entre aluno e professor a fim de preparar o aluno para a produção textual da redação do ENEM, tendo em vista que encontrará outra *(inter)subjetividade*: a banca avaliadora.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Acreditamos que construção de sua aprendizagem com a produção textual escrita, será de relevância para alcançar a pontuação exigida pelo ENEM, chegando a um texto satisfatório para atualizar a proposta de redação, buscando a redação Nota Mil. Nessa perspectiva, o estudante pode qualificar-se como sujeito, sendo significativo e imprescindível para ele *viver* enquanto sujeito que escreve.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem (1958). In: BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística Geral I. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 284-293.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação (1970). In: BENVENISTE, Émile. Problemas de linguística geral II. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 81-90.

BENVENISTE, Émile. A forma e o sentido na linguagem. (1967). In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989. p. 220-244.

CAMPOS, Beatriz. **Por que devemos enfrentar desafios?** Disponível em: <https://www.telavita.com.br/blog/enfrentar-desafios/#:~:text=para%20a%20vida-,Enfrentar%20desafios%20requer%20constante%20desenvolvimento,depende%20muito%20de%20seu%20esfor%C3%A7o>. Acesso em: 21 out. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. **A linguística geral de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Contexto, 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NORMAND, Claudine. **Convite à linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.



AS MARCAS DO FALAR PAULISTA NO DIALETO DE CLÁUDIO, MINAS GERAIS

THE MARKS OF THE PAULISTA WAY OF SPEAKING IN CLAUDIO'S DIALECT

Juraci da Silva Carmo¹ (UFMG)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever as heranças do falar paulista deixadas na região centro-oeste do estado de Minas Gerais, sobretudo, pelos bandeirantes, que durante os séculos XVII e XVIII adentraram os sertões brasileiros em busca de mão de obra indígena para tocar seus empreendimentos agrícolas, bem como em busca de metais e pedras preciosas. Como embasamento teórico, este trabalho adota os preceitos de Labov (2008), segundo o qual língua e sociedade são indissociáveis.

Palavras-chave: Cláudio. variação linguística. falar paulista.

ABSTRACT

This paper aims to describe the heritage of the *paulista*² way of speaking left in Center-Western Minas Gerais, especially by the *bandeirantes*³, who, during the 17th and 17th centuries, exploited the Brazilian backlands in search of indigenous labor to run their agricultural ventures, as well as in search of precious metals and stones. This work is theoretically grounded on the precepts of Labov (2008), according to which language and society are inseparable.

Keywords: Cláudio, linguistic variation, paulista way of speaking.

¹ Doutoranda em Letras, Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestra em Letras, Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: silvacarmo.juraci@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3749-5305?lang=en>

² In Brazilian Portuguese, the adjective *paulista* refers to people born the state of São Paulo.

³ *Bandeirantes* were the pioneer explorers in the Brazilian backlands, between the 16th and 18th centuries.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, colonos paulistas adentraram os sertões brasileiros em busca de mão de obra indígena para tocar seus empreendimentos agrícolas, bem como em busca de metais e pedras preciosas. Além disso, expedições oficiais, organizadas pelo governo, também saíram do litoral em direção ao interior do Brasil com o objetivo de mapear essas regiões e enviar tais informações a Portugal, para que pudessem aumentar seus conhecimentos e viabilizar a colonização do interior do território. Esse movimento ficou conhecido como Entradas - as incursões do governo - e Bandeiras - as incursões dos colonos, os bandeirantes. As expedições partiam, principalmente, de São Paulo e São Vicente, rumo às regiões hoje conhecidas como Centro-Oeste e Sul do país. As Entradas eram, em sua maioria, compostas por soldados portugueses e brasileiros, a serviço das províncias, enquanto as Bandeiras eram lideradas pelos chamados bandeirantes paulistas, que levavam consigo seus familiares e agregados.

Pode-se dizer - considerando que este reuniu pessoas pertencentes a grupos tão distintos - que o movimento das Entradas e Bandeiras resultou em uma grande diversidade sociocultural e, conseqüentemente, uma grande diversidade linguística, sendo que, como coloca Labov (2008[1972]), língua e sociedade são indissociáveis. Assim, os grupos das Entradas e Bandeiras foi responsável por levar ao interior do território brasileiro suas marcas linguísticas.

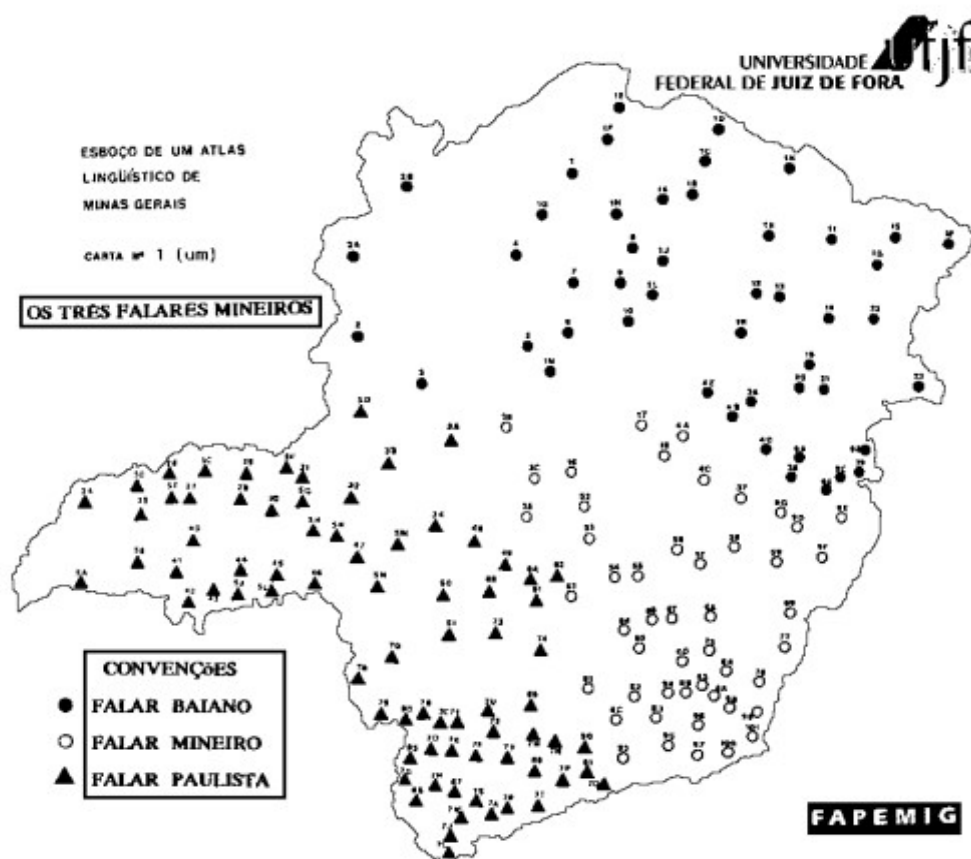
Na rota do movimento de Entradas e Bandeiras está o estado de Minas Gerais e, por consequência, as marcas linguísticas deixadas pela passagem do movimento no estado, das quais algumas são perceptíveis ainda nos tempos atuais. Alguns trabalhos dão conta desses elementos, característicos do falar paulista, na fala de algumas regiões de Minas Gerais. Dentre esses trabalhos está aquele empreendido por Ribeiro et al. (1977). Em seu Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais, EALMG, os autores delimitaram como sendo de falar paulista a área que parte do sul do estado, na cidade de Passa Vinte, rumo pelo norte, passando por Liberdade, Andrelândia, Lavras, Oliveira, Pará de Minas, Divinópolis, dobra para oeste, indo até Vazante, passa por Bom Despacho, Dolores do Indaiá, São Gotardo, Patos de Minas e São Gonçalo do Abaeté. O falar paulista, portanto, está presente, em Minas, nas regiões sul e centro-oeste e no Triângulo, segundo o EALMG, como mostra o mapa 1⁴:

⁴ Disponível em: <https://www.uel.br/editora/portal/pages/arquivos/geolinguistica_digital.pdf >



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Mapa 1 - A delimitação do falar paulista no estado de Minas Gerais, segundo o EALMIG



Zagari in Aguilera (1998), cita o retorno da equipe do ALiB, Atlas Linguístico do Brasil⁵, a algumas daquelas localidades delimitadas pelo EALMG como sendo de falar paulista. Como coloca o autor, não é possível revisitar a mesma população dos anos 70, tendo em vista que aquela já não é a mesma, houve migrações, ascensões sociais e mortes nas localidades em questão. É possível, no entanto, visitar a mesma área e encontrar pessoas com características pessoais semelhantes àquelas das primeiras pessoas entrevistadas e controlar variáveis selecionando uma amostra com o mesmo número de pessoas, com as mesmas profissões, as mesmas faixas etárias e os mesmos fatores sociais e raciais. A comparação dos resultados de épocas distintas permite analisar se há alguma mudança linguística em andamento naquela localidade. Há que se pensar, porém, que algumas

5 O ALiB é um grande empreendimento - de caráter nacional, ainda em andamento - que tem como meta a realização de um atlas geral do Brasil no que diz respeito à língua portuguesa. É possível conhecer melhor o projeto em: < <https://alib.ufba.br/hist%C3%B3rico> >

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



comparações já não podem ser feitas. Por exemplo, algumas profissões como a das telefonistas ou a dos lanterninhas de cinema já não existem mais, portanto, não será possível contatar pessoas que exerçam tais profissões. Pode-se ainda não conseguir analisar alguns fatores sociais, por exemplo, o advento da *internet* mudou muito a forma como as pessoas levam suas vidas, assim, não serão encontradas nas duas visitas àquela comunidade, fatores sociais, exatamente iguais.

Seguindo os caminhos dos inquiridores do ALiB, a autora deste artigo empreendeu um trabalho de pesquisa - ainda em andamento - que tem por objetivo analisar a identidade lexical dos falantes de Cláudio, cidade localizada na região centro-oeste mineira, que, segundo o EALMIG, é de falar paulista. A autora pretende avaliar se é possível - como fez o EALMIG nos anos de 1970 - afirmar que o falar claudiense possui elementos e características que o aproximem do falar paulista.

Considerando o exposto, este artigo tem por objetivo descrever os possíveis usos de termos do falar paulista na cidade de Cláudio, Minas Gerais. Para tal empreendimento, serão utilizados dados do *corpus* da citada pesquisa na qual a autora trabalha atualmente⁶, bem como dados do *Dicionário Paulistanês*, criado pela prefeitura da cidade de São Paulo no ano de 2014 - ocasião na qual o Brasil sediou a Copa do Mundo de Futebol - com o objetivo de auxiliar os turistas a se comunicarem de forma mais eficiente com os paulistanos.

Antes que se apresentem os dados do estudo, no entanto, é pertinente que se apresente a cidade de Cláudio.

A CIDADE DE CLÁUDIO

A cidade de Cláudio - de acordo com Carvalho (2011) - está situada no Centro-Oeste Mineiro, na zona geográfica do Campo das Vertentes, na microrregião do Vale do Itapece-rica. Sua área territorial é de 632,12 km². A cidade faz limite com as cidades de Divinópolis, Carmo do Cajuru, Itapece-rica, Carmo da Mata, Carmópolis de Minas e Itaguara. Seus hábitos sociais são bastante simples, por ser uma cidade pequena, todos se conhecem, ainda que “somente de vista”, e uma pessoa de fora caminhando pelas ruas daquela comunidade é, facilmente detectada. Os claudienses gostam de se cumprimentar e, segundo os próprios moradores daquela cidade, gostam de se ajudar, a cidade de Cláudio, inclusive, tem o codinome de “Cidade carinho” por essa razão. A proximidade entre os claudienses pode

6 Trata-se da tese de doutoramento da autora deste artigo.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ser confirmada com o fato de que, na cidade, os moradores raramente são conhecidos por seus nomes de registro, o mais comum entre eles é o uso de apelidos, como mostra Pereira (2011). Apelidos são fruto de uma convivência próxima, de observação das características peculiares da pessoa apelidada.

Com relação às suas festas e eventos culturais, destacam-se em Cláudio o *Reinado*, festa religiosa, de raiz africana que homenageia os santos de devoção do lugar, e a exposição agropecuária, que atrai tanto os nativos da cidade, quanto os moradores da região. Este último evento, inclusive, mobiliza a cidade de forma que tudo se volta à exposição durante toda a semana na qual ela ocorre. Em conversa com os moradores da cidade, fica nítida a preferência que eles têm pelo universo sertanejo e esse é bem representado na *ExpoCláudio*, como é chamada a exposição agropecuária.

A economia da cidade de Cláudio gira em torno das inúmeras fundições e metalúrgicas - segundo o site da prefeitura municipal da cidade são mais de 80 empresas, não há nos registros oficiais um número exato. Sabe-se, no entanto, que há um grande número de pequenas empresas desse ramo e, possivelmente, algumas dessas nem são registradas oficialmente. Os principais produtos comercializados por essas empresas são móveis de alumínio, peças de ferro fundido, como painéis e outros utensílios domésticos e equipamentos para academias de ginástica.

Apesar de, como dito anteriormente, Cláudio ter como principal fonte de renda as empresas de fundição e metalurgia, atividades agrícolas são também bastante comuns. As práticas de agricultura e pecuária estão muito presentes naquela cidade. Há muitas pequenas e algumas médias propriedades rurais nas quais são criados animais de corte, gado leiteiro, bem como aves produtoras de ovos. Do mesmo modo, aquelas propriedades cultivam vegetais que são vendidos no comércio local, ou mesmo em comércios de Belo Horizonte. É interessante observar que há uma relação bastante estreita entre as áreas urbana e rural de Cláudio, os moradores da área urbana, por exemplo, gostam de passar seus finais de semana “na roça” como dizem, é comum que tenham seus sítios para esse propósito, e os moradores da área rural estão constantemente “na cidade” para resolver seus assuntos. Obviamente, a pequena distância geográfica entre as áreas urbana e rural do município possibilita a grande frequência da interação entre os dois espaços (rural e urbano).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O *Dicionário Paulistanês* foi criado pela prefeitura da cidade de São Paulo no ano de 2014. Naquela ocasião, aconteceria a Copa do Mundo de futebol no Brasil e, sendo assim, a *SPTuris*, empresa de turismo ligada à prefeitura, com o objetivo de auxiliar os turistas na compreensão do dialeto paulistano, fez um compilado de 150 palavras, gírias e expressões faladas na capital paulista. Dentre as palavras listadas pelo *Dicionário Paulistanês* está “bolacha”, palavra sempre presente em discussões que têm como tema a variação lexical. Segundo o *Dicionário Paulistanês*, “bolacha” apresenta a seguinte definição:

‘Alimento seco, feito principalmente com massa de farinha.’

A autora deste artigo constituiu um *corpus* de pesquisa na cidade de Cláudio, localizada na região centro-oeste do estado de Minas Gerais, com o objetivo de analisar a identidade lexical de seus falantes. Dentre as inúmeras palavras e expressões selecionadas, está o termo “bolacha”, com definição bastante semelhante àquela descrita pelo *Dicionário Paulistanês*. Segundo os falantes da cidade de Cláudio entrevistados para aquela pesquisa, “bolacha” se descreve como:

(1) HM2GHG⁷: *Bolacha é seca, achatada, feita com farinha.*

Segundo o *Dicionário Paulistanês*, “biscoito” é uma palavra que não existe no falar paulistano. Em Cláudio, no entanto, a palavra é utilizada. Sua definição segundo os claudienses é:

(2) ML1LCG: *Biscoito são apenas aqueles com formato de anel, como o biscoito de polvilho, por exemplo.*

(3) ENTREVISTADORA: *Crianças não gostam muito de comer arroz, feijão, verdura... o que uma criança prefere fo lugar do almoço?*

ML2NCG: *Bolacha recheada, batata frita, doce.*

7 Os códigos são utilizados como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Como é possível perceber pelos exemplo apresentados, o termo “bolacha” em Cláudio tem uma definição bastante semelhante àquela encontrada na cidade de São Paulo.

É pertinente registrar que o termo “bolacha” - com o mesmo significado descrito para a cidade de Cláudio - foi encontrado pela pesquisadora nas cidades de Divinópolis e Carmo do Cajuru, também na região centro-oeste do estado de Minas Gerais. Apesar de não serem essas as cidades nas a autora trabalha no momento, é importante fazer tal registro para que aquelas cidades sejam, posteriormente, visitadas e tenham seus dados de fala coletados para que se analise se naquelas cidades, o falar paulista é predominante, como concluíram os inquiridores do EALMIG nos anos de 1970, ou se aconteceram mudanças. Esse tipo de trabalho é de extrema importância, pois contribui com o mapeamento da região, contribui com os trabalhos do ALiB, que é muito relevante para os estudos linguísticos.

Certamente, o uso de “bolacha” em Cláudio está relacionado ao próprio surgimento da cidade. Como já citado anteriormente, o estado de Minas Gerais faz parte da rota percorrida pelos bandeirantes paulistas que adentraram os sertões do Brasil durante os séculos XVII e XVIII. A cidade de Cláudio, segundo Carvalho (2011), nasceu justamente daquelas incursões dos bandeirantes. Em uma de suas viagens, quando procuravam um local para passar a noite, os bandeirantes fizeram uma parada. Um escravizado que os acompanhava saiu para reconhecer o território e, em sua volta, trouxe a notícia de que havia encontrado um ribeirão. Os bandeirantes passaram a chamar aquele de regato de “Ribeirão do Cláudio”, já que o escravizado que o encontrou tinha por nome Cláudio. A partir de então, eles se estabeleceram e trouxeram consigo outras pessoas que passaram residir naquelas terras. Ao que tudo indica, o uso do termo “bolacha” na cidade de Cláudio é uma herança da passagem dos bandeirantes paulistas por aquela região.

Obviamente, neste artigo foi apresentado apenas um elemento linguístico, o termo “bolacha”, que está relacionado ao falar paulista, o que, certamente, é pouco para que se afirme categoricamente que o falar predomina na região centro-oeste mineira, como concluíram os inquiridores do EALMIG. No entanto, Carmo (2017) registrou a presença da retroflexão do fonema /R/ nas cidades de Itaúna e Itaguara, ambas na região centro-oeste do estado de Minas Gerais. Além disso, a conclusão da pesquisa com a qual a autora deste artigo trabalha, atualmente, pode revelar novos elementos do falar paulista no dialeto claudiense.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Labov (2008 [1972], p. 13) assevera que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem que ser encontrada na fala. Além disso, Labov declara que teoria e prática linguísticas são bem sucedidas somente quando se considera os fatores sociais aos quais elas estão relacionadas. Sendo assim, pode-se afirmar que as formas como os falantes se comunicam são intrínsecas à sua vida em sociedade. A situação encontrada na cidade de Cláudio corrobora as afirmações do autor. Para que, nos anos de 1970, os inquiridores do EALMIG delimitassem a região centro-oeste como sendo de falar paulista, eles tiveram que entrevistar diversas pessoas, avaliar sua fala, fazer comparações. Somente dessa forma, analisando a língua em uso, é que se pode fazer considerações sobre seu estado. Certamente, os inquiridores do EALMIG, assim como Carmo (2017), se depararam com a retroflexão do fonema /R/ em final de sílaba, elemento bastante característico do falar paulista, de acordo com Amaral (1981, p. 47), na fala dos moradores da região centro-oeste mineira. O registro da produção retroflexa do fonema /R/ por aqueles falantes, no entanto, só foi possível porque os pesquisadores ouviram os falantes, esse tipo de fenômeno linguístico não é observável na língua escrita.

A língua é a maior e mais expressiva ferramenta social a que ser humano tem acesso. Através da língua é possível estabelecer relações, criar ou solucionar conflitos, construir a identidade, destruir a imagem que se tem de alguém, conseguir uma oportunidade no mercado de trabalho, perder as chances de uma conquista. Tudo isso só é possível, porque a língua é, na verdade, construída e gerida por quem dela se utiliza. Dessa forma, ao se comunicar, o falante não o faz de forma despretensiosa, ele entende que há a possibilidade de escolhas, ainda que o contexto de comunicação do qual participa seja monolíngue. Essas escolhas podem ser feitas em relação ao léxico - as palavras a serem utilizadas -, à forma como se pronuncia uma determinada palavra, à variedade da língua a ser utilizada, enfim, são inúmeras as possibilidades de escolha e quanto maior o número de possibilidades forem de conhecimento do falante, maior será a habilidade social desse falante. Por todas as razões apresentadas, pode-se afirmar que a língua sofre mudanças, mas que essas não acontecem de forma aleatória, elas precisam, de alguma forma, representar aos seus falantes algo mais significativo do que aquilo que está em uso. Certamente, por essa razão, os elementos do falar paulista levado ao centro-oeste mineiro nos séculos XVII e XVIII



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

perduram até os dias atuais, porque seus falantes não se viram diante da necessidade de mudanças.

Língua e sociedade evoluem sempre, o processo interativo entre elas faz com que novos elementos sejam acrescentados ou mesmo deixados de lado na língua sempre que algo acontece na vida social de seus falantes, segundo Labov (2008 [1972], p.21), as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.

REFERÊNCIAS

- CARMO, J. **A realização variável do fonema /R/ em Itaguara (MG) e Itaúna (MG)**. 275 p. 2017. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos). Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9677/1/DISSERTACAO_Realiza%C3%A7%C3%A3o-Vari%C3%A1velFonema.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.
- CARVALHO, David de. História do Município de Cláudio. In: **Atlas histórico, geográfico e cultural do município de Cláudio**. Belo Horizonte: Editora Cultural Brasileira, 2011.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Cidades e Estados*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/claudio.html>>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola. 2008.
- RIBEIRO, José. et al. **Esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais**. Rio de Janeiro, MEC/Fundação Casa de Rui Barbosa / Universidade Federal de Juiz de Fora, 1977. v. 1.
- ZÁGARI, M. R. L. **Os falares mineiros: esboço de um Atlas Lingüístico de Minas Gerais**. In: A GUILERA, V. de A. (Org.). *A Geolingüística no Brasil: caminhos e perspectivas*. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 31-77.



AS MENINAS: FEMINISMO E DITADURA MILITAR

Josélia Tuschinski¹ (UPF)

Ivânia Campigotto Aquino²

RESUMO

Uma das características mais notáveis na obra *As Meninas*, de Lygia Fagundes Telles (1973), é a presença do contexto histórico como elemento narrativo: a Ditadura Militar e as mudanças sociais, culturais e políticas. O romance traça um paralelo entre a vida de três jovens, Lorena, Lia e Ana Clara, que podem ser compreendidas como três arquétipos femininos da época. Com base nessa caracterização geral, discorre-se sobre a participação das mulheres brasileiras no combate à Ditadura Militar, especialmente as mulheres ligadas aos partidos de esquerda e ao feminismo; em seguida, descreve-se brevemente a censura no período ditatorial; por fim, realiza-se uma análise fundamentada na Crítica Feminista sobre a violência de gênero e os reflexos na sexualidade das três protagonistas. Objetiva-se, então, realizar um estudo que se propõe a compreender, interpretar e caracterizar as trajetórias das personagens a partir dos fenômenos sociais com base no texto ficcional e no seu contexto histórico, refletindo sobre a sexualidade das personagens em tempos de violência generalizada, tendo em vista a condição do sujeito mulher.

Palavras-chave: Crítica Feminista. Ditadura Militar. Sexualidade. Violência.

¹ Mestra em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade de Passo Fundo. Professora da rede municipal de ensino de Chapecó, Santa Catarina. E-mail: joseliatuschinskii@gmail.com

² Doutora em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós doutorado em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. E-mail: ivania@upf.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

One of the most notable features in the work *As Meninas*, by Lygia Fagundes Telles (1973), is the presence of the historical context as a narrative element: the Military Dictatorship and social, cultural, and political changes. The novel draws a parallel between the lives of three young women, Lorena, Lia, and Ana Clara, who can be understood as three female archetypes of the time. Based on this general characterization, it discusses the participation of Brazilian women in the fight against military dictatorship, especially women linked to left-wing parties and feminism; then it briefly describes censorship in the dictatorial period. Finally, an analysis based on the Feminist Critique on gender violence and the reflections on the sexuality of the three protagonists. The objective, then, is to carry out a study that proposes to understand, interpret, and characterize the trajectories of the characters from the social phenomena based on the fictional text and its historical context, reflecting on the sexuality of the characters in times of widespread violence, considering the condition of the subject woman.

Keywords: Feminist criticism. Military dictatorship. Sexuality. Violence.

FEMINISMO VERSUS DITADURA MILITAR NO BRASIL

O Golpe Militar no Brasil teve início em 31 de março de 1964, dia em que foi realizada a tomada de poder pelos militares e se arrasou a democracia do país. O período ditatorial brasileiro perdurou de 1964 a 1985. Os militares, com o apoio da classe social dominante, dos latifundiários, dos empresários, da Igreja Católica, dos movimentos de mulheres³, de parte do Congresso Nacional e dos Estados Unidos da América (EUA), tomaram o poder (Della Vechia, 2012).

No período que corresponde à Ditadura Militar, entre as décadas de 1960, 1970 e meados de 1980, as mulheres ligadas ao Partido Comunista e ao Partido dos Trabalhadores, grupos estudantis, mulheres que lutavam contra a discriminação racial, dentre outras pautas, desenharam as vertentes dos feminismos – Liberal, Radical, Socialista e Feminismo Negro –, ao passo que denunciaram a opressão do período político conturbado (Teles, 1993). Em síntese, esses feminismos questionavam os costumes e as tradições familiares, questões que também atravessam os diálogos das personagens do romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles.

³ Movimentos de mulheres, conservadoras, que se opunham às mudanças de caráter popular e tinham medo do “avanço comunista”, como a União Cívica Feminina, o Movimento de Arregimentação Feminina (MAF), a Campanha da Mulher pela Democracia (Camde) (Teles, 1993).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Contudo, era difícil para as mulheres promoverem articulações e até mesmo assumirem a posição de feminista, em razão do preconceito, sexismo e misoginia a elas investidos. As mulheres que participaram das organizações foram caçadas e o estupro foi utilizado por militares como uma arma de guerra:

A participação das mulheres se deu por decisão delas próprias. Ao assumirem uma posição política de transformar a ditadura em liberdade, justiça e democracia, passaram a engrossar as diversas trincheiras de lutas, das ações políticas de repúdio à ditadura, seja de luta armada ou não, o que irritou profundamente os militares que esperavam que elas fossem facilmente dominadas e controladas por eles. Eles não aceitavam que as mulheres pudessem exercer livremente o seu direito de escolha, inclusive de lutar contra a ditadura. Eles odiavam as militantes que fugiam do estereótipo da submissão, da dependência e da incapacidade de tomar decisão. A tortura foi amplamente usada contra mulheres e homens. No entanto, as mulheres foram submetidas de forma mais intensa à tortura sexual, como os estupros, as mutilações, inclusive, com uso de animais vivos (Teles, 2017, p. 279).

A Ditadura Militar no Brasil, por ação de seus agentes, submeteu a população ao sofrimento e à dor. Por isso, a luta pela democracia do país diferenciou o feminismo brasileiro dos movimentos desenvolvidos na Europa, bem como a atuação das mulheres que fizeram o feminismo durante esse período tornou o movimento um projeto revolucionário do século XX.

No entanto, a dor e o sofrimento causados pela Ditadura Militar não se restringiram à violência, à morte e ao abandono. Os altos níveis de inflação provocaram a queda da economia e a condição de subsistência de muitas pessoas ficou precária. O alto preço do custo de vida, os baixos salários, a falta de creche e escolas públicas, fizeram multiplicar o número de movimentos de mulheres⁴ reivindicando condições de subsistência. A seu turno, o feminismo passou a conquistar pujança no Brasil a partir da década de 1970. Convém sublinhar que no período ditatorial, o movimento feminista e o de mulheres tinham objetivos diferentes.

4 A expressão “movimento de mulheres” significa ações organizadas de grupos que reivindicam direitos ou melhores condições de vida e trabalho. Quanto ao “movimento feminista”, refere-se às ações de mulheres dispostas a combater a discriminação e a subalternidade das mulheres e que buscam criar meios para que as próprias mulheres sejam protagonistas de sua vida e história (Teles, 2017, p. 21).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A filósofa Rose Marie Muraro, patrona do feminismo no Brasil⁵, também foi porta-voz da oposição à Ditadura. Atuante na produção de textos feministas, através do seu trabalho na revista *Vozes*, ela escreveu sobre questões das mulheres em um período em que as revistas não davam muito espaço às mulheres, e seus textos tornaram-se fundamentais para o pensamento feminista brasileiro.

Muraro viveu enfrentamentos diretos com a Ditadura e com a Igreja Católica, pelo seu posicionamento feminista em defesa do aborto, da liberdade sexual da mulher, das mães e das famílias vítimas de desaparecimentos e prisões de seus filhos e familiares. Nessa fase, a partir dos anos 1960, ocorreu o processo de ruptura da hegemonia teológica da Igreja Católica, período em que Igreja passou a apoiar os movimentos sociais:

Essa atuação conjunta marcou o movimento de mulheres no Brasil e deu-lhe coloração própria. Envolveu, em primeiro lugar, uma delicada relação com a Igreja Católica, importante foco de oposição ao regime militar. As organizações femininas de bairro ganham força como parte do trabalho pastoral inspirado na Teologia da Libertação (Sarti, 2004, p. 39).

O movimento impulsionado pela Teologia da Libertação e o movimento feminista se tornaria o maior movimento social da América do Sul, culminando na ascensão da esquerda à presidência em diversos países latino-americanos, inclusive com a eleição do presidente Lula no Brasil (Muraro, 2007).

O ano de 1975, por iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU), foi considerado o Ano Internacional da Mulher. Esse ano também demarcou o início de uma nova fase feminista no Brasil. Além das pautas de sexualidade feminina, aborto, igualdade salarial e melhores condições de trabalho, a pílula anticoncepcional possibilitou maior liberdade sexual às mulheres, permitindo a prática do sexo sem ser necessariamente pela procriação. Assim, o corpo da mulher passou a ser pauta central no debate feminista: “Nosso corpo nos pertence” (Del Priore, 2020, p. 227).

AS MENINAS E A CENSURA

Na segunda metade da década de 1970, escritores, editores, artistas, intelectuais, cientistas, professores, entre outros, começaram a mobilizar-se para resistir e protestar

⁵ Ver: BRASIL. Lei n. 11.261, de 30 de dezembro de 2005. Declara Patrona do Feminismo Nacional a escritora Rose Marie Muraro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jan. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11261.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.261%2C%20DE%2030,a%20escritora%20Rose%20Marie%20Muraro. Acesso em: 07 ago. 2023.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



contra os desmandos e arbítrios de um regime autoritário. Essa resistência da sociedade culminou com várias demonstrações e atos públicos de repúdio ao autoritarismo do governo. No que diz respeito às manifestações pelas liberdades no âmbito das produções culturais, destaca-se o Manifesto dos 1046 intelectuais contra a censura, entregue ao ministro da Justiça, em Brasília, em 25 de janeiro de 1977, por uma comissão composta por Hélio Silva, Lygia Fagundes Telles, Nélida Piñon e Jefferson Ribeiro de Andrade (Manifesto..., 1994).

Antes disso, em 13 de dezembro de 1968, o presidente Costa e Silva editou o Ato Institucional n. 5 (AI-5)⁶. A edição desse ato permitiu cassar mandatos, suspender direitos políticos e garantias individuais e criou condições para a censura à divulgação da informação, à manifestação de opiniões e às produções culturais e artísticas. Dava-se início ao período intitulado “anos de chumbo”, momento em que dezenas de livros foram censurados por motivos diversos, entre eles a questão da sexualidade. Vale lembrar que parte dos militares via a sexualidade como ferramenta do “expansionismo comunista”. Paolo Marconi (1980), em *A censura política na imprensa brasileira*, nos mostra exemplos desse pensamento; citemos um nas palavras do tenente-coronel Carlos de Oliveira:

O sexo é um instrumento usado pelos psicopolíticos para perverter e alienar a personalidade dos indivíduos [...]. Daí partem para o descrédito das famílias, dos governos, e passam à degradação da nação, bem como intensificam a divulgação da literatura erótica e da promiscuidade sexual (Marconi, 1980, p. 18).

Nesse ensejo, a questão da sexualidade atravessa a obra *As meninas*, em meio ao cenário de censuras, mortes e privações, o romance de Lygia Fagundes Telles, publicado no ano de 1973, fase do governo ditatorial que ficou marcada como o período de maior repressão e censura à cultura e aterrador por conta das prisões, torturas e assassinatos. Naquele ínterim, o país encontrava-se sob o mandato do general Garrastazu Médici (1969-1974), época das mais severas torturas e de desaparecimentos constantes dos cidadãos, fazendo da violência uma prática e propagando o medo nas ruas e casas (Santos; Fernandes, 2016).

⁶ Ver: BRASIL. Ato Inconstitucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 1968, seção 1, p. 10801. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/atoins/1960-1969/atoinstitucional-5-13-dezembro-1968-363600-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 ago. 2023.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Em 2023, o romance *As meninas* completa 50 anos de sua primeira publicação. Listada entre as obras que driblaram a censura militar, tem recebido reconhecimento de público e crítica, tanto por ser um dos poucos romances brasileiros de autoria de mulher a retratar explicitamente uma cena de tortura, quanto por tratar de questões de gênero e possibilitar o debate sobre a sexualidade nos anos de chumbo no Brasil.

AS MENINAS: A VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA NOS ANOS DE CHUMBO

Na composição da obra *As meninas*, as cenas de violência são alternadas com a ternura e a leveza das jovens, o que proporciona ao leitor uma mescla de emoções. Também, o contexto e as denúncias consolidam a essência simbólica de constituição literária presente na obra. A narrativa é caracterizada pela prosa intimista, desse modo, além dos discursos externados na enunciação, o leitor também tem acesso aos pensamentos das protagonistas Lorena, Lia e Ana Clara, que representam três arquétipos femininos de sua época. Ademais, as narradoras-personagens se valem da focalização múltipla, incorporando alternadamente, mas sem nenhuma regularidade, a voz de cada uma delas; e outra voz narradora se apresenta como narrador externo, ou “narrador em terceira pessoa”. Esses aspectos são observados por Hernández e Pereira (2014, p. 40):

A alternância de vozes possibilita uma visão interiorizada de cada personagem, acentuando o caráter intimista da obra, mas em geral cria maiores obstáculos a roteirização, devido à necessidade de tentar criar correspondências exteriores para a dimensão interior das personagens. Assim, a localização múltipla instaura duas possibilidades. Se a opção pela narrativa em primeira pessoa leva ao romance intimista, em que se revelam pensamentos e sentimentos mais recônditos das personagens, o seu complemento, o recurso simultâneo a um narrador em terceira pessoa, viabiliza o esboço, ainda que fragmentário, do contexto político-social de jovens estudantes em confronto com opções inconciliavelmente dispares: a manutenção dos valores burgueses, a atuação revolucionária ou a adesão ao mundo do consumo (e das drogas). A pluralidade narrativa é essencial para que o romance possa ser definido como intimista e simultaneamente realista.

A metodologia adotada por Telles consiste, geralmente, em escolher uma premissa de aspectos simples, analisando-a com uma estratégia impressionista, que atraia todos os detalhes, inclusive os mais minuciosos, organizando-os não em uma sucessão lógica, mas à medida que vão penetrando os sentidos de uma das personagens. Dessa forma, o romance consiste em uma oscilação em torno de monólogos interiores e diálogos das personagens, alternando de tema, de voz narradora e de foco narrativo, o que provoca certa dificuldade de compreensão para um leitor precipitado. Os aspectos subjetivos e multifa-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



cetados, que formam a essência de cada personagem, ecoam na linguagem de cada uma das protagonistas e atribuem o caráter subversivo evocado no texto. Sobre essa questão, Hall (2003, p. 2) afirma que “a linguagem [...] fornece o material base de nossas identidades e os parâmetros e limites de nossa habilidade de saber e agir, mas é também o único material que temos disponível com o qual podemos trabalhar na melhoria de nossas vidas e da vida dos outros”.

A consciência política e artística constituiu o projeto literário de Lygia Fagundes Telles, que, em meio à Ditadura Militar, produziu uma obra ilustrada pelo protagonismo feminino e pela temática subversiva, relacionada às mulheres, à juventude e à sexualidade abundante. Lygia aviva os confrontos entre o ambiente doméstico e fora dele, a problemática aceleração da construção civil de São Paulo (complicações da urbanização desorganizada), as greves nas universidades, os abusos físicos e psicológicos, a afetuosidade feminina, o esforço pela estabilidade pessoal tendo como conjuntura um Brasil fragmentado. Telles incorpora os anseios e modos de falar da juventude nas vozes de suas personagens de forma crítica e revolucionária, aspecto que é esclarecido pela autora:

Lygia conta que se inspirou nas conversas dos amigos do filho Goffredo Telles Neto, então um adolescente. Atenta, incorporou desde detalhes do vocabulário dos jovens, que tratavam de drogas e sexo até a preocupação com as ações políticas radicais em uma época marcada pela repressão militar (Lygia..., 2022, n.p.).

Em um fragmento da narrativa, Lorena faz uma autorreflexão sobre questões que a afligem: “Queria apenas ser verdadeira. Honesta. O mundo do burguês é o mundo das aparências, Lião repetiu não sei quantas vezes” (Telles, 2009, p. 195). Lorena cerca-se de cuidado e discrição em sua “concha rosa⁷”, onde desfruta dos prazeres que sua condição econômica e psicológica pode oferecer. Seu quarto, além de ser o local de socialização, é também um lugar de segredos. Aliás, um segredo bem protegido que passa quase despercebido é exposto em um de seus fluxos de consciência.

Até as unhas dos pés cheguei a fazer outra noite enquanto Lião curti Simone de Beauvoir. De Simone de Beauvoir para o sexo, foi um passo, por que o primeiro sexo, porque o terceiro sexo, porque o segundo. Como fatalmente acontece, partimos para o próprio. Então o sangue de Herr Karl Marx pairou sobre todas as coisas (Telles, 2009, p. 116).

⁷ Concha rosa é como as personagens chamam o quarto de Lorena.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Esse pequeno fragmento do texto expõe uma questão sobre a sexualidade Lorena, essa informação é tão secreta que apenas pode ser transmitida por um pensamento, a partir de então é possível entender melhor as preocupações da jovem que durante toda narrativa permanece enclausurada em sua concha rosa, o que literalmente também pode ser interpretada, na linguagem popular, como permanecer no armário. Eis a questão: Lorena é lésbica?

Vale lembrar que, à época, uma moça assumir-se lésbica implicava, além de romper com preconceitos, expor-se à violência. Diferentemente de Lia, Lorena não faz parte de nenhum grupo político, e não tem “peito de ferro”⁸⁸ para enfrentar a violência e a crueldade que assolava a população homossexual no período. Apesar de a discriminação contra homossexuais não ter iniciado na Ditadura Militar e ser um processo cultural e histórico, a retirada dos direitos civis durante esse período possibilitou que a violência crescesse.

Por causa da repressão generalizada do regime pós-1964, que dificultava qualquer possibilidade de organização de gays, lésbicas e travestis nos anos 1960 e no começo dos anos 1970 não surgiu uma rede bem estruturada de ativistas para monitorar a situação, documentar as violações de direitos humanos quando elas ocorreram e mesmo fazer as denúncias públicas, afinal, a censura não permitia esse nível de liberdade de expressão e de ação política. Este processo de acompanhamento das agressões homofóbicas somente aconteceu a partir dos anos 1980, quando coletivos como Grupo Gay da Bahia (GGB) começaram a coletar e divulgar, sistematicamente, dados sobre as mortes violentas de gays, lésbicas e travestis. Essa falta de informações e registros de uma ditadura que buscou apagar seus rastros, sobretudo sob o recorte específico LGBT nesse período, torna ainda mais difícil dimensionar o alcance e o sentido das violências praticadas. Somente agora é que historiadores e outros pesquisadores estão recuperando este passado a partir dessa lente peculiar da sexualidade (Comissão da Verdade, 2014, p. 7).

Novamente, embora Lorena não faça parte de nenhum grupo político e de nenhum movimento de libertação da mulher e só pensa na própria condição de jovem burguesa, ela se apresenta revolucionária no sentido de que não aceita as condições impostas às mulheres pela sociedade, pelos costumes, pela religião e pelas leis vigentes. E sua ideologia aparece em momentos em que filosofa consigo mesma:

⁸⁸ Peito de ferro é uma expressão usada por Lia e refere-se às militantes que atuavam no combate à Ditadura no Brasil.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Ana Clara fazendo amor, Lião fazendo comício. Mãezinha fazendo análise. As freirinhas fazendo doce, sinto daqui o cheiro quente de doce de abóbora. Faço filosofia. Ser ou estar. Não, não é *ser ou não ser*, essa já existe, não confundir com a minha que acabei de inventar agora. Originalíssima. Se eu sou, não estou, porque para que eu seja é preciso que eu não esteja. Mas não esteja onde?

Muito boa pergunta, não esteja onde. Fora de mim, é lógico. Para que eu seja assim inteira (essencial e essência) é preciso que não esteja em outro lugar senão em mim. Não me desintegro na natureza porque ela me devolve na íntegra: não há competição, mas identificação dos elementos. Apenas isso. Na cidade me desintegro porque na cidade eu não sou, eu estou; estou competindo e como dentro das regras do jogo (milhares de regras) preciso competir bem, tenho consequentemente de estar bem para competir o melhor possível. Para competir o melhor possível acabo sacrificando o ser (próprio ou alheio, o que vem a dar no mesmo) Ora, se sacrifico o ser para apenas estar, acabo me desintegrando (essencial e essência) até a pulverização total. Vaidade das vaidades. Apenas vaidade (Telles, 2009, p. 191-192).

Lorena reflete a partir da famosa frase de Shakespeare “*ser ou não ser*”⁹, que é parafraseada por ela, ou, conforme as suas palavras, ela cria a frase: “ser ou estar”. No contexto Hamlet, a frase “*To be or not to be, that’s the question*” pode ser traduzida em “viver ou morrer”, já no contexto de Lorena, sua frase “ser ou estar” pode significar que ela está performando. Afinal, ela precisa sacrificar-se para permanecer viva.

Já a personagem Lia é uma guerrilheira comunista e adepta das leituras de Simone de Beauvoir, tem sua imagem atrelada ao lesbianismo, seja por sua militância política, seja pelo fato de ela mesma ter relatado ao companheiro de guerrilha, Pedro, uma experiência de adolescência.

[...] Foi na minha cidade, eu ainda estava no ginásio. A gente estudava junto e, como nos achávamos feias, inventamos namorados. Quando lembro! Como era bom se sentir amada mesmo por meninos que não existiam. Trocávamos bilhetes de amor, ela ficou sendo Ofélia e eu era Richard, de olhos verdes e um certo escárnio no olhar, ô! como ela sofria com esse escárnio. Mas era preciso um pouco de sofrimento. Não sei bem quando o nome de Richard foi desaparecendo e ficou o meu. Acho que foi numa noite, botei um disco sentimental e tirei-a para dançar. Me dá o prazer? Saímos rindo e enquanto a gente rodopiava qualquer coisa foi mudando, ficamos sérias, tão sérias. Éramos demais envergonhadas, entende? Nos abraçávamos e nos beijávamos com tanto medo. Chorávamos de medo [...] - Foi um amor profundo e triste, a gente sabia que se desconfiassem íamos sofrer mais, então era preciso esconder nosso segredo como um roubo, um crime (Telles, 2009, p. 129-130).

Conforme Muraro (1983), a homossexualidade feminina na década de 1970 era, por vezes, atrelada à ideia preconceituosa da emancipação da mulher. É preciso pontuar que

⁹ “Ser ou não ser, essa é a questão”, em inglês *To be or not to be, that’s the question*, é a conhecida frase dita por Hamlet durante sua encenação da primeira cena do ato III na peça homônima de William Shakespeare (Shakespeare, 2017, p. 242).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

essa ideia era fomentada pelos meios de comunicação em massa, que, a serviço da classe dominante, agiam como dispositivos da sexualidade e visavam combater as ideias feministas, disseminando discursos preconceituosos. Michel Foucault (1996) denominou “dispositivo da sexualidade” o meio pelo qual a sexualidade é originada e controlada, assim como o sexo (ato sexual), sistematizado. Em suas palavras,

[...] através deste termo [dispositivo] tento demarcar [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes termos (Foucault, 1996, p. 244).

Ao questionar o estereótipo da homossexualidade, a personagem redireciona o olhar sobre a sexualidade da mulher e, desse modo, a sua relação de amor com sua amiga apresenta-se na obra como forma de resistência, visto que transgrede à heteronormatividade¹⁰ e cria uma alternativa de prazer.

Diversas referências convergem para a construção da imagem de mulher revolucionária da personagem Lia, para além da identificação com Rosa Luxemburgo, que ela escolhe como codinome de revolução, “uma mulher fabulosa. Foi assassinada pela polícia alemã logo depois da Grande Guerra” (Telles, 2009, p. 131), e com a filósofa francesa Simone de Beauvoir. Essas duas figuras evocam, de alguma forma, o espírito de liberdade que vinha se desenhando entre os jovens da década de 1970. É através das narrativas de Lia que o leitor tem maior contato com os enfrentamentos das mulheres contra a Ditadura Militar e a visibilidade das torturas e opressões vivenciadas pelos jovens revolucionários dos anos de 1970 no Brasil. No seguinte trecho, o leitor tem conhecimento de uma das cenas de tortura:

Ali interrogaram-me durante vinte e cinco horas enquanto gritavam, Traidor da pátria, traidor! Nada me foi dado para comer ou beber durante esse tempo. Carregaram-me em seguida para a chamada capela: a câmara de torturas. Iniciou-se ali um cerimonial frequentemente repetido e que durava de três a seis horas cada sessão. Primeiro me perguntaram se eu pertencia a algum grupo político. Neguei. Enrolaram então alguns fios em redor dos meus dedos, iniciando-se a tortura elétrica: deram-me choques inicialmente fracos que foram se tornando cada vez mais fortes. Depois, obrigaram-me a tirar a roupa, fiquei nu e desprotegido. Primeiro me bateram com as mãos e em seguida com cas-

¹⁰ A heteronormatividade é um conceito utilizado para referir-se às regras e normas que correspondem à sexualidade. Numa perspectiva biologista e determinista, a sexualidade normal seria feminino/fêmea ou masculino/macho.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



setetes, principalmente nas mãos. Molharam-me todo, para que os choques elétricos tivessem mais efeito. Pensei que fosse então morrer. Mas resisti e resisti também às surras que me abriram um talho fundo em meu cotovelo. Na ferida o sargento Simões e o cabo Passos enfiaram um fio. Obrigaram-me então a aplicar choques em mim mesmo e em meus amigos. Para que eu não gritasse enfiaram um sapato dentro da minha boca. Outras vezes, panos fétidos. Após algumas horas, a cerimônia atingiu seu ápice. Penduraram-me no pau-de-arara: amarraram minhas mãos diante dos joelhos, atrás dos quais enfiaram uma vara, cujas pontas eram colocadas em mesas. Fiquei pairando no ar. Enfiaram-me então um fio no reto e fixaram outros fios na boca, nas orelhas e mãos. Nos dias seguintes o processo se repetiu com maior duração e violência. Os tapas que me davam eram tão fortes que julguei que tivessem me rompido os tímpanos, mal ouvia. Meus punhos estavam ralados devido às algemas, minhas mãos e partes genitais completamente enegrecidas devido às queimaduras elétricas. E etcetera, etcetera (Telles, 2009, p. 148-149).

A esse respeito, Telles, em entrevista ao *Jornal Globo*, em 2011, disse: “Entre os meus romances, só ‘As meninas’ é uma ficção datada [...] foi escrito com a intenção de deixar meu testemunho sobre a ditadura militar. Testemunhar seu tempo é uma obrigação do escritor” (Ferreira, 2022, n.p.).

Lia é o fio condutor entre a mulher militante e a ficção: “É preciso ter peito de ferro para aguentar essa cidade” (Telles, 2009, p. 60). Nesse trecho, é possível perceber a consciência feminina em tempos de chumbo. As corajosas e valentes que se distanciavam do ideal de feminilidade imposto pela sociedade da época, tiveram suas imagens atreladas a machonas. É nesse contexto que surge o termo “Maria sapatão”, conforme podemos perceber no trecho em que Telles expõe o motivo de Lia usar sapatões de alpinista.

Com um movimento brusco, Lia puxou as grossas meias brancas até os joelhos.

A sacola de couro resvalou para o chão, mas ela se concentrava nas meias, atenta como se esperasse vê-las escorregar em seguida. Apanhou a sacola.

- Será que amanhã sua mãe podia me emprestar o carro? Depois do jantar.

Digamos às nove, entende?

Lorena debruçou-se na janela. Sorriu.

- Suas meias estão caindo.

- Ou enforcam os joelhos ou ficam desabando. Olha aí.

- No começo, este elástico apertava de deixar a perna roxa.

- Mas que ideia, querida, usar meias com este calor. E sapatões de alpinista, por que não calçou a sandália? Aquela marrom combina com a sacola.

- Hoje tenho que canelar o dia inteiro, putz. E sem meia dá bolha no pé (Telles, 2009, p. 17).

Nesse recorte do texto, Lia utiliza expressão idiomática “canelar” para expressar o sentido de caminhar o dia todo, além de que, ela justifica o fato de precisar das meias e conseqüentemente dos sapatos para evitar bolhas nos pés. Já a bolsa de couro sinaliza o propósito de transporte de panfletos, cartas, bilhetes ou outros objetos entre militantes



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

e os presos políticos. Essas indicações reafirmam a militância política de Lia. A despeito da participação das mulheres na guerrilha contra a Ditadura Militar, Teles (2017, p. 239) afirma que:

[...] uma parcela de mulheres entrou para as organizações de esquerda clandestinas e militou nas mais de 40 organizações políticas revolucionárias e de resistência.

Houve mulheres que se integraram às guerrilhas urbanas e rurais, outras que participaram de ações políticas, como a organização e manutenção da imprensa clandestina, a distribuição de material impresso e o cuidado de casas (chamados de aparelhos) que serviam de base para estruturar as organizações e as atividades.

Lia representa algumas dessas mulheres engajadas nas ações políticas. A narrativa demonstra que apesar dos riscos, as militantes decidiram lutar contra os horrores praticados pelos militares. Algumas dessas mulheres usavam documentos falsos, como no caso de Lia, pois ela frequenta a cadeia com o codinome Rosa. As violências levantadas por Lia no decorrer da narrativa são relevantes para a reflexão da singularidade do feminismo brasileiro que se desenvolveu em meio ao contexto de repressão ditatorial, além de demonstrar o porquê de muitas mulheres permanecerem caladas durante décadas após o fim da Ditadura Militar e somente recentemente terem encontrado ânimo para falar dos traumas psicológicos decorrentes das violências cometidas contra seus corpos, ou de seus filhos, amigos ou companheiros.

Em outro trecho, Lia relata um ato de estupro sucedido com uma militante violentada por policiais: “Sabem que a Silvinha da Flauta foi estuprada com uma espiga de milho, o tira soube do episódio do romance do Faulkner, alguém contou e ele achou genial, ‘Milho cru ou cozido?’, perguntou o outro e ele deu pormenores: ‘Milho esturricado, aqueles grãos espinhudos!’” (Telles, 2009, p. 32). A cena da Silvinha expõe uma questão que marcou profundamente uma parcela de mulheres que participaram ativamente no combate à Ditadura Militar, algumas foram violentadas, torturadas e assassinadas. A violência empreendida pelos ditadores contra a mulher foi tão bárbara e os traumas tão pujantes que algumas das vítimas nunca falaram a respeito, outras só conseguiram narrar suas dores após vários anos, e algumas apenas dizem: “não gosto de falar” (Teles, 2014, n.p.).

O estupro é tão comum, que na narrativa ele aparece no contexto da personagem Ana Clara Conceição como um dos causadores de seus traumas. Ao longo da narrativa, ela relata as próprias violências sexuais, às vezes nas entrelinhas, outras vezes explicitamente, descrevendo cenas de abusos sexuais (estupro) que teria sofrido na infância.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Di-ferente repetia com os ratos que roque-roque roíam meu sono naquela construção embaraçada, di-ferente di-ferente repeti enquanto a mão arrebetava o botão da minha blusa. Onde será que foi parar meu botão que saltou quando a mão procurava mais embaixo porque os seios já não interessavam mais. Por que os seios já não interessavam mais por quê? [...] [...] As unhas arrebetando o elástico da minha calça e arrebetando a calça e enfiando o dedo de barata-aranha pelos buracos todos que ia encontrando tinha tantos lá na construção, lembra? [...] (Telles, 2009, p. 41-42).

O relato demonstra a imposição da força masculina sobre a vulnerabilidade de uma menina, assim como atesta o predomínio da agressividade masculina em sua realização sexual. Historicamente, a cultura do estupro criou uma série argumentos para justificar a imposição do desejo masculino sobre a mulher. Ademais, o estupro é um crime em que a vítima é culpabilizada pelo ocorrido:

A cultura do estupro culpa a vítima pelo crime que ela sofreu, para garantir a irresponsabilidade do agente, que não é somente o estuprador, mas toda a sociedade que sustenta essa lógica, inclusive mulheres, que questionam, por exemplo, a roupa que a vítima vestia na hora do (Tiburi, 2016, n.p. *apud* Toda..., 2016, n.p.).

Nesse sentido, Tiburi (2016, 18 s) esclarece que “a cultura do estupro seria aquele nosso modo de viver, que inclui o nosso pensar e o nosso agir, no qual o estupro foi naturalizado. Isso quer dizer que o estupro seria algo tão banal, tão corriqueiro, tão comum, que nós já não nos preocuparíamos com ele”.

Em outro momento, Ana Clara conta outro estupro, que teria sido cometido pelo dentista a quem ela chama de Doutor Algodãozinho. Ele teria abusado primeiro de sua mãe e em seguida de Ana Clara, prometendo-lhe uma “ponte”¹¹.

Por que está gritando assim minha menininha. Não grita que não pode estar doendo tanto só mais um pouquinho de paciência. Quieta [...] gritei e o motor da broca ligado pra disfarçar o grito porque a preta do lenço já batia na porta nem vi a cara dela, mas adivinhei que era ela. Pronto. Ponto pensei chorando de alegria. Agora vai me soltar porque a preta conhecia a mulher dele e ele tinha medo da mulher [...]. Mas ele arrumou o cabelo na testa e abrindo a porta falou muito calmo que não podia atender porque o tratamento da menina era por demais demorado e ainda por cima dolorido ela não tinha escutado um grito? [...] A correntinha que prendia o guardanapo me beliscou o pescoço. A mancha de sangue endurecido numa das pontas do guardanapo. Quietinha. Quietinha ele foi repetindo como fazia durante o tratamento. Você vai ganhar uma ponte. Não quer ganhar a ponte? (Telles, 2009, p. 42-43).

¹¹ Na ortodontia, a ponte é uma espécie de conjunto de dentes unidos em uma peça produzida em laboratório de prótese com a finalidade de preencher os espaços deixados pelos dentes perdidos.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Ao contrário do estupro narrado anteriormente, aqui, nessa prática, o violentador utiliza de palavras sutis, de calma e da oferta de um produto que a vítima necessita, a ponte. Segundo Saffioti (2015), enquanto o homem rude faz uso da violência física, algumas vezes coagindo com arma branca ou de fogo, o homem mais instruído utiliza-se de carícias, presentes e argumentos de manipulação psicológica, no entanto, o estupro é igualmente destrutivo à vítima.

É possível que as diversas situações de abusos, envolvendo violência sexual, tenham corrompido o espírito de Ana Clara. Também, é provável que os traumas tenham sido transformados em inconformidades que, dia e noite, progressivamente, foram capazes de dizimar o espírito da jovem que não teve ânimo de continuar combatendo os monstros que a perturbavam. Ana Clara não morreu, Ana Clara fora matada.

Diante do exposto, concluímos que a narrativa apresenta reflexões sobre a participação das mulheres no enfrentamento à Ditadura Militar, bem como a violência que tem interferido na conduta de muitas mulheres, as quais se encontram representadas nas imagens literárias dispostas na obra. Em vista disso, vislumbramos a importância do debate em torno das questões suscitadas na obra, a fim de proporcionar reflexões sobre as violências de gênero, conforme constatamos em algumas cenas do romance, em que contemplamos a coragem, a firmeza e o destemor das protagonistas quando dialogam sobre sexualidade e outras questões polêmicas à época.

REFERÊNCIAS

COMISSÃO DA VERDADE. **Ditadura e homossexualidades**: iniciativas da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo Rubens Paiva. São Paulo, 2014. Disponível em: [http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomoi/downloads/I_Tomo_Parte_2_Ditadura-e-Homossexualidades-Iniciativas-da-Comissao da-Verdade-do-Estado-de-Sao-Paulo-Rubens-Paiva.pdf](http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomoi/downloads/I_Tomo_Parte_2_Ditadura-e-Homossexualidades-Iniciativas-da-Comissao_da-Verdade-do-Estado-de-Sao-Paulo-Rubens-Paiva.pdf). Acesso em: 02 ago. 2023.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil de 1500 a 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

DELLA VECHIA, Renato da Silva. O golpe civil militar de 1964: algumas possibilidades sobre seu significado histórico. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 19, n. 35, p. 87- 109, jul. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/29300/24256>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FERREIRA, Francisco Eduardo. No Brasil, uma a mulher é vítima de violência a cada quatro horas. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 07 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-03/no-brasil-uma-mulher-e-vitima-de-violencia-cada-quatro-horas>. Acesso em: 02 ago. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996. HALL, Donald E. **Queer theories**. Londres: Palgrave, 2003.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



HERNÁNDEZ, Ascensión Rivas; PEREIRA, Helena Bonito (Org.). **Releitura de Lygia Fagundes Telles**. São Paulo: Mackenzie, 2014.

LYGIA Fagundes Telles driblou a censura militar no romance “As meninas”. **Revista Isto É**. São Paulo, 03 abr. 2022. Disponível em: <https://istoe.com.br/lygia-fagundes-telles-driblou-a-censura-militar-no-romance-as-meninas/>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MANIFESTO dos intelectuais pediu o fim da censura em janeiro de 77. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 3 abr. 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/4/03/brasil/27.html>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MARCONI, Paolo. **A censura política na imprensa brasileira**. 2. ed. São Paulo: Global, 1980.

MURARO, Rose Marie. **Sexualidade da mulher brasileira: corpo e classe social no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1983.

MURARO, Rose Marie. Rose Marie Muraro no Sempre um Papo. [Entrevista cedida a] Sempre um Papo. Belo Horizonte: Sempre um Papo, 2007. 1 vídeo (32 min 37s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-NUONWtUtQI&ab_channel=SempreumPapo. Acesso em: 07 ago. 2023.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Thais Morgado dos; FERNANDES, Rosa Maria Valente. Por que a Ditadura Militar não censurou *As Meninas*? **Leopoldianum**, Santos, ano 42, n. 116, 117 e 118, p. 75-97, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/689/562>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 35-50, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QVKNKzsbHFngG9MbWCFFPPCv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2023.

SHAKESPEARE, William. **Grandes obras de Shakespeare: tragédias**. Trad. Barbara Eliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do Feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

TELES, Maria Amélia de Almeida. ‘Estava na cadeira do dragão quando o torturador se masturbou e jogou esperma em mim’, relata ex-presa política da ditadura. [Entrevista cedida a] Igor Cruz e Dodô Calixto. **Opera Mundi**. São Paulo, 22 dez. 2014. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/samuel/38929/estava-na-cadeira-do-dragao-quando-o-torturador-se-masturbou-e-jogou-esperma-em-mim-relata-ex-presa-politica-da-ditadura>. Acesso em: 07 ago. 2023.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TIBURI, Marcia. Marcia Tiburi sobre a cultura do estupro. [Entrevista cedida a] Jornalistas Livres. São Paulo: Jornalistas Livres, 2016. 1 vídeo (13 min 05 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zzAr64e635Y>. Acesso em: 07 ago. 2023.

TODA a sociedade sustenta a cultura do estupro. **Instituto dos advogados brasileiros**. Rio de Janeiro, 11 jul. 2016. Disponível em: <https://www.iabnacional.org.br/noticias/toda-a-sociedade-sustenta-a-cultura-do-estupro>. Acesso em: 07 ago. 2023.



BAKHTIN E SARAMAGO: UMA VISÃO EXCEDENTE À CEGUEIRA

BAKHTIN AND SARAMAGO: A VISION THAT EXCEEDS BLINDNESS

Esther Buffon de Vargas¹

Ivânia Campigotto Aquino²

RESUMO

Este estudo trata a alegoria como elemento constituinte na estrutura do romance *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago (1922-2010). Para esse fim, utilizamos os fundamentos teóricos de Mikhail Bakhtin no que diz respeito aos conceitos de exotopia e excedente de visão — os quais relacionam-se, diretamente, com o dialogismo, eixo dos estudos bakhtinianos. Dessa maneira, realizamos uma análise da personagem “a mulher do médico”, delimitada à forma como esta fornece acabamento estético, ético e moral às demais personagens da narrativa, em um vínculo dialógico entre eu-outro. No decorrer do texto, apresentamos passagens da obra de Saramago sob a perspectiva de Bakhtin.

Palavras-chave: Saramago. Personagem. Bakhtin. Exotopia. Excedente de visão.

¹ Graduanda em Letras - Português e Inglês e respectivas Literaturas, Universidade de Passo Fundo (UPF), em Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: 188619@upf.br ou estherfromz@gmail.com

² Pós-doutora em Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; professora da Universidade de Passo Fundo (UPF), em Passo Fundo, RS, Brasil. E-mail: ivania@upf.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ABSTRACT

This study deals with allegory as a constituent element in the structure of the novel *Blindness* (1995), by José Saramago (1922-2010). Thus, Mikhail Bakhtin's theoretical foundations are used with regard to the concepts of exotopy and surplus of vision — which are directly related to dialogism, the axis of Bakhtinian studies. In this way, an analysis of the character “the doctor's wife” is carried out, delimited to the way in which she provides aesthetic, ethical and moral finishing to the other characters of the narrative, in a dialogic bond between self-other. Throughout the text, excerpts from Saramago's book are exemplified from Bakhtin's perspective.

Keywords: Saramago. Character. Bakhtin. Exotopy. Surplus of vision.

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Do pensamento de Bakhtin (2015), parte-se com a ideia de que o discurso é inacabado e completa-se com o discurso de outrem, em uma interação dialógica e viva entre eu-outro. Nesse sentido, o conceito de exotopia, elemento interligado ao dialogismo, trata-se do processo de ver e ser visto em exterioridade ao outro. Assim como meu discurso constitui-se a partir da palavra do outro, o outro tem sobre mim um ponto de vista que pode ir além do que eu vejo de mim. Desse modo, seu olhar completa-me enquanto ser, uma vez que consegue captar coisas inacessíveis a mim. O excedente de visão, portanto, remete a tudo que o olhar do outro contribui para a minha imagem externa.

Em *Ensaio sobre a cegueira* (1995), de José Saramago, deparamo-nos com personagens cujos olhos não veem. A epidemia da “treva branca”, que deixa-as cegas, fomenta, ao decorrer da obra, o abandono dos valores éticos e morais. À exceção da mulher do médico, que ainda enxerga e relaciona-se dialogicamente com as outras personagens, fornecendo-lhes completude por meio de seus olhares e ações. Tendo isso em mente, apresentamos o romance de Saramago e discutimos os conceitos de exotopia e excedente de visão. Por fim, à luz dos pressupostos de Bakhtin, propomos um olhar à mulher do médico como a testemunha que excede.



CONTEXTUALIZAÇÃO: CIDADE E TREVAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Entre o que digo e o que calo
Existo? Quem é que me vê?
Erro-me...

Fernando Pessoa

Ensaio sobre a cegueira (1995) põe a humanidade face a uma calamidade: a misteriosa epidemia de cegueira, que, ao contrário da já conhecida, é branca. “[...] é como se estivesse no meio de um nevoeiro, é como se tivesse caído num mar de leite, Mas a cegueira não é assim, disse o outro, a cegueira dizem que é negra, Pois eu vejo tudo branco” (Saramago, 2017, p. 13). Sabe-se somente do seu início: alguém, em algum lugar, estava dentro de um carro parado, em alguma rua cujo semáforo brilhava em vermelho. De repente, um excesso de luz impede-lhe de ver o caminho à frente. Este é o primeiro a cegar e identifica-se assim: o primeiro cego. A seguir, a “treva branca” aflige as personagens inominadas, cujas identificações derivam de suas características: a mulher do primeiro cego, o médico, a mulher do médico, a rapariga dos óculos escuros, o velho da venda preta, o rapazinho estrábico... O local onde tudo acontece também não possui nome. Em linhas gerais, “[...] o inominável existe, é esse o seu nome, nada mais.” (Saramago, 2017, p. 179).

Como prevenção à doença a espalhar-se, o governo decreta que os cegos sejam levados às instalações de um antigo manicômio monitorado por militares. “A cegueira, já se sabe, não olha a mesteres e ofícios” (Saramago, 2017, p. 139), desse jeito, foram ali confinados “seres humanos de todos os jeitos, procedências e feitios em matéria de humor e temperamento.” (Saramago, 2017, p. 117). A diferença entre um policial e um ladrão reduz-se às nomenclaturas que lhes foram atribuídas, já que, independentemente de suas funções anteriores, agora são obrigados a coexistir no mesmo espaço, a comer da mesma comida e a contar com o outro. Nisso, o médico oftalmologista, também acometido pela treva branca, e sua mulher, a qual finge-se cega para acompanhá-lo na quarentena, responsabilizam-se por ajudar os demais. Contudo, o pânico dentre aquelas paredes intensifica-se conforme a quantidade de doentes aumenta, fazendo com que o ambiente torne-se inabitável não apenas pelas condições precárias de higiene, mas sobretudo pela violência – tanto por parte dos soldados quanto dos próprios cegos.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A vontade dos soldados era apontar as armas e fuzilar deliberadamente, friamente, aqueles imbecis que se moviam diante dos seus olhos como caranguejos coxos, agitando as pinças trôpegas à procura da perna que lhes faltava. Sabiam o que no quartel tinha sido dito essa manhã pelo comandante do regimento, que o problema dos cegos só poderia ser resolvido pela liquidação física de todos eles, os havidos e os por haver, sem contemplações falsamente humanitárias, palavras suas, da mesma maneira que se corta um membro gangrenado para salvar a vida do corpo. (Saramago, 2017, p. 105).

O medo é uma ferramenta utilizada por Saramago amplamente, durante a construção do romance, transformando-se em elemento estruturante. A forma como se explora essa emoção configura a alegoria do horror a ser denunciado. “O medo cega, disse a rapariga dos óculos escuros, São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegámos, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos” (Saramago, 2017, p. 131). A perda de um dos sentidos foi o suficiente para desestabilizar uma sociedade que considerava-se estável, provocando a quebra de muitas de suas regras. Com isso, um grupo de “cegos malvados” controla a comida recebida e exige pagamento para que esta seja repartida, o que resulta em assassinatos, abusos sexuais e combates entre cegos, finalizando-se por um incêndio. À medida que o fogo se alastra, a cegueira emerge as profundezas da essência humana: “ainda está por nascer o primeiro ser humano desprovido daquela segunda pele a que chamamos de egoísmo” (Saramago, 2017, p. 169). Tentando escapar das chamas, a mulher do médico clama piedade aos militares, porém, descobre-se livre deles.

Gritou, Por favor, pela vossa felicidade, deixem-nos sair, não disparem. Ninguém respondeu de lá. O holofote continuava apagado, nenhum vulto se movia. Ainda a medo, a mulher do médico desceu dois degraus, Que se passa, perguntou o marido, mas ela não respondeu, não podia acreditar. Desceu os restantes degraus, caminhou em direcção ao portão, puxando sempre atrás de si o rapazinho estrábico, o marido e companhia, já não havia dúvidas, os soldados tinham-se ido embora, ou levaram-nos, cegos também eles, cegos todos por fim. [...] O portão está aberto de par em par, os loucos saem. (Saramago, 2017, p. 209-210).

Sob essa perspectiva, a cegueira esculpe a desesperança que cresce a cada página virada: “Está visto que ninguém se pode salvar, a cegueira também é isto, viver num mundo onde se tenha acabado a esperança” (Saramago, 2017, p. 204); a ausência do cuidado que os humanos têm uns pelos outros, bem como o regresso a instintos animais — relativos à fome e ao sexo —, inviabilizando a convivência em comunidade. A mulher do médico, portanto, depara-se com uma devastação sem fim à vista. A única a enxergar entre a multidão de cegos, ela é a testemunha da barbárie de dentro e de fora, em uma cidade completamente assolada pelas trevas. Assim sucede até o tardio descansar de seus olhos.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

OLHARES QUE CONTRIBUEM

No conto *O Espelho*, de João Guimarães Rosa (2001, p. 120), consta a seguinte frase: “os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem”. Caso essa *viciação* afete o modo como o sujeito enxerga a si mesmo e ao mundo, a compreensão do todo restringe-se a valores já existentes, adquiridos no meio ao qual pertence. Nessa lógica, o *eu* constrói-se por meio do olhar e da palavra do *outro*. Para Bakhtin, o conceito de *exotopia* (do grego *exo*, fora, e *topos*, lugar) remete ao processo de ver e ser visto em diferentes espaços. De um lado, tem-se o indivíduo que olha do lugar onde se localiza; de outro, aquele que, fora da conjuntura do anterior, manifesta o que obtém desse olhar. Logo, o que entende-se de *mim* é organizado a partir do que recebo do *outro*:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (Bakhtin, 2003, p. 373-374).

Se no discurso residem as vozes de outrem, o mesmo ocorre com os olhares alheios que, nesse caso, misturam-se à visão. Por conseguinte, Bakhtin explica que, assim como minha palavra integra-se a outras palavras para significar, minha visão necessita de outra para que eu me veja totalmente e me complete. O excedente de visão, então, refere-se à pessoa que, diante de mim, vê e sabe algo que eu, incapaz de enxergar-me sem o auxílio de um espelho, desconheço nesse momento — seja meu rosto ou minhas feições, inclusive o que situa-se atrás de mim. Para tanto, o vínculo do eu-outro estabelece-se pelas coisas que este consegue ver de mim, do seu ponto de vista, seu excedente de visão sobre mim e vice-versa. Define-se:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (Bakhtin, 2003, p. 21).

A visão nem tudo abrange e é limitada por um horizonte (do grego *horos*, limite, e *horizein*, limitar), o qual possibilita ver apenas o mundo à frente e não o rosto do corpo que se habita. A autocontemplação feita através do reflexo no espelho, entretanto, carece de significados, pois o objeto não possui a consciência, tampouco a posição, do contempla-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



dor (Bakhtin, 2003). Por isso, o homem busca a contemplação do outro a fim de que seus horizontes cruzem-se e, enfim, inteirem-se. O processo exotópico, no entanto, não consiste em modificar ou invalidar o outro com meu ponto de vista. Trata-se de contribuir à sua imagem, ou seja, da dialética entre olhares distintos que acrescentam-se.

No que tange à criação estética, na relação entre autor e personagem também encontra-se o *eu-outro*. De um a outro lado, tem-se o criador e a criatura, a atribuição de moral a que o criador submete a criatura, o que o criador enxerga e conhece que são inacessíveis à criatura a construir. Nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor para com a personagem, acham-se os recursos para o acabamento do conjunto da obra (Bakhtin, 2003). O ser fictício é inacabado, à semelhança do sujeito observado durante a ação exotópica, e precisa do autor para completar-se. Todavia, o criador pode ver e reconhecer-se na criatura, já que é ele quem concede-lhe vida — e, ao fazê-lo, corre o risco de depositar muito de si nela. Portanto, “[...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; [...] ele deve tornar-se o outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro.” (Bakhtin, 2003, p. 13).

TESTEMUNHA QUE EXCEDE

O romance de José Saramago (2017, p. 10) abre com a epígrafe: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” A mulher do médico, que corajosamente junta-se ao marido no isolamento, é a testemunha ocular do caos provocado pela treva branca. Por essa razão, ela está num lugar de observação em relação às demais personagens, sendo aquela que *vê* e *repara*. Mais do que isso, é aquela que guia. Ao grupo que a acompanha, disse: “sou, unicamente, os olhos que vocês deixaram de ter” (Saramago, 2017, p. 245). Por carregar o fardo de possuir olhos capazes de se horrorizar, ela pratica empatia e solidariza-se com o outro: “E tu, como queres tu que continue a olhar para essas misérias, tê-las permanentemente diante dos olhos, e não mexer um dedo para ajudar [...] Se tu pudesses ver o que eu sou obrigada a ver, quererias estar cego” (Saramago, 2017, p. 135). A peça-chave da *exotopia* é a empatia, uma vez que

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2003, p. 23).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Nesse sentido, o excedente de visão da mulher do médico para com as personagens motiva-se pela empatia, que, ao ser exercida, coloca-a no lugar das outras de modo a agregar às suas imagens. Porém, esse excesso de altruísmo por parte dela resulta na própria abnegação, como mostra na cena em que o médico esgueira-se para a cama da rapariga dos óculos escuros. Ao dar-se conta de que era observado, ele tenta justificar-se: “[...] ia falar, talvez repetir que não sabia o que lhe tinha dado, mas a voz disse, Se não disseses nada compreenderei melhor.” (Saramago, 2017, p. 172). Na sequência, a mulher do médico “Sentou-se na borda da cama, estendeu o braço por cima dos dois corpos, como para cingi-los no mesmo amplexo, e, inclinando-se toda para a rapariga dos óculos escuros, murmurou-lhe baixinho ao ouvido, Eu vejo.” (Saramago, 2017, p. 172). A revelação de que enxerga — que até o momento só o marido tinha conhecimento — fornece acabamento ético e moral a essas duas personagens, porque a imoralidade cometida fora testemunhada e tirada das sombras por olhos que veem.

Dessa maneira, ela abdica a mágoa e mantém-se focada no bem-estar coletivo: “[...] impossível como esta mulher conseguia dar fé de tudo quanto se passava, devia ser domada de um sexto sentido, uma espécie de visão sem olhos” (Saramago, 2017, p. 196). Quando os cegos malvados ordenam que as mulheres sejam a moeda de troca para a repartição do alimento, submetem-nas a “tudo quanto é possível fazer a uma mulher deixando-a ainda viva.” (Saramago, 2017, p. 178).

Está morta, disse a mulher do médico, e a sua voz não tinha nenhuma expressão, se era possível uma voz assim, tão morta como a palavra que dissera, ter saído de uma boca viva. Levantou em braços o corpo subitamente desconjuntado, as pernas ensanguentadas, o ventre espancado, os pobres seios descobertos, marcados com fúria, uma mordedura num ombro, Este é o retrato do meu corpo, pensou, o retrato do corpo de quantas aqui vamos, entre estes insultos e as nossas dores não há mais do que uma diferença, nós, por enquanto, ainda estamos vivas. (Saramago, 2017, p. 178-179).

Reconhecendo-se no corpo da cega das insónias — a falecida — e pondo-se no lugar dela, a mulher do médico torna-se a outra à exceção de um detalhe: ela, em compensação, continua viva. Distanciando-se da personagem, agora vista de fora, ganha-se de uma visão a mais em relação a ela. Conforme Bakhtin (2003), ao ver-se e inteirar-se com um indivíduo em sofrimento, provê-se um ato ético e estético de ajuda e consolo. Essas atividades, no entanto, devem ser realizadas de fora do sofredor, a fim de manter a posição do contemplador que atribui significado ao que se contempla. Do lado de fora, ela faz:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Queria um balde ou alguma coisa que lhe fizesse as vezes, queria enchê-lo de água, ainda que fétida, ainda que apodrecida, queria lavar a cega das insónias, limpá-la do sangue próprio e do ranho alheio, entregá-la purificada à terra, se tem ainda algum sentido falar de purezas de corpo neste manicómio em que vivemos, que às da alma, já se sabe, não há quem lhes possa chegar. [...] Quando o médico e o velho da venda preta entraram na camarata com a comida, não viram, não podiam ver, sete mulheres nuas, a cega das insónias estendida na cama, limpa como nunca estivera em toda a sua vida, enquanto outra mulher lavava, uma por uma, as suas companheiras, e depois a si própria. (Saramago, 2017, p. 180-181).

Segundo Nietzsche (1998, p. 109), ver, antes de tudo, exige dos olhos algo absurdo e sem sentido. Quanto mais afetos se permitem sobre uma coisa, quanto mais olhares se tem sobre essa mesma coisa, mais completo será o seu conceito. Logo, o olhar da mulher do médico perpassa qualquer visão: ela não olha porque vê, mas vê porque se importa e se permite afetar. Diante disso, decide vingar-se do chefe dos malvados, que sujeitou-nas a tamanha monstruosidade. Assim,

Devagar, a mulher do médico aproximou-se, rodeou a cama e foi colocar-se por trás dele. A cega continuava no seu trabalho. A mão levantou lentamente a tesoura, as laminas um pouco separadas para penetrarem como dois punhais. Nesse momento, o último, o cego pareceu dar por uma presença, mas o orgasmo retirara-o do mundo das sensações comuns, privara-o de reflexos. Não chegarás a gozar, pensou a mulher do médico, e fez descer violentamente o braço. A tesoura enterrou-se com toda a força na garganta do cego, girando sobre si mesma lutou contra as cartilagens e os tecidos membranosos, depois furiosamente continuou até ser detida pelas vértebras cervicais. (Saramago, 2017, p. 185-186).

Em meio ao caos que a cerca, brada aos homens: “Lembrem-se do que eu no outro dia disse, que não me esqueceria da cara dele, e daqui em diante pensem no que vos digo agora, que também não me esquecerei das vossas” (Saramago, 2017, p. 186). Com tal fala, ela subverte os poderes e, além de conceder-lhes acabamento, intimida-os. Afinal, possui olhos para vê-los e também para puni-los. “Agora estamos livres, eles sabem o que os espera se quiserem outra vez servir-se de nós” (Saramago, 2017, p. 189). Por conseguinte, o posto exotópico da mulher do médico a toma, ao longo do romance, como a testemunha que excede. Ela existe para testemunhar a ausência de moralidade e, ao mesmo tempo, para atribuí-la àqueles que desta despojaram-se. Percebe-se neste excerto:

[...] não nos esqueçamos do que foi a nossa vida durante o tempo que estivemos internados, descemos todos os degraus da indignidade, todos, até atingirmos a abjeção, embora de maneira diferente pode suceder aqui o mesmo, lá ainda tínhamos a desculpa da abjeção dos de fora, agora não, agora somos todos iguais perante o mal e o bem, por favor, não me perguntem o que é o bem e o que é o mal, sabíamos-lo de cada vez que tivemos de agir no tempo em que a



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

cegueira era uma excepção, o certo e o errado são apenas modos diferentes de entender a nossa relação com os outros, não a que temos com nós próprios, nessa não há que fiar, perdoem-me a prelecção moralística, é que vocês não sabem, não o podem saber, o que é ter olhos num mundo de cegos, não sou rainha, não, sou simplesmente a que nasceu para ver o horror, vocês sentem-no, eu sinto-o e vejo-o (Saramago, 2017, p. 262).

A imagem do todo no acabamento estético é regida pela dialética entre eu-outro, proveniente do que o sujeito vê e do que faz com o que vê. É no trabalho com a representação e com a forma que esse acontecimento, único e singular, sustenta-se. Desse jeito, as ações da mulher do médico conferem o que pode-se definir como totalidade às personagens com as quais dialoga. Essas personagens, uma vez cegas, são inacabadas, pois não têm acesso às suas imagens externas, nem ao contexto que as cerca e ao que nele se passa. Elas finalizam-se ao dialogarem com o excedente de visão da mulher do médico, que transforma-se em elementos de orientação, integração e totalização. Todavia, a interação estabelecida por ela com as outras personagens difere-se de um discurso unidirecional. É um vínculo dialógico e dinâmico, ou seja, uma completa a outra, como verifica-se no trecho a seguir:

Estou feia, perguntou a rapariga dos óculos escuros, Estás magra e suja, feia nunca o serás, E eu, perguntou a mulher do primeiro cego, Suja e magra como ela, não tão bonita, mas mais do que eu, Tu és bonita, disse a rapariga dos óculos escuros, Como podes sabê-lo, se nunca me viste, Sonhei duas vezes contigo, Quando, A segunda foi esta noite, Estavas a sonhar com a casa porque te sentias segura e tranquila, é natural, depois de tudo por que passámos, no teu sonho eu era a casa, e como, para ver-me, precisavas de pôr-me uma cara, inventaste-a, Eu também te vejo bonita, e nunca sonhei contigo, disse a mulher do primeiro cego, O que só vem demonstrar que a cegueira é a providência dos feios, Tu não és feia, Não, de facto não o sou, mas a idade, Quantos anos tens, perguntou a rapariga dos óculos escuros, Vou-me chegando aos cinquenta, Como a minha mãe, E ela, Ela, quê, Continua a ser bonita, Já foi mais, É o que acontece a todos nós, sempre fomos mais alguma vez, Tu nunca foste tanto, disse a mulher do primeiro cego. As palavras são assim, disfarçam muito, vão-se juntando umas com as outras, parece que não sabem aonde querem ir, e de repente, por causa de duas ou três, ou quatro que de repente saem, simples em si mesmas, um pronome pessoal, um advérbio, um verbo, um adjectivo, e aí temos a comoção a subir irresistível à superfície da pele e dos olhos, a estalar a compostura dos sentimentos, às vezes são os nervos que não podem aguentar mais, suportaram muito, suportaram tudo, era como se levassem uma armadura, diz-se A mulher do médico tem nervos de aço, e afinal a mulher do médico está desfeita em lágrimas por obra de um pronome pessoal, de um advérbio, de um verbo, de um adjectivo, meras categorias gramaticais, meros designativos, como o são igualmente as duas mulheres mais, as outras, pronomes indefinidos, também eles chorosos, que se abraçam à da oração completa, três graças nuas sob a chuva que cai. (Saramago, 2017, p. 267).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Na ausência de visão, as outras duas mulheres concebem uma representação imaginária da mulher do médico. Idealizam-na como uma bela figura, em função de suas atitudes em prol dos cegos. Aqui, nota-se a associação da beleza à bondade e generosidade, resgatando a concepção de que o caráter ultrapassa a aparência física. Com isso, a rapariga dos óculos escuros e a mulher do primeiro cego criam uma imagem, visualizam-na e, enfim, adicionam-na à mulher do médico. Apesar da resistência inicial, esta última encontra nessa representação algo que pode ajudá-la a ver-se, a ter uma *outra* visão de si. À medida que a mulher do médico é privada do olhar contribuinte do outro, mais sente a necessidade de ser vista: “Cada vez irei vendo menos, mesmo que não perca a vista tornar-me-ei mais e mais cega cada dia porque não terei quem me veja.” (Saramago, 2017, p. 302). Como efeito, ela precisa do olhar do outro e vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são, disse o médico, E as pessoas, perguntou a rapariga dos óculos escuros, As pessoas também, ninguém lá estará para vê-las” (Saramago, 2017, p. 128). Em harmonia com a relação exotópica entre a mulher do médico e as outras personagens, não restam dúvidas de que a experiência do olhar em *Ensaio sobre a cegueira* constitui um elemento dialógico por meio da imersão no horizonte de visão do outro — incluso, nesse *outro*, olhos que veem e olhos que, não vendo, significam. Concluímos, a esse fim, que a cegueira de Saramago torna-se um recurso: a mulher do médico é a testemunha a denunciar o horror e a excedê-lo, tirando-o das trevas e levando-o à luz. Ela posiciona-se em exotopia, isto é, em exterioridade aos outros, completando-os e sendo por eles completada.

O discurso construído nesse percurso “[...] forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro” (Bakhtin, 2015, p. 52). Dessa maneira, possibilita pensarmos na mulher do médico como a que *vê* e *repara*, já que nela recai a responsabilidade de reaver os valores daqueles que despojaram-se. Embora ela possa representar um fator externo, ao mesmo tempo em que firma-se enquanto *excedente*, ainda precisa da visão do outro para ver-se totalmente. Assim, tem-se um encontro entre olhares que agregam-se ao dialogarem um com o outro. A mulher do médico possui, portanto, uma visão para além da cegueira, uma vez que integra-se através desta.



REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PESSOA, Fernando. **Obra poética de Fernando Pessoa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- ROSA, João Guimarães. O Espelho. *In: Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



COMPETÊNCIA LEITORA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA ATUAÇÃO DOCENTE

READING COMPETENCE AS A PEDAGOGICAL PRINCIPLE IN TEACHING PRACTICE

Graziela Maria Lazzari¹ (UNISC)

Carlos Renê Ayres² (UNISC)

RESUMO

Sabe-se que a competência leitora não é uma especificidade somente da Língua Portuguesa. Ela deve ser estimulada em todos os componentes curriculares. Mas como podemos abordar a leitura como princípio pedagógico também nas outras áreas? Sendo ela um ponto central, intrinsecamente relacionado com a compreensão fica fácil a articulação com as habilidades e competências gerais da BNCC (2018). Desse modo, como contribuir para o desenvolvimento da competência leitora em todas as áreas do conhecimento se torna o foco deste estudo. Pesquisadores como Adler (2010), Freire (2011), Santaella (2004) e Wolf (2019) comprovam que tanto a escrita quanto a leitura são invenções culturais complexas, pois envolvem processos semânticos, linguísticos, visuais e fonológicos em sua estrutura para cumprir com a sua função social. Fato que desencadeia uma série de sinapses e processos cognitivos em nosso cérebro, intensificando as conexões neurais, para uma aprendizagem significativa. Mas como essa abordagem é feita na escola? A pesquisa Retratos da Leitura, de Zoara Failla (2021) mostra que 40% dos entrevistados têm dificuldades de compreensão e, por isso, lêem menos. Esse cenário reflete a importância da intervenção dos professores, garantindo aos estudantes a abordagem de diversos gêneros discursivos, textuais e os mais variados procedimentos de leitura em todos os compo-

¹ Mestranda em Letras (UNISC); Neuropsicopedagoga. Assessora Pedagógica na 6ª Coordenadoria Regional de Educação e docente Faculdade Censupeg. grazielalazzari@mx2.unisc.br

² Doutor em Letras. professor e Coordenador do Curso de Letras e Unisc Idiomas (UNISC). Docente dos cursos de licenciatura, Mestrado, Doutorado na UNISC. ayres@unisc.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

nentes curriculares. O desafio seria agregar as áreas de conhecimento nessa missão, que normalmente é dada às Linguagens, que - naturalmente - assume o texto como seu objeto de estudo. Então, quais intervenções podemos propor para que essa competência seja desenvolvida de forma significativa? Uma possibilidade seria uma proposta interdisciplinar, a Metodologia de Projetos, de Hernández e Ventura (1998), transcendente de uma concepção de ensino que suscita a compreensão e o protagonismo estudantil. Nesse contexto, o professor é mediador no processo da aprendizagem ativa, através da experiência e da exploração do mundo que os cerca.

Palavras-chave: Competência leitora, princípio pedagógico; aprendizagem ativa; metodologia de projetos.

ABSTRACT

It is known that reading competence is not specific to the Portuguese language alone. It should be encouraged in all curriculum components. But how can we approach it as a pedagogical principle in other areas as well? Since it is a central point, intrinsically related to comprehension, it is easy to connect it with the general skills and competencies of the BNCC (2018), which contributes to the development of reading competence in all areas, the focus of this study. Researchers like Adler (2010), Freire (2011), Santaella (2004), and Wolf (2019) confirm that both writing and reading are complex cultural inventions because they involve semantic, linguistic, visual, and phonological processes in their structure to fulfill their social function. This fact triggers a series of synapses and cognitive processes in our brain, enhancing neural connections for meaningful learning. But how is this approach implemented in schools? The "Retratos da Leitura" (Portraits of Reading) research by Zoara Failla (2021) shows that 40% of respondents have difficulties in comprehension and, therefore, read less. This scenario highlights the importance of teacher intervention, ensuring that students approach various genres and diverse reading procedures in all curriculum components. The challenge is to integrate areas of knowledge into this mission given to Language, which naturally takes text as its object of study. So, what interventions can we propose for the development of this competence in a meaningful way? One possibility would be an interdisciplinary approach, the Project Methodology by Hernández and Ventura (1998), which goes beyond a teaching approach that fosters understanding and student protagonism. In this context, the teacher acts as a mediator in the active learning process. The formation of the corpus will be based on applied exploratory research subsequently to the Course on Project Development and Educommunication in schools in the Santa Cruz do Sul/RS region.

Keywords: Reading competence, pedagogical principle, active learning.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



INTRODUÇÃO

Em suma, sabe-se que a importância da competência leitora em todas as áreas do currículo escolar, não se limitando apenas à disciplina de Língua Portuguesa. Ele discute como a competência leitora está intrinsecamente relacionada à compreensão e como isso pode ser relacionado às habilidades e competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), contribuindo para o desenvolvimento dessa competência em todas as áreas do conhecimento. Bem como, tanto a leitura quanto a escrita são complexas invenções culturais que envolvem processos semânticos, linguísticos, visuais e fonológicos, desencadeando processos cognitivos e conexões neurais em nosso cérebro para uma aprendizagem significativa.

Fator que deixa clara a importância da mediação e da intervenção dos professores, já que muitos estudantes têm dificuldades de compreensão, o que afeta sua motivação para a leitura. Portanto, sugere que os professores devem abordar diversos gêneros e procedimentos de leitura em todas as disciplinas para superar esse desafio. Uma das possibilidades de metodologia a ser abordada seria uma proposta interdisciplinar, baseada na Metodologia de Projetos de Hernández e Ventura, que promove a compreensão e o protagonismo dos estudantes, com o professor atuando como mediador no processo de aprendizagem.

A partir da discussão levantada na pesquisa Retratos da Leitura, de Zoara Failla (2021) que mostra que 40% dos entrevistados têm dificuldades de compreensão e, por isso, lêem menos surgiu a base para a concepção deste artigo, que visa entender a competência leitora como princípio pedagógico da atuação docente. Nesse escopo será realizada uma pesquisa exploratória com docentes da região de Santa Cruz do Sul, a partir do curso Elaboração de Projetos e Educomunicação realizado na rede pública estadual, indicando que esse será o contexto em que as intervenções serão estudadas e implementadas.

LEITURA E ESCRITA

Freire (2011) argumentava que a leitura e a escrita deveriam ser contextualizadas nas experiências e preocupações dos alunos. Isso significa que o conteúdo dos materiais de leitura e escrita deve ser relevante e significativo para a vida dos alunos, de modo que eles possam relacionar o aprendizado com suas próprias experiências. Nesse sentido, educação deveria ser uma ferramenta de conscientização e transformação social. Ele acreditava



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

que os alunos, ao se tornarem conscientes das estruturas de opressão, poderiam se tornar agentes de mudança na sociedade. A leitura e a escrita desempenham um papel fundamental nesse processo de conscientização. Freire (2011) via a leitura e a escrita como meios poderosos de emancipação e transformação social. Sua abordagem pedagógica enfatizava a importância de tornar a educação relevante para a vida dos alunos, promovendo o diálogo, a conscientização e a participação ativa.

Ainda, conforme Adler (2010), a leitura pode ser caracterizada de diferentes formas. A leitura elementar refere-se às atividades relacionadas com a alfabetização funcional, ocorrendo nos estágios iniciais da escolarização, em que são desenvolvidas habilidades como juntar sílabas, formar palavras e frases. Em seguida, temos a leitura inspecional, que envolve uma leitura rápida, por exemplo, quando se lê um prefácio de um livro. Outra forma é a leitura analítica, que envolve fazer anotações, fichamentos e resumos. Por fim, há a leitura sintópica, que é caracterizada por uma abordagem comparativa e aprofundada de um tema específico. Já para Wolf (2019), a leitura de um texto mais longo, entra no circuito a predição e a percepção; assim o que sabemos antes de ler uma sentença nos prepara para reconhecer mais depressa e com mais precisão. A maneira como lemos uma frase ou texto com qualidade está diretamente relacionada às escolhas que fazemos em relação ao tempo que investimos na prática da leitura profunda. Assumir a perspectiva do outro, a empatia, é uma das contribuições mais profundas que a leitura profunda proporciona.

Manguel (2000) também traz algumas abordagens importantes na em relação à leitura e escrita, como por exemplo ao enfatizar a importância da leitura como uma atividade fundamental para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento individual. Ele vê a leitura como uma maneira de adquirir conhecimento, empatia e compreensão. Para o autor, ler é uma jornada na qual os leitores exploram mundos imaginários, diferentes culturas e pontos de vista. Ele acredita que a leitura permite que as pessoas expandam seus horizontes e experienciem vidas que talvez nunca vivam pessoalmente.

Muito além disso, Manguel (2000) explora a ideia de que todos os textos estão interligados de alguma forma. Ele argumenta que os leitores constroem significado ao relacionar o que estão lendo com outras experiências de leitura e conhecimento prévio. Ao passo que, a escrita como um reflexo da cultura de uma sociedade. Ele explora como a escrita molda e é moldada por valores, ideias e crenças compartilhadas. Uma vez que, a leitura é uma atividade pessoal e subjetiva, na qual cada leitor interpreta um texto de maneira única. O significado de um texto pode variar de pessoa para pessoa.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



COMPETÊNCIA LEITORA

Freire (2010), ainda defendia a ideia de que a leitura não é apenas a interpretação de palavras escritas, mas também a interpretação do mundo ao nosso redor. Ele argumentava que os alunos deveriam aprender a ler o mundo criticamente para entender as estruturas de poder e opressão que existem na sociedade. A leitura da palavra (textos escritos) e a leitura do mundo estão interligadas.

Nesse contexto, competência leitora é um conceito amplamente discutido em educação e pesquisa em linguagem. Envolve a capacidade de compreender, analisar e interpretar textos escritos. Aqui estão alguns dos aspectos gerais relacionados à competência leitora, que podem ser considerados na perspectiva de Santaella (2004) que: a competência leitora envolve a capacidade de compreender o conteúdo de um texto. Isso não se limita apenas à leitura superficial, mas também à compreensão das nuances, contexto e mensagens subjacentes em um texto. Além disso, argumenta-se que os leitores competentes são capazes de analisar criticamente o texto, identificando argumentos, evidências, pontos de vista do autor e outros possíveis vieses. Eles podem questionar o que leem e formar julgamentos informados. Fator que está diretamente articulado com a interpretação, que constitui uma parte importante da competência leitora. Isso inclui a capacidade de extrair significados mais profundos, simbólicos e implícitos de um texto, bem como a capacidade de relacionar o texto com conhecimentos prévios e experiências pessoais.

Nessa mesma linha de raciocínio, a autora defende que os leitores competentes também são leitores ativos. Eles podem fazer anotações, destacar partes importantes do texto, fazer perguntas durante a leitura e participar de discussões sobre o que leram, já que esta competência muitas vezes envolve a capacidade de contextualizar um texto, entendendo como ele se encaixa em um contexto mais amplo, seja histórico, cultural ou social. Nesse caso, os leitores competentes podem lidar com uma variedade de gêneros de texto, desde textos literários até textos técnicos e científicos. Eles adaptam suas estratégias de leitura conforme necessário, já que a competência leitora não é estática; é algo que pode ser aprimorado e desenvolvido ao longo da vida. Os leitores competentes estão dispostos a continuar aprendendo e melhorando suas habilidades de leitura. Compete então aos professores e mediadores do conhecimento planejar intervenções coerentes e eficazes para que a aprendizagem ativa realmente aconteça.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

A partir da discussão levantada na pesquisa Retratos da Leitura, de Zoara Failla (2021) que mostra que 40% dos entrevistados têm dificuldades de compreensão ao ler, despertou a curiosidade em entender como está articulada a compreensão leitora com os professores da rede pública estadual e com os estudantes do Ensino Fundamental - Anos Finais no município de Santa Cruz do Sul. O questionário foi enviado aos profissionais da área, no qual foram registradas 37 respostas. É válido ressaltar que a opinião de professores sobre a fluência leitora desempenha um papel crucial no desenvolvimento da alfabetização e das habilidades de leitura dos alunos. A fluência leitora refere-se à capacidade de ler um texto de forma precisa, rápida e expressiva. Sendo assim, é um componente fundamental da leitura, pois está diretamente ligado à compreensão do texto. De acordo com a pesquisa realizada junto aos professores da rede pública estadual que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fluência leitora é uma habilidade essencial na aprendizagem da leitura. Pois de acordo com 90% dos entrevistados, ela permite que os alunos processem o texto de forma mais eficiente, o que, por sua vez, facilita a compreensão do conteúdo. Assim, a maioria dos professores entende que a fluência leitora não se desenvolve da noite para o dia. É uma habilidade que requer prática constante e progressiva. Além disso, todos os entrevistados frequentemente empregam estratégias como a leitura em voz alta, a leitura repetida e a leitura independente para ajudar os alunos a melhorar sua fluência.

Quanto à variedade de textos, 87% dos professores acreditam que os alunos devem ser expostos a uma ampla variedade de textos, incluindo literatura, textos informativos e material didático, para aprimorar sua fluência. Isso os ajuda a se adaptar a diferentes estilos de escrita e vocabulários. Enquanto que os outros 13% discordam, ao inferir que os tipos de texto não influenciam na construção da competência leitora. Ainda, constatou-se que 100% dos professores costuma avaliar a fluência leitora de seus alunos regularmente. Eles utilizam testes de fluência, gravações de leitura em voz alta e observações em sala de aula para avaliar o progresso dos alunos e identificar áreas que precisam de melhoria. Destes, 79% reconhecem que a fluência leitora está intrinsecamente ligada à compreensão de leitura. Uma leitura fluente facilita a compreensão, permitindo que os alunos dediquem menos esforço à decodificação das palavras e mais à compreensão do significado do texto.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



No que se refere à individualização da leitura, 80% dos professores reconhecem a importância de adaptar abordagens de ensino à fluência leitora para atender às necessidades individuais. Alguns alunos podem precisar de mais prática, enquanto outros podem necessitar de estratégias específicas para superar desafios na fluência. E o grupo docente sempre busca métodos de ensino que tornem a prática da fluência leitora interessante e envolvente para os alunos. Isso pode incluir a escolha de textos relevantes e a incorporação de atividades interativas.

Também é importante ressaltar a importância de acesso aos materiais de leitura adequados, bibliotecas bem abastecidas e tecnologias que possam apoiar o desenvolvimento da fluência leitora de seus alunos. Nesse sentido, pode-se destacar que nem todas as escolas possuem biblioteca devidamente preparada com acervos bibliográficos que possam colaborar com a fluência leitora. Contudo, existem sites e aplicativos que comportam um catálogo de livros digitais que podem ser utilizados nas aulas como um recurso para potencializar as metodologias de leitura em qualquer lugar e a qualquer momento. Nesse contexto é válido destacar que a leitura digital não se restringe apenas aos livros, pois ela está presente no consumo de artigos, informações, redes sociais, além de ser uma ferramenta mais acessível. Outro entrave apontado pelos professores na entrevista é a frequência da internet, que muitas vezes deixa a desejar. Fora esse impasse, essas ferramentas tornam a leitura um hábito mais atraente e que permite que vários estudantes leiam a mesma bibliografia ao mesmo tempo. Lembrando que a abordagem do professor pode variar de acordo com a faixa etária dos alunos, suas necessidades individuais e o contexto da sala de aula. O importante é criar um ambiente propício à leitura e fornecer orientação e apoio para que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura ao longo do tempo.

Por fim, as plataformas digitais com acervos de livros podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência leitora. Essas plataformas oferecem uma série de benefícios que podem enriquecer a experiência de leitura e promover o gosto pela leitura, pois oferecem uma ampla variedade de livros, incluindo obras literárias clássicas, contemporâneas, não ficção, ficção, livros didáticos e muito mais. Isso permite que os leitores escolham entre diferentes gêneros e estilos de leitura, o que pode aumentar seu interesse pela leitura. No entanto, é importante observar que, embora as plataformas digitais tenham muitos benefícios, também há preocupações sobre a exposição excessiva às telas e a necessidade de equilibrar a leitura digital com a leitura de livros impressos. Os



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

professores e pais desempenham um papel importante ao orientar os leitores sobre o uso saudável e equilibrado das tecnologias digitais para a leitura.

Outro ponto relevante a se considerar é o tempo de leitura, qualidade e as obras que os professores costumam ler, e percebe-se que a maioria dos professores tem um interesse especial por livros relacionados à sua área de ensino, à pedagogia e à educação em geral. Eles tendem a ler uma variedade de gêneros e tópicos, e suas escolhas de leitura podem depender de seus interesses pessoais, experiência de ensino e áreas de especialização. Somente 12% dos entrevistados lê por prazer. Como mostra o gráfico abaixo:

Tipo de leitura	Frequência	Número de entrevistados
Livros de Educação	diariamente	18
Livros profissionais e de desenvolvimento Pessoal	diariamente	14
Livros de Literatura	diariamente	3
Nenhum tipo de leitura	diariamente	2

Questionados, então, sobre com que frequência lêem livros de literatura, a maioria respondeu raramente, sendo que lêem uma ou duas obras no ano. Sabe-se ainda que, o tempo dedicado à leitura, pode variar consideravelmente de um professor para outro, pois depende de fatores como carga de trabalho, responsabilidades familiares, interesses pessoais e estilo de vida. Alguns professores podem encontrar tempo para ler diariamente, enquanto outros podem reservar períodos específicos durante a semana para a leitura. O importante é que a leitura é uma atividade valiosa que pode enriquecer o conhecimento e a prática profissional de um professor, independentemente do tempo dedicado a ela, independente da sua área de formação.

Além disso, a opinião dos professores sobre a competência leitora nas outras áreas do conhecimento pode variar amplamente, mas geralmente inclui reconhecer sua importância e valor para o aprendizado dos alunos, pois reconhecem que a competência leitora é fundamental não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do currículo escolar. Eles entendem que os alunos precisam ser ca-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



pazes de compreender e analisar textos em diferentes contextos para ter sucesso em suas disciplinas. Nesses casos, 100% dos entrevistados expressaram preocupação com as dificuldades que seus alunos enfrentam na compreensão de textos específicos de suas disciplinas. Isso pode levá-los a buscar estratégias para melhorar a competência leitora dos alunos em suas áreas específicas. Ao mesmo tempo em que acreditam que a competência leitora deve ser integrada ao ensino de suas disciplinas. Eles – os docentes – podem adotar abordagens interdisciplinares que envolvem a leitura e análise de textos relevantes para o conteúdo que estão ensinando. Isso porque todos os professores envolvidos nessa discussão têm consciência de que desempenham um papel crucial como mediadores na melhoria da competência leitora dos alunos. E, ainda, possibilita oferecer orientação, estratégias de leitura e apoio individualizado para alunos que enfrentam dificuldades. Por muitas vezes a maior preocupação, nesse contexto, é a falta de motivação dos alunos para a leitura em suas disciplinas. Inclusive, os docentes podem buscar maneiras de tornar os textos mais envolventes e relevantes para os interesses e necessidades dos alunos. Sintetizando, a maioria dos professores reconhece a importância da competência leitora em todas as áreas do conhecimento e busca maneiras de promovê-la em suas disciplinas. Eles desempenham um papel fundamental na mediação e no apoio aos alunos para melhorar suas habilidades de leitura, tornando o ensino mais eficaz e significativo.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Com base nessas informações, a construção da competência leitora pode ser promovida por meio de uma variedade de atividades que estimulem a compreensão, interpretação e reflexão sobre textos, como por exemplo a exposição à leitura regular e diversificada, cuja metodologia pode ser utilizada como incentivo aos alunos a lerem regularmente, explorando diversos tipos de textos, como romances, contos, poesia, notícias, revistas, artigos científicos, entre outros. No pós leitura, pode-se mobilizar espaços de discussões em sala de aula sobre os textos lidos. Isso ajuda a aprofundar sua compreensão, compartilhar ideias e perspectivas e desenvolver habilidades de argumentação.

Diante da exposição aos diversos tipos de textos, também é válido destacar que é necessária uma mediação para que os estudantes possam identificar elementos-chave em um texto, como o tema, personagens, enredo, ponto de vista do autor e contexto histórico ou cultural. Isso ajuda a melhorar a compreensão e a interpretação, além de conduzir pos-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

sibilidades para que escrevam resumos, resenhas, análises críticas e ensaios sobre os textos que leram. Isso os ajuda a organizar suas ideias e a aprofundar sua compreensão.

Outra forma de engajar os alunos é incentivando a leitura em voz alta, seja individualmente ou em grupo. Isso ajuda os alunos a desenvolverem a fluência na leitura e a compreensão auditiva, ao passo que possam explorar palavras desconhecidas ou termos técnicos em textos, discutindo seus significados e contexto de uso. Isso porque usufruir de questões de compreensão, como perguntas de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preenchimento de lacunas e respostas curtas, ajudam a verificar a compreensão dos alunos.

Pode-se destacar também as atividades de comparar e contrastar diferentes textos sobre o mesmo tema ou de diferentes gêneros literários ou mesmo o fato de estimular o recurso de dramatizações de cenas de livros ou peças de teatro. Isso ajuda os alunos a visualizar o conteúdo e a se envolverem de forma mais profunda.

Uma dica bem interessante é fomentar projetos de leitura em que os alunos escolham um livro ou texto para ler e, em seguida, apresentem suas descobertas, opiniões e aprendizados para a turma, oportunizando momentos em que possam inspirar situações que possibilitem a argumentação e a avaliação crítica das fontes de notícias, identificando viés, verificando fatos e analisando a credibilidade das fontes. O que desencadeia a oportunidade de uma integração da leitura em atividades relacionadas a outras disciplinas, como história, ciências e matemática, (uma proposta interdisciplinar) para mostrar como a competência leitora é aplicável em várias áreas do conhecimento.

Atividades como essas são a chave para o desenvolvimento da competência leitora como a prática regular e a diversificação das atividades para atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizado dos alunos. Todas essas são práticas recorrentes nas salas de aula, o que desencadeia a prática abordada por Hernández e Ventura (1998) a partir da Metodologia de Projetos, cujo perspectiva está baseada na pesquisa + ação. Ou seja, aliar todas as áreas do conhecimento e estimular temáticas de pesquisa que sejam do interesse dos estudantes. Assim o estudante passa a ler, buscar informações e atribuir significado às suas leituras em diferentes gêneros textuais e meios de comunicação, por exemplo, que transcende uma concepção de ensino que suscita compreensão e protagonismo estudantil.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



METODOLOGIA DE PROJETOS

Vale ressaltar que a Metodologia de Projetos é uma abordagem de ensino que envolve os alunos na realização de projetos multidisciplinares e significativos e pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência leitora de várias maneiras, já que os projetos geralmente têm um objetivo claro e relevante, o que motiva os alunos a ler e pesquisar para atingir esse objetivo. Isso cria um propósito claro para a leitura. Além disso, é preciso pesquisar informações de diferentes fontes para seu projeto, o que os leva a selecionar e analisar materiais de leitura variados, como livros, artigos, websites e documentos.

Toda essa pesquisa culmina na compreensão contextual, ou seja, para realizar um projeto com sucesso, os alunos precisam entender o contexto em que estão trabalhando. Isso muitas vezes envolve a leitura de informações históricas, culturais e contextuais relevantes. Assim como a síntese e análise, uma vez que os estudantes são desafiados a sintetizar as informações que obtêm por meio da leitura e a analisar criticamente esses materiais para aplicá-los ao projeto. Logo, haverá a possibilidade de uma escrita reflexiva, pois além da leitura, os projetos frequentemente envolvem a escrita de relatórios, apresentações ou outros tipos de documentos. Isso incentiva os alunos a refletirem sobre o que aprenderam e a expressarem suas ideias de forma escrita. O que corrobora para as discussões e colaboração, já que a metodologia de projetos frequentemente envolve discussões em grupo e colaboração entre os alunos. Isso cria oportunidades para discutir o que estão lendo, compartilhar ideias e resolver problemas.

Ainda, estimula as habilidades de comunicação, pois a partir dos projetos muitas vezes se incluem apresentações orais ou visuais. Isso auxilia no desenvolvimento de habilidades de comunicação, que são uma parte essencial da competência leitora. O que é, por natureza, uma motivação para a leitura, possibilitando a oportunidade de escolher tópicos de projetos que interessem aos alunos, aumentando a motivação para ler e pesquisar. Fator que está intrinsecamente relacionado com a aprendizagem ativa ou aprendizagem significativa, ao passo que essa metodologia coloca os pesquisadores no papel de aprendizes ativos, incentivando-os a buscar informações e conhecimento por conta própria, o que é essencial para o desenvolvimento da competência leitora. E, por fim, contribui para a avaliação formativa, uma vez que os professores podem usar projetos como oportunidades para avaliar a competência leitora dos alunos ao longo do tempo, observando como eles lidam com a leitura, a compreensão e a aplicação de informações em contextos do mundo real.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Em resumo, a Metodologia de Projetos oferece um ambiente de aprendizado rico em leitura e escrita, proporcionando aos alunos experiências práticas que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora, enquanto os envolvem em atividades significativas e relevantes e de caráter interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo enfatiza a importância da competência leitora em todas as áreas do currículo escolar, não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, e como ela está relacionada às habilidades da BNCC (2018). Destaca que a leitura e a escrita envolvem processos complexos e cognitivos, exigindo intervenção e mediação dos professores, especialmente para alunos com dificuldades de compreensão. Além de propor uma abordagem interdisciplinar, com base na Metodologia de Projetos de Hernández e Ventura (1998), para promover a compreensão e o protagonismo dos estudantes, com o professor como mediador.

Assim, a pesquisa sobre dificuldades de compreensão na leitura com docentes da rede pública estadual na região de Santa Cruz do Sul se propôs a entender como está sendo vista a competência leitora e a leitura propriamente dita nas intervenções curriculares em uma proposta interdisciplinar, para promover a compreensão da leitura. Fator que remete a uma abordagem de estratégias para que essa fluência leitora de fato conteça, destacando diversas atividades, como por exemplo, a leitura regular de diferentes tipos de textos, discussões em sala de aula após a leitura, mediação para identificar elementos-chave nos textos, leitura em voz alta, uso de questões de compreensão, comparação de textos, dramatizações e projetos de leitura. Essas atividades visam melhorar a compreensão, interpretação e argumentação dos estudantes, além de incentivar a prática interdisciplinar, com uso de diferentes dinâmicas, como por exemplo, a Metodologia de Projetos que traz uma proposta de ensino coerente e eficaz.

Percebe-se que a maioria dos professores está engajada no processo de desenvolver a competência leitora como princípio pedagógico da prática docente, trazendo à discussão inúmeras estratégias para desenvolvê-la. Experiência que permeia todas as áreas de conhecimento, tornando a aprendizagem ativa e equitativa, oportunizando ler, buscar informações e atribuir significado às suas leituras em diferentes gêneros textuais e meios de comunicação, por exemplo, que transcende uma concepção de ensino que suscita compreensão, a própria vivência e o protagonismo estudantil.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles Van. Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente. Tradução de Edward H. Wolff e Pedro Sette-Câmara. São Paulo: É Realizações, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MANGUEL, Alberto. No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

WOLF, Maryanne O cérebro no mundo digital : os desafios da leitura na nossa era / Maryanne Wolf; tradução Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. – São Paulo : Contexto, 2019. 256 p. : il.



DESAFIOS NA ELABORAÇÃO DE AULAS DE JAPONÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO BÁSICO PELA PERSPECTIVA DA TEORIA DA ATIVIDADE

THE CHALLENGES IN PREPARING JAPANESE CLASSES AS AN ADDITIONAL LANGUAGE IN SÃO PAULO'S PUBLIC ELEMENTARY SCHOOL SYSTEM FROM THE PERSPECTIVE OF ACTIVITY THEORY

Mona Mohamad Hawi¹ (USP)

Simone Fernandes Felipe Nagumo² (USP)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados a partir de um curso de formação continuada ofertada no segundo semestre de 2021, através do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) sobre as aulas de língua japonesa, entendida como língua adicional na rede pública estadual paulista. Sob a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (TASHC) (ENGESTRÖM, 1999, 2001, 2008, 2011; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1978, 1981, 1991, 2001), partimos da compreensão de que a atividade docente é mediada por instrumentos, regida por regras e composta por sujeitos que compõem as comunidades escolares. Realizamos, portanto, uma análise do trabalho docente e dos instrumentos

¹ Professora Dra. do PPG em Letras Estrangeiras e Tradução - do Departamento de Letras Modernas - USP - São Paulo e Coordenadora do atual programa. E-mail: mhawi@usp.br

² Professora de Língua Japonesa e Doutoranda no Programa de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo (USP) em estudos Linguísticos: E-mail: siffelippenagumo@usp.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



mediadores de sua atividade de trabalho, objetivando entender basicamente, três situações: 1) de que forma os currículos e diretrizes curriculares estaduais para o ensino plurilíngue estão em consonância com as habilidades e competências da área de linguagens da BNCC, visto que esses foram elaborados antes da base nacional? 2) é possível prever como os professores de japonês deverão elaborar seus planos de aulas, e atividades, aplicando essas habilidades? 3) as mesmas habilidades e competências da área de linguagens, para inglês e português, são adaptáveis ao ensino de japonês público paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio? Atentamo-nos ao fato de que, a partir da Lei 13.415/2017, o ensino de outras línguas adicionais fica obliterado no currículo escolar brasileiro, sendo o inglês, o único idioma estrangeiro a compor a área de Linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, as habilidades e competências para outras línguas, como o japonês, são praticamente inexistentes.

Palavras-chaves: Língua Japonesa. Ensino Público. Teoria da Atividade.

ABSTRACT

This article aims to present some results from a continuing education course offered in the second semester of 2021, through the Culture and Extension Service of the Faculty of Philosophy, Literature and Human Sciences (FFLCH) of the University of São Paulo (USP) on Japanese language classes, understood as an additional language in the São Paulo state public school system. From the perspective of the Socio-Historical Cultural Activity Theory (TASHC) (ENGESTRÖM, 1999, 2001, 2008, 2011; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1978, 1981, 1991, 2001), we commence from the comprehension that teaching activity is mediated by instruments, governed by rules and composed of individuals who make up school communities. We therefore carried out an analysis of teachers' work and the instruments that mediate their work activity, with the aim of basically understanding three situations: a) How are the state curricula and guidelines for multilingual education in line with the skills and competencies of the BNCC language area, given that they were drawn up before the national base? b) Is it possible to predict how Japanese teachers should prepare their lesson plans and activities, applying these skills? c) Are the same language skills and competences for English and Portuguese adaptable to São Paulo's public Japanese teaching in the final years of primary and secondary school? We are aware of the fact that, since Law 13.415/2017, the teaching of other additional languages has been obliterated in the Brazilian school curriculum, with English being the only foreign language to make up the Languages area in the Common National Curriculum Base (BNCC), which means, the skills, and competencies for other languages, such as Japanese, are practically non-existent.

Keywords: Japanese Language. Public Education. Activity Theory.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Este artigo procura trazer algumas reflexões sobre uma experiência de formação continuada ofertada no segundo semestre de 2021, através do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

O curso foi desenvolvido e ministrado pelo colega e pesquisador professor Otávio de Oliveira Silva (*in memoriam*) e por mim, professora e pesquisadora, ambos professores de língua japonesa e língua portuguesa. Sob coordenação da professora Dra. Mona Mohammad Hawi, o curso teve uma duração de 30h na modalidade on-line com dez encontros de duas horas cada, dado aos professores da rede pública paulista, atuantes nos Centros de Estudos de Línguas (CEL). Estendemos, igualmente, o convite às demais redes através das secretarias de Educação, Universidades e escolas que ensinam o idioma.

Ao total, tivemos, 14 participantes, entre rede pública estadual paulista e rede pública de Manaus, todos atuantes em sala de aula. A formação desses docentes eram diversas: Contabilidade, Química e poucos os que tinham licenciatura em Letras (Japonês). Através da carta de intenção e no decorrer no curso, percebemos as dificuldades que os professores enfrentam tais como: a falta de material didático adequado ao público brasileiro; a dificuldade em entender a BNCC do qual alguns não tinham conhecimento, embora sejam cobrados para se adequarem às suas premissas. Atentando-se ao fato de que, a partir da Lei 13. 415 de 2017, o ensino de outras línguas fica obliterado no currículo escolar brasileiro, sendo o inglês o único idioma a compor a área de linguagens na BNCC. Destarte, línguas já ensinadas nas escolas públicas estaduais perdem a tutela legislativa, não sendo claro o que ocorrerá com a língua japonesa, hodiernamente ensinada em escolas públicas de São Paulo e Paraná. Contudo, essa atividade é viabilizada em decorrências de contradições entre os sistemas de atividade educativas no Brasil, analisadas através da TA.

No decorrer do curso, visávamos compreender o trabalho do professor de japonês como língua adicional na rede pública estadual paulista, como uma atividade docente mediada por instrumentos, regida por regras e composta por sujeitos que compõem as comunidades escolares. Nossa proposta era a de responder aos seguintes questionamentos: 1) de que forma os currículos e diretrizes curriculares estaduais para o ensino plurilíngue estão em consonância com as habilidades e competências da área de linguagens da BNCC, visto que esses foram elaborados antes da base nacional? 2) é possível prever como os pro-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



fessores de japonês deverão elaborar seus planos de aulas, e atividades, aplicando essas habilidades? 3) as mesmas habilidades e competências da área de linguagens, para inglês e português, são adaptáveis ao ensino de japonês público paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio?

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A fim de refletirmos sobre o curso oferecido e sobre a própria atividade de ensino dos professores, nosso trabalho ancora-se à linha filosófico-teórica da Teoria da Atividade de Sócio Histórico-Cultural – doravante Teoria da Atividade (TASCH) – (ENGESTRÖM, 1999, 2001, 2008, 2011; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1978, 1981, 1991, 2001).

Em termos gerais, toda atividade do sujeito é dirigida para a concretização do objeto ou motivo, que surge em função de uma necessidade, uma vez que ela não pode ser compreendida desvinculada da vida do agente que a produz. Por esta razão, o primeiro aspecto a ser considerado na atividade é a necessidade, uma vez que ela irá determinar o motivo que irá organizar e dar vida e existência à atividade, e por isso mesmo, sua característica fundamental é a orientação para o objeto (ou motivo) (HAWI, 2005). Nesse

sentido, temos na atividade de ensino de língua japonesa como língua adicional cumprir o motivo que rege essa atividade e, para tal concretização é necessário usar os instrumentos / artefatos que serão utilizados em direção a realizar o objeto e buscar os resultados esperados. É, pois, perfeitamente compreensível a afirmação de Leontiev (1978), ao dizer que não pode haver atividade sem motivo, seja ele subjetivo, concreto, real ou ideal, isto é, idealizado na mente do agente. Em síntese, podemos afirmar, de acordo com HAWI (2005) de que:

A teoria da atividade busca explicar o desenvolvimento do indivíduo, a partir de seu relacionamento social, isto é, seu relacionamento com os outros indivíduos da mesma espécie. Portanto, esta teoria tem como conceito fundamental, a atividade humana com suas práticas e seu relacionamento (HAWI, 2005. p. 30).

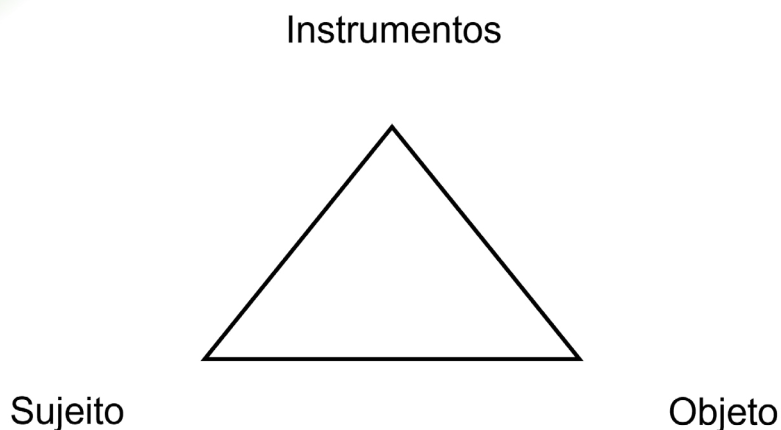
O DESENVOLVIMENTO DA TEORIA DA ATIVIDADE

Na re-elaboração da relação didática sujeito - objeto, que marcou os estudos behavioristas, Vygotski (2001) apresenta o modelo de ação mediada, conforme indicado na figura abaixo:



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Figura 1 – Modelo inicial de ação mediada proposto por Vygotski



Fonte: elaborada pela autora.

A relação entre o sujeito e o objeto é mediada instrumentos, que influenciam a mente e o comportamento do próprio indivíduo ou de outra pessoa. O objeto não tem valor algum se o indivíduo e o objeto não estiverem inseridos em um contexto de uma sociedade e o instrumento só tem valor se o indivíduo se engajar em uma atividade, pois é a partir do uso de instrumentos que ocorre a mediação entre os elementos sujeito/objeto, podendo ocorrer, inclusive, mudanças e transformações, tanto de um quanto de outro.

O modelo inicial, formulado por Vygotski, influenciou a chamada primeira geração da Teoria da Atividade, porém a representação do modelo inicial de Vygotski foi considerada incompleta por Leontiev (1978) ao afirmar que somente a ação individual mediada por instrumentos era insuficiente justamente por não apresentar as implicações sociais e colaborativas das ações, desconsiderando-as como eventos em um sistema de atividade, ocultando o motivo existente intrínseco à ação. Assim, esse teórico incluiu o resultado da atividade, usando a representação do ato mediado para relacionar os atores e suas intenções aos resultados advindos pelo uso dos instrumentos.

A segunda geração da teoria da atividade, liderada por Leontiev (1978), enfatizou a divisão de trabalho, trazendo a noção de atividade coletiva e distinguindo-a dos conceitos de ação individual e operação, formulou uma distinção entre os conceitos de “atividade” e “ação”, que não foram suficientemente desenvolvidos por Vygotski. Seu trabalho a respeito da atividade significou o envolvimento das noções de objeto e meta, em que se esta-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

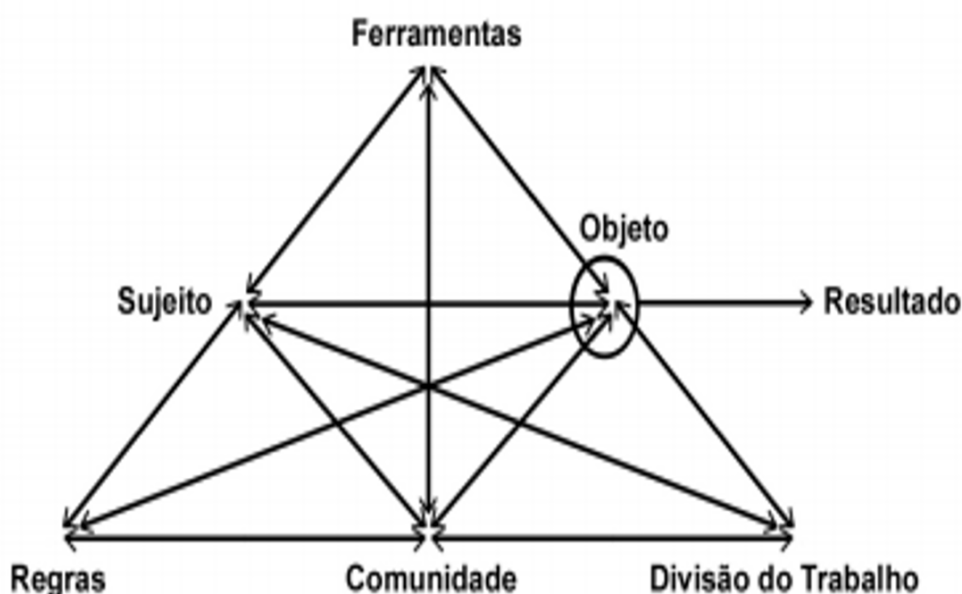


belece a ideia de que diferentes atividades se distinguem por seus objetos e que é a transformação do objeto/meta que leva à integração dos elementos do sistema de atividade.

Na terceira geração de estudos, Engeström (1999), com o objetivo de desenvolver a teoria da atividade, produziu uma expansão na representação original triangular dos sistemas de atividade, usada para ilustrar o modelo anterior da teoria da atividade. Engeström intencionava examinar, no nível macro do coletivo da comunidade, os sistemas de atividade, ao contrário de um exame em nível micro, concentrado no ator ou agente individual, operando este com ferramentas. Engeström, ao expandir o triângulo *vygotskyano* básico, procurou fazer a representação dos elementos sociais / coletivos num sistema de atividade, por meio da adição dos elementos de comunidade, regras e divisão de trabalho, enfatizando a importância de analisar suas interações. Ele reconhece, no entanto, a dificuldade metodológica de colher evidências sobre comunidade, regras e divisão de trabalho no sistema de atividade, tomando como base a teoria de Leontiev (ENGESTRÖM, 1999). O foco nas inter-relações entre o sujeito individual e sua comunidade é o que há de mais importante nesse novo modelo.

A figura 2 apresenta o sistema de atividade da terceira geração da TA e o quadro 1 as funções dos componentes em dada atividade.

Figura 2 – Estrutura de um sistema de atividade



Fonte: Engeström (2001).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

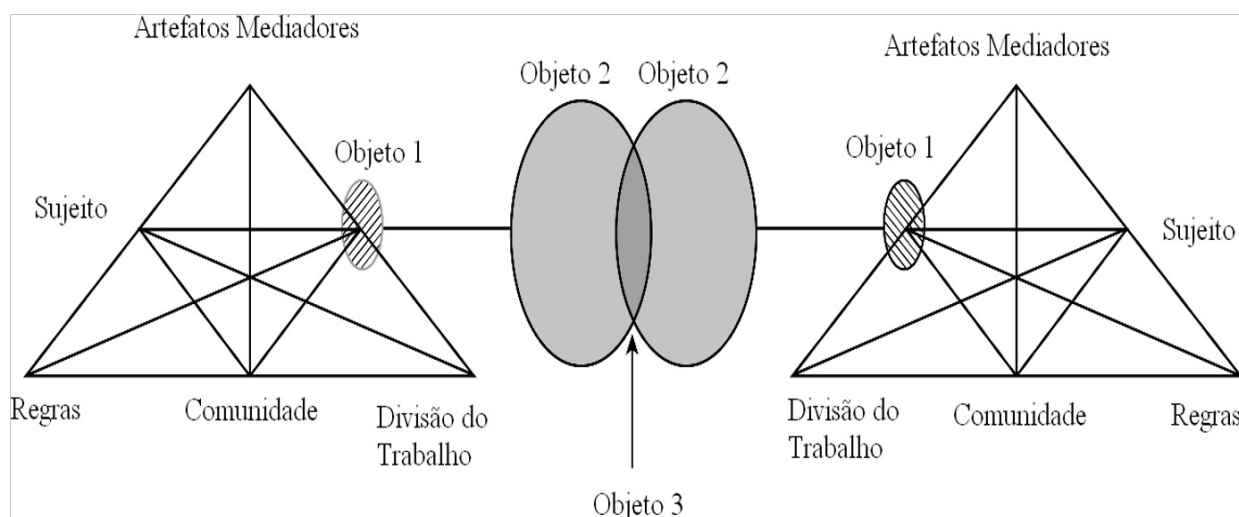
Quadro 1 – Componentes do sistema de atividade e suas funções

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	É aquela que compartilha o objeto da atividade por meio da divisão de trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	É aquela que as ações intermediárias são realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São as tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na mesma atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Tratou-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transformam no objeto final ou no produto.
Regras	Normas explícitas ou implícitas da comunidade.
Artefatos/instrumentos /ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para o resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado).

Fonte: Liberali (2009, p. 12).

A partir da terceira geração, compreende-se que as atividades são codependentes de outras, com isso verifica-se o conceito de sistema de atividades e redes de atividades, como visto na figura 3.

Figura 3 – Dois sistemas formando uma rede de atividade



Fonte: Engeström (2001).

Ademais, Engeström (1999, 2001) sugere cinco princípios da TA. O primeiro deles considera o sistema de atividade mediado por um instrumento e orientado por objeto

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



como unidade de análise. O segundo refere-se à multiplicidade de vozes, entendida como os diversos pontos de vista dos participantes que fazem da atividade uma fonte de tensão e de negociação. A historicidade dos sujeitos, da atividade, dos objetos, das ideias e das ferramentas teóricas que moldaram a atividade constitui o terceiro princípio. O quarto princípio reconhece o papel das contradições como fonte de mudança e desenvolvimento. O quinto, é o da aprendizagem expansiva, realizada quando o objeto e o motivo do objeto são novamente conceituados, transformados, e ampliam o objeto da atividade anterior.

METODOLOGIA

O estudo, tem caráter descritivo e segue a linha qualitativa. Para a coleta e geração de dados foram utilizadas algumas impressões do curso de atualização oferecido em 2021 através do Serviço de Cultura e Extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) a professores da rede pública de ensino.

O curso teve por interesse alimentar novas reflexões visando as alterações atualmente implementadas na educação básica, atentando-se às formas de desenvolvimento das habilidades e competências da área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que os currículos/diretrizes curriculares estaduais, outrossim os materiais didáticos de língua japonesa em uso nas escolas, contraditoriamente, não foram construídos em consonância com as novas dinâmicas educacionais (SILVA, 2017, 2020, 2021).

Os alunos cursam de forma optativa a língua japonesa nos Centros de Línguas, anexados às escolas públicas paulistas, paranaenses (Centro de Estudos de Línguas - CEL, Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM).

RESULTADOS E DISCUSSÕES OBTIDOS A PARTIR DA ELABORAÇÃO DE UMA ATIVIDADE DE LÍNGUA JAPONESA PELOS PROFESSORES

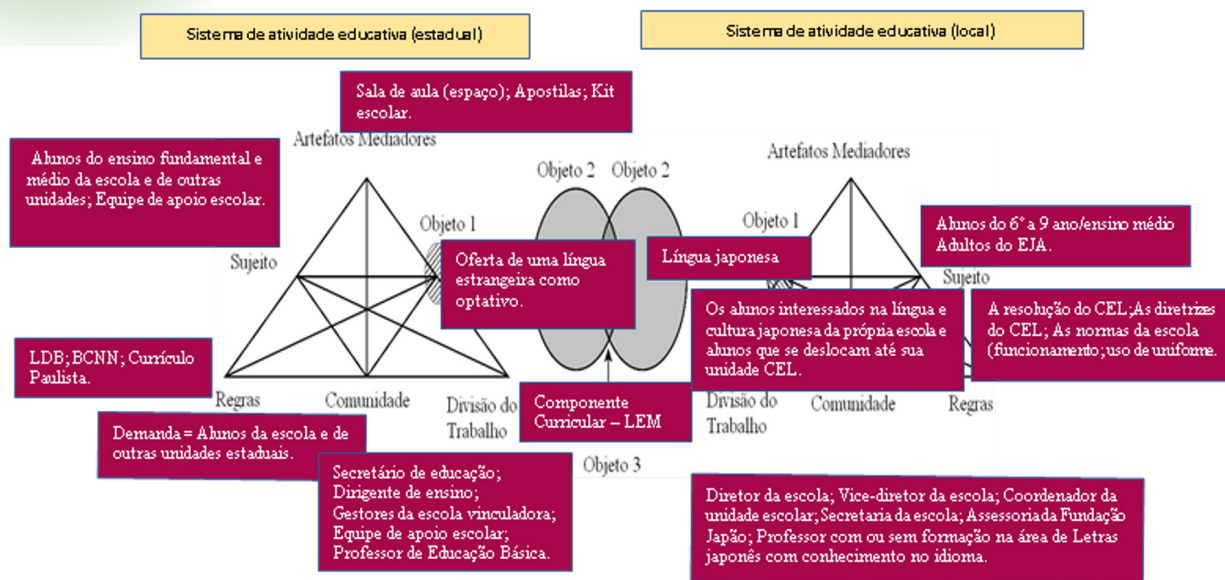
O estado de São Paulo e Paraná ofertam o ensino plurilíngue simultâneo aos seus alunos, o que transforma as escolas paulistas e paranaenses em espaços multilíngues.

Na figura 4, é possível verificar de que forma as redes que ofertam o ensino de língua estrangeira como optativa e como o professor de japonês conduz o ensino do idioma.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Figura 4 – Atividade/ trabalho do professor de japonês



Fonte: elaborado pela autora.

No sistema de atividade educativa (local), detalhamos como se dá a atividade educativa plurilinguística em cada unidade escolar, levando em consideração que as escolas são mais dependentes do sistema de atividade estadual.

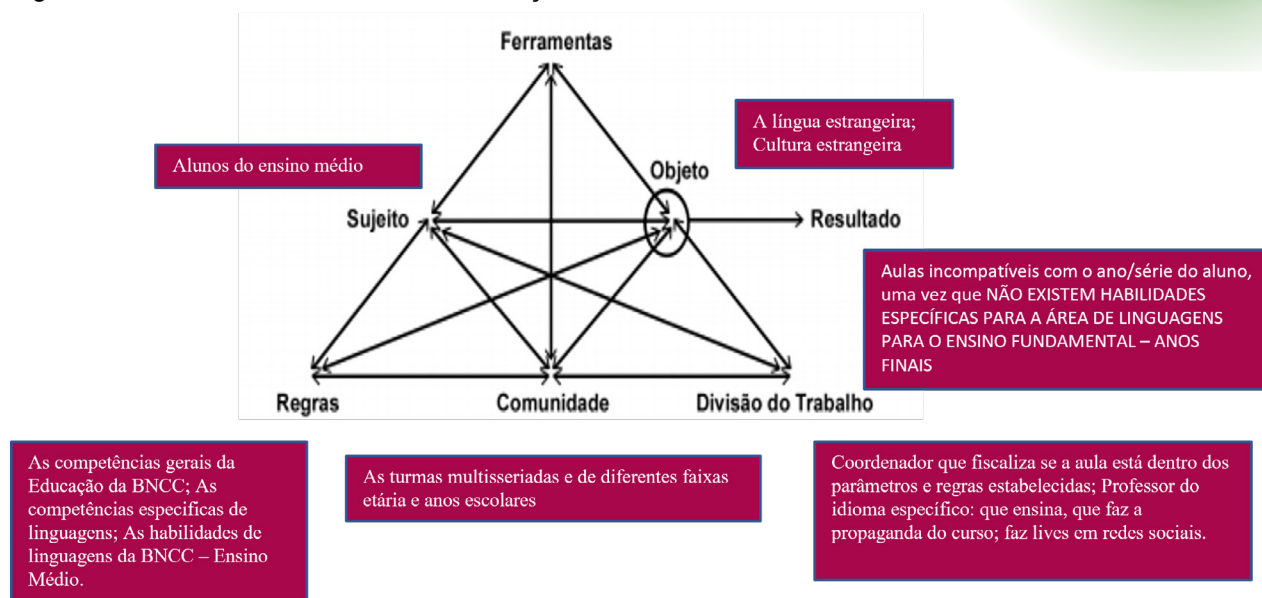
Ademais, por ser o sistema local (a escola) dependente de outros sistemas e regras que norteiam o ensino (legislação educacional federal e regras estaduais), observa-se dentro do cenário de mudanças curriculares nacionais, que os docentes também sofrem com as cobranças para adequarem as premissas da BNCC ao ensino de japonês. Contudo, o idioma não é contemplado pelas políticas curriculares e de materiais didáticos, como o Programa Nacional do Livro Didático (PLND). Além disso, o escasso material utilizado atualmente pelas redes públicas e privadas – geralmente elaborado e doado por instituições estrangeiras – não está alinhado às habilidades e competências da área de linguagens da BNCC. Com isso, é perceptível os pedidos de orientações sobre como utilizar as estruturas da língua dentro do que se pede na área de Linguagens, e dicas sobre como inovar em sala de aula no que concerne ao ensino-aprendizagem de japonês.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Figura 5 – Atividade de ensino e as contradições



Fonte: elaborada pela autora.

Observamos na figura 5 acima de que as aulas são incompatíveis com o ano/série do aluno, uma vez que não existem habilidades específicas para a área de linguagens para o ensino fundamental nos anos finais.

Ao nos questionarmos se é possível que as mesmas habilidades e competências da área de linguagens, para inglês e português, são adaptáveis ao ensino de japonês público paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, podemos afirmar que sim, pois a visão de linguagem apresentada na BNCC pode ser aplicada a qualquer língua (com as devidas adaptações em algumas habilidades) entendida como instrumento de interação discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, à guisa de conclusão, retomamos nossas perguntas de pesquisa. Primeiramente questionamo-nos de que forma os currículos e diretrizes curriculares estaduais para o ensino plurilíngue estão em consonância com as habilidades e competências da área de linguagens da BNCC, visto que esses foram elaborados antes da base nacional. Podemos concluir que, pelo menos em São Paulo (CEL) não há um alinhamento das diretrizes de japonês com a BNCC.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Em seguida, nos perguntamos se é possível prever como os professores de japonês deverão elaborar seus planos de aulas, e atividades, aplicando essas habilidades. Existem competências específicas e habilidades específicas para a área de linguagens que podem ser aplicadas aos planos de aula dos professores. Contudo, notamos que não há habilidades específicas para os anos finais do ensino fundamental, ficando uma incógnita sobre que tipo de ancoragem os professores poderão recorrer na elaboração de planos de aulas para esse público.

Nossa última questão concerne a dúvida sobre se as mesmas habilidades e competências da área de linguagens, para inglês e português, são adaptáveis ao ensino de japonês público paulista, nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.

Por não existirem habilidades específicas para japonês, acreditamos que os professores poderão adaptar essas habilidades ao seu alunato provisoriamente. Contudo, isso não significa que outras línguas adicionais não careçam de habilidades e competências específicas.

Finalmente, ao apresentar os resultados sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua japonesa, entendida como língua adicional, levantamos também um questionamento sobre a falta de termos documentos ligados as competências sobre o estado de línguas adicionais no sistema educacional brasileiro, considerando a multiculturalidade em nossa sociedade. Precisamos de um movimento que passe a considerar não só o inglês como língua estrangeira oficial, mas outras também e que haja critérios e espaços de ensino para estas línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research (2nd ed). New York: Cambridge University Press, 1987.

_____. Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice, in: Y. ENGESTRÖM et al. Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press, p. 377-406, 1999.

_____. From individual action to collective activity and back: Developmental work research as an interventionist methodology. In P. Luff, J. Hindmarsh, & C. Heath (Eds.), Workplace studies: Recovering work practice and informing system design. Cambridge: Cambridge University Press, p. 150-166, 2000.

_____. Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work, v. 14, n 1, p.133-153, 2001.

ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. Educational Research Review, 5, p. 1-24, 2010.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A.; VIRKKUNEN, J. On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), p. 118-128, 2014. ENGESTRÖM, Y. *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

HAWI, M.M. *Sentidos da atividade de ensino de professores universitários: contribuições da Teoria da Atividade*. Editora Mentis Abertas. São Paulo, 2020.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERALI, F. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Richmond, 2009.

SILVA, O. O. A evolução do ensino de língua japonesa nas escolas públicas do estado de São Paulo através da análise e crítica de dois livros didáticos de japonês – LE. *Estudos Japoneses*, [S. l.], n. 43, p. 129-148, 2020. DOI: 10.11606/issn.2447-7125.vi43p129-148. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/186228>. Acesso em: 21 jun. 2021a.

SILVA, O. O. De línguas minorizadas dos núcleos de imigrantes a disciplinas escolares da educação básica: o ensino de línguas alóctones nas redes públicas estaduais sob a perspectiva glotopolítica. In: COTINGUIBA, M.L.P.; TONDINELI, P.G. (Org.). *Contextos de aprendizagem e de descrição de línguas autóctones e alóctones*. 1ed. Porto Velho: Edufro, 2021b.

SILVA, O. O. *O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas*. 2017.178f. Dissertação de Mestrado (Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L. S. The Genesis of Higher Mental Functions. In: WERTSCH, J.V. *The Concept of Activity in Soviet Psychology: An Introduction*. M.E. Sharpe, Inc. New York: USA, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente* (1934). 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. S/L [Edição eletrônica]: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1934). 7ªed. São Paulo: Ícone, 200.



ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TUTORIAL PARA O ENSINO DE CHINÊS-MANDARIM PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS

ELABORATION OF A DIDACTIC SEQUENCE OF THE TUTORIAL GENRE FOR TEACHING CHINESE-MANDARIN TO BRAZILIAN CHILDREN

Thais C. Murari¹ (USP)

RESUMO

Este artigo visa apresentar e discutir algumas atividades de uma sequência didática proposta para o ensino-aprendizagem de chinês-mandarim como língua adicional para crianças brasileiras (entre sete e dez anos) por meio do gênero oral tutorial. A parceria Brasil-China nos mais diversos campos vem contribuindo para um aumento pela procura do ensino de chinês-mandarim para alunos brasileiros e a escassez de materiais didáticos com um enfoque sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI [1934] 2008) existentes em português nos trouxe questionamentos a respeito das ferramentas disponíveis para o trabalho docente. Dessa maneira, nossa proposta visa a apresentação de algumas atividades inseridas em uma sequência didática, revelando estratégias de ensino embasadas nas reflexões de Vigotski (2007; 2008). Nesse contexto, concentramos nossa atenção na concepção e elaboração da sequência didática como um instrumento mediador, priorizando a valorização da cultura e do contexto social e histórico. Além disso, fundamentamos nossa abordagem no referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), o qual compreende a ação humana por meio da linguagem. Utilizamos essa teoria no desenvolvimento do modelo didático, conforme proposto por

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução na área de Estudos Linguísticos da Universidade de São Paulo. E-mail: thais.murari@usp.br / thaismurari@hotmail.com

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Pietro e Schneuwly (2019), do qual apresentamos uma síntese. O modelo delineado serviu como base para a elaboração da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Com este estudo, esperamos que novas pesquisas na área de didática do chinês como língua adicional possam ser estimuladas. Sobretudo, almejamos que crianças adquiram conhecimento em uma língua adicional não hegemônica de maneira lúdica, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas habilidades linguísticas, estendendo-as para além do âmbito escolar.

Palavras-chave: Chinês-Mandarim. Sequências Didáticas. Gêneros orais.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss some activities from a didactic sequence proposed for teaching and learning Chinese-Mandarin as an additional language to Brazilian children (aged between seven and ten) using the oral tutorial genre. The Brazil-China partnership in a wide range of fields has contributed to an increase in demand for teaching Chinese-Mandarin to Brazilian students and the scarcity of teaching materials with a socio-historical-cultural approach (VIGOTSKI [1934] 2008) in Portuguese has led us to question the tools available for teaching. In this way, our proposal aims to present some activities included in a didactic sequence, revealing teaching strategies based on Vygotsky's reflections (2007; 2008; 2014). In this context, we focus our attention on the conception and elaboration of the didactic sequence as a mediating instrument, prioritizing the valorization of culture, social and historical context. In addition, we based our approach on the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999), which understands human action through language. We used this theory to develop the didactic model, as proposed by Pietro and Schneuwly (2019), of which we present a summary. The model outlined served as the basis for preparing the didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). With this study, we hope that new research into the didactics of Chinese-Mandarin as an additional language can be stimulated. Above all, we hope that children will acquire knowledge in a non-hegemonic additional language in a playful way, while developing their language skills, extending them beyond the school environment.

Keywords: Chinese-Mandarin. 2. Didactic Sequence. 3. Oral Genres.

INTRODUÇÃO

Embora tenhamos acompanhado no início do ano de 2023 a visita do nosso atual presidente da república à China com vistas a firmar acordos, a parceria entre Brasil e China já é bem alicerçada². Desse encontro recente entre os mandatários dos dois países (Luís Inácio Lula da Silva e Xi Jinping) foram firmados ao menos 15 acordos nos mais diversos campos de atuação. E no campo educacional,

² <https://exame.com/mundo/relacao-entre-brasil-e-china-uma-parceria-estrategica-em-ascensao/>



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

a parceria Brasil - China também vem se consolidando desde o início dos anos 2000. Vale ressaltar que, para além de parceiro da China como citado anteriormente, sob o ponto de vista do contexto migratório, o Brasil recebe imigrantes chineses há mais de 200 anos (SILVA, 2018) e atualmente conta com uma população de mais de 200.000 chineses vivendo no país³, fato que não pode ser negligenciado.

Assim, a procura pelo ensino-aprendizagem do chinês-mandarim como língua adicional⁴ vem crescendo e requisitando dos professores um novo olhar a respeito do ensino de uma língua oriental voltado ao público brasileiro, que por sua vez também tem suas demandas. Dessa maneira, encontramos no ensino por meio dos gêneros orais um campo fértil e adaptável ao contexto brasileiro. No entanto, ainda que no Brasil haja um número considerável de pesquisadores e pesquisadoras trabalhando na área de ensino da oralidade tanto em língua materna como em língua estrangeira / adicional (tais como Barricelli (2015), Dolz e Bueno (2015) e Lousada e Rocha (2014), respectivamente) no que diz respeito ao chinês-mandarim, o ensino-aprendizagem por meio dos gêneros pode ser visto como algo bastante recente (MURARI 2022), evidenciando a necessidade de que mais trabalhos sejam desenvolvidos nessa área.

Com esse artigo visamos mostrar algumas possibilidades para o ensino-aprendizagem de chinês-mandarim por meio do gênero oral tutorial. Sendo assim, nos alicerçamos na teoria sócio-histórico-cultural de Vigotski (2007, 2008) pensando nesse ensino-aprendizagem colaborativo e contextualizado. Também nos baseamos no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) que atua na mesma linha Vigotskiana e trabalha com a noção de que os gêneros podem ser utilizados como meio de articulação entre práticas sociais. A partir dessa concepção, elaboramos um modelo didático para o gênero tutorial segundo De Pietro e Scheneuwly (2019) e conseqüentemente a sequência didática foi concebida segundo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O presente trabalho está constituído de distintas seções. Na primeira seção, apresentaremos o quadro teórico que fundamenta nosso artigo. Na segunda seção descreveremos a metodologia e apresentaremos uma síntese do modelo didático para o gênero tuto-

³ <https://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/10-dissertacoes/2020-as-diasporas-chinesas-e-o-brasil-a-comunidade-sino-brasileira-em-sao-paulo>

⁴ Enfatizamos que nesse artigo optamos pelo termo língua adicional baseados em Lôpo Ramos (2021) por acreditar ser um conceito “guarda-chuva”, inclusivo e apropriado às mais diversas situações.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



rial e o processo de elaboração da nossa sequência para apresentar algumas das atividades propostas. Por fim, teceremos algumas considerações finais.

Nosso desejo como este trabalho é, portanto, para além de propor novas práticas para o ensino-aprendizagem do chinês-mandarim, contribuir e estimular novas pesquisas na área de didática de línguas orientais por meio da ponderação de um trabalho em sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A corrente de pensamento conhecida como teoria sócio-histórico-cultural é uma abordagem abrangente nas ciências sociais e humanas, contando com a contribuição de diversos autores de diferentes disciplinas no início do século XX. Contudo, foi a partir dos anos 70 que essa corrente ganhou proeminência nos estudos respectivos às ciências humanas, especialmente após as obras de Vigotski terem sido trazidas à luz.

Assim, a teoria Vigotskiana concentra-se no exame do desenvolvimento das funções psicológicas superiores - processos conscientes, controlados e voluntários - que proporcionam ao indivíduo a capacidade de independência em relação às circunstâncias temporais e espaciais presentes. Nesta linha de pensamento, todos esses processos não são biológicos ou inatos, não estão presentes desde o nascimento e não resultam unicamente das pressões do ambiente externo, mas sim advêm da interação entre o ser humano e seu meio sociocultural no decorrer da história. No entanto, para que essa interação ocorra, faz-se necessário a mediação por meio de instrumentos técnicos e sistemas de signos construídos historicamente. Neste processo, a linguagem desempenha um papel fundamental, atuando como signo mediador por excelência, regulando aspectos psíquicos e sociais e atuando como ponto de partida na investigação das questões humanas.

Vigotski justifica que o aprendizado é central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, os indivíduos primeiro aprendem para então desenvolverem essas funções psicológicas superiores. Esta é uma questão chave na teoria Vigotskiana. Entretanto, esse desenvolvimento vai depender da interação com outros indivíduos inseridos no grupo social e cultural. Ainda assim, para que o desenvolvimento seja completamente atingido, segundo o autor é necessário que o sujeito enfrente situações de desafios e/ou conflitos. Nesse ponto, Vigotski (2007) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, enfatizando o processo para o desenvolvimento. O que uma



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

criança consegue fazer com a ajuda de um par mais experiente (seja um colega da mesma idade, um familiar, um professor) é o indicativo mais exato do seu desenvolvimento mental. Dessa forma, o trabalho de ensino-aprendizagem deve incidir nessa zona.

Neste trabalho também nos alicerçamos no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) - doravante ISD - quadro teórico alinhado à perspectiva Vigotskiana, sustentando que o desenvolvimento resulta de processos de mediação, especialmente os linguísticos. Também em consonância com a teoria Bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), Bronckart (1999) estabelece como perspectiva a noção de que os gêneros podem ser utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e o ensino escolar, sendo que o ensino-aprendizagem por meio dos gêneros vise justamente a aprendizagem dos modos sociais. No entanto, segundo Schneuwly e Dolz (2004), quando transpomos um gênero para um lugar social que seja diferente daquele em que foi originado - no caso, a escola - ele sofrerá necessariamente uma transformação. Partindo dessas premissas, realizamos um modelo didático para o gênero tutorial de forma a descrever as principais características ensináveis desse gênero em questão. (DOLZ; GAGNON, 2015)

Uma vez realizado esse processo, elaboramos a sequência didática baseados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) visando desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. O quadro metodológico proposto pelos citados autores possibilita adaptações em função das necessidades dos alunos. No nosso caso, esses ajustes tiveram que ser realizados de forma a possibilitar aos estudantes uma maior aproximação e engajamento na aprendizagem de uma língua completamente distante desde o ponto de vista linguístico-cultural. Ressaltamos que a sequência didática foi pensada para alunos brasileiros que nunca tiveram contato com a língua.

Murari (2022) defende o ensino por meio do gênero oral tutorial pois segundo um estudo conduzido por Franciscato e Maluf (2006) sobre noções espaciais, constatou-se que " as crianças tutoras obtiveram benefícios na aquisição das noções espaciais examinadas, na modalidade explicação oral e na modalidade explicação oral com demonstração " (p. 210). Ao analisarem os resultados globais do estudo, as autoras corroboraram o avanço na aprendizagem das crianças tutoras, destacando a vantagem para a tutora que orienta e demonstra à tutelada como executar as tarefas. No nosso trabalho, entendemos o gênero tutorial como uma possível ramificação do gênero exposição, ainda que o local de produção de ambos seja distinto. Nos dois contextos em questão se faz necessário um sujeito que verse sobre um determinado assunto a um público interessado. Dessa maneira, con-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



cordamos e nos apoiamos em Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 186) quando afirmam que “a exposição também é o lugar de conscientização do seu próprio comportamento, o que força, o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento.” Portanto, entendemos o tutorial como esse espaço de aprendizagem para aquele que o apresenta.

METODOLOGIA

Apresentaremos, a seguir, um quadro-síntese do nosso modelo didático para o gênero tutorial. Formaram parte do nosso *corpus* cinco vídeos tutoriais veiculados na plataforma de compartilhamento de vídeos *youtube* e *bilibili*. Nossa escolha por determinados vídeos em detrimento de outros se deu por acreditarmos serem pertinentes ao universo infantil. Contudo, ao pensar na sequência didática a ser elaborada e em como poderíamos maximizar o aprendizado das crianças por meio dela, concluímos que uma maneira interessante seria incentivando os alunos a ensinar algo que soubessem fazer (ainda que de uma maneira bastante simplificada) e que ao mesmo tempo pudessem realizar com a limitação de conhecimento da língua adicional, promovendo o engajamento em um trabalho que faça sentido (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). Assim, ensinar a falar a própria língua materna nos pareceu uma boa opção. Dessa forma, procuramos tutoriais que também fossem destinados ao ensino de línguas, de forma a compor o nosso *corpus*. Esse material foi então utilizado para a elaboração do modelo didático e usamos o quadro de análise do ISD para observá-lo e compreendê-lo.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Quadro 1 – Síntese do modelo didático para o gênero tutorial

Contexto de Produção	
Lugar Social	Site de compartilhamento de vídeos <i>youtube</i> e <i>bilibili</i> .
Objetivo	Promover o entretenimento e aprendizagem por meio de tutoriais, ensinar algo a alguém para ganhar visibilidade e seguidores.
Enunciador	Alguém que ensina algo, ainda que não seja um especialista.
Destinatário	Qualquer pessoa com acesso à internet em qualquer lugar do mundo, que saiba chinês-mandarim e que possa ser um possível interlocutor.
Infraestrutura Geral	
Plano Global dos conteúdos temáticos	Não há temas específicos para a elaboração de tutoriais, tão pouco tempo de duração pré-determinado. No entanto, tendem a ser vídeos curtos, com duração de 3 a 8 minutos para não cansar o interlocutor, que tem pressa pela informação.
Tipos de discursos	Expor implicado = discurso interativo
Tipos de sequências	Predomínio de sequências dialogais.
Mecanismos de textualização: Coerência temática	
Conexão	hoje – <i>jintian</i> 今天, depois – <i>ranhou</i> 然后, finalmente <i>zuihou</i> 最后, organizadores cronológicos (a primeira frase – <i>di yi ju</i> 第一句), marcas de oralidade (oi todo mundo! / <i>dajia hao!</i> 大家好! beijos! (smac!) <i>meme da!</i> 么么哒!)
Coesão nominal	Pronomes pessoais e neutros <i>ta</i> 她, <i>ta</i> 他, <i>ta</i> 它
Mecanismos enunciativos: Coerência pragmática	
Vozes	Participantes / personagens da cena
Escolhas lexicais	Léxico de animais, seres inanimados e outros objetos.
Modalizações	Lógicas e apreciativas (de forma a persuadir o locutor a fazer como mostrado no tutorial) e deônticas (imperativo)

Fonte: Murari, 2022.

Uma vez definidos quais características ensináveis do gênero em questão, elaboramos a sequência didática para o ensino-aprendizagem por meio do gênero tutorial visando que a mesma atue como um instrumento nesse processo, permitindo aos estudantes se apropriarem das operações de linguagem de forma a potencializar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



PROPOSTAS DE ATIVIDADES DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Nesta seção trazemos algumas propostas de atividades para o ensino-aprendizagem de chinês-mandarim por meio do gênero tutorial. Ressaltamos que todas as atividades que constituem a sequência didática podem ser vistas integralmente em Murari (2022).

Conforme comentado anteriormente, para a elaboração das atividades, sugerimos adaptações ao quadro teórico sempre e quando necessário por estarmos tratando de uma língua bastante distante dos alunos. Na atividade de produção inicial, por não podermos esperar que produzam textos de uma língua da qual possuem pouco repertório, propomos uma sensibilização com respeito ao gênero, discutindo sobre as características comuns encontradas tanto em tutoriais chineses quanto em tutoriais brasileiros. Com isso, a ideia central é agir com cautela ao introduzir a língua adicional aos alunos brasileiros, evitando que se sintam desencorajados e ansiosos. Nesse caso, nos valem da língua materna como um estímulo preliminar para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao reconhecimento dos parâmetros que envolvem o contexto de produção de um texto, tais como o objetivo de um tutorial, quem o produz, para quem, em quais contextos é veiculado, dentre outros. Acreditamos que com essa sensibilização direcionaremos esforços para o desenvolvimento das capacidades de ação, identificando se os alunos compreendem, por exemplo, o contexto de produção do tutorial e preparando-os para atividade posteriores, visando o desenvolvimento das demais capacidades.

Assim, propomos uma conversa com os alunos a respeito de quais elementos são considerados essenciais em um tutorial e quais seriam facultativos. Por meio dessa ponderação, esperamos que os alunos cheguem às conclusões e sejam capazes de elaborar uma ficha, como a mostrada a seguir, que os ajudem e os conduzam durante a preparação do tutorial:

O que não pode faltar em um tutorial	
1. Cumprimentos	2. Apresentação de quem aparece no tutorial
3. Explicar o que será feito	4. Finalizar o vídeo agradecendo e pedindo para seguir / curtir
5. Despedida	

Fonte: Murari, 2022.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

As seguintes atividades mostradas visam ajudar os alunos a compreenderem que os tutoriais estão inseridos em um contexto e em um tempo. Assim, para o desenvolvimento da atividade, professora e alunos conversarão a respeito de quando, onde e o quê ensinar, visando também o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, ao trabalharmos com advérbios de tempo e lugar, conforme mostrados abaixo em excertos das atividades:

1. Você reconhece esses ícones?



YouTube



bilibili

2. Relacione:

优兔的图标
Yōutù de túbiāo

• Ícone do tiktok

哔哩哔哩的图标
Bìlibìlì de túbiāo

• Ícone do vimeo

抖音的图标
Dǒuyīn de túbiāo

• Ícone do bilibili

Vimeo 的图标
Vimeo de túbiāo

• Ícone do youtube

O QUE VAMOS FAZER HOJE?

Em um tutorial, explicamos não só que será ensinado, mas também quando e como será feito.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



什么时候? shénme shíhòu
QUANDO?

昨天 zuótiān
Ontem

今天 jīntiān
Hoje

明天 míngtiān
Amanhã

以前 yǐqián
Antes

现在 xiànzài
Agora

以后 yǐhòu
Depois

在哪里? zài nǎlǐ
ONDE?

这儿 zhèr
Aqui

那儿 nàr
Ali / Lá

教什么? jiào shénme
ENSINAR O QUÊ?

说 shuō
Falar

玩 wán
Jogar/ Brincar

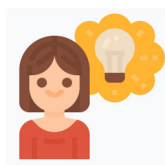
写 xiě
Escrever

Ressaltamos que as atividades foram pensadas de forma a permitir aos alunos integrar novos conhecimentos aos já aprendidos, ao tomar “por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los”, vendo na aprendizagem um processo espiralado “em que o novo se edifica transformado aquilo que já existe” (CRISTOVÃO, 2009, p. 307).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Como trabalhamos com essa progressão, apresentamos aos alunos um trava-língua chinês. Nele, será explorado a sonoridade dos números 4, 10, 14 e 40 e o verbo ser, já vistos anteriormente em outras atividades que compoem a sequência. Esses numerais e o verbo ser diferem apenas na tonalidade e no ponto da articulação (/s/ e /ʃ/). Assim, trabalharemos um aspecto que pode trazer grande confusão aos falantes de português e ao mesmo tempo chamar a atenção para a necessidade da pronuncia adequada dos tons:



Você consegue entender e repetir?

四是四 sì shì sì,
十是十, shí shì shí,
十四是十四, shí sì shì shí sì,
四十是四十 sishí shì sishí

A seguinte atividade que trazemos neste trabalho é a ultima que integra a sequência didática, em preparação à gravação do tutorial. Nela, propomos uma reflexão a respeito do gênero em questão como prática social. Sabe-se que, para além do objetivo primário de um tutorial que é o ensinar algo, pode haver outros como, por exemplo, ser reconhecido, ganhar muitos likes, tornar-se um canal famoso, dentre outros. Assim, conversaremos sobre esses aspectos com os alunos e a atividade visará o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas ao trabalharmos com as modalizações. Proporemos a escrita de um roteiro a ser utilizado como ferramenta por ocasião da gravação do tutorial. Essa atividade pode ser realizada em conjunto com toda a sala, de forma que os estudantes possam ir trocando informações. Sugerimos que os alunos elaborem uma tabela e esperamos que constem os seguintes itens: 1. Cumprimentos, 2. Apresentação, 3. Quando você vai ensinar, 4. O que você vai ensinar, 5. O que você vai ensinar é fácil / difícil? Como você vai chamar a atenção de quem assiste, 6. Como você pode organizar o seu texto, 7. Como você vai finalizar e 8. Despedir-se.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Decidimos que o objetivo da produção final do tutorial é ensinar chineses a falar a língua portuguesa. É evidente que o que será ensinado serão comandos básicos do português, como, por exemplo, cumprimentos e despedidas (oi/ olá, tudo bem? / tchau / até amanhã), obrigado e desculpe. Assim, é esperado que, após a discussão, a tabela seja preenchida aproximadamente da seguinte forma:

1. Cumprimentos	大家好! dàjiā hǎo! (Oi pessoal!) 你好! nǐ hǎo! (Olá!)
2. Apresentação	我叫_____. (Eu me chamo_____) wǒ jiào_____. 我是巴西人. Sou brasileiro - a. wǒ shì bāxī rén
3. Quando você vai ensinar?	今天jīntiān (hoje) 现在xiànzài (agora)
4. O que você vai ensinar?	教巴西葡语 (ensinar português do Brasil) jiào bāxī pú yǔ Oi/olá, tudo bem? / tchau / até amanhã, obrigado e desculpe
5. O que você vai ensinar é fácil / difícil? Como você vai chamar a atenção de quem assiste?	说巴西葡语不难 (Não é difícil falar português) shuō bāxī púyǔ bù nán 我们开始吧! (Vamos começar!) wǒmen kāishǐ ba!
6. Como você pode organizar o seu texto?	首先 shǒuxiān (primeiramente) 然后 ránhòu (depois / após) 最后 zuìhòu (por fim)
7. Como você vai finalizar?	喜欢记得点赞 已订阅分享哦 xǐhuān jìdé diǎnzàn, yǐ dìngyuè, fēnxiǎng ó (Se você gostou, lembre-se de curtir, se inscrever em nosso canal e compartilhá-lo) 不要忘了点赞 已订阅分享哦 bùyào wàngle diǎnzàn yǐ dìngyuè, fēnxiǎng ó (Não se esqueça de curtir, se inscrever e compartilhar)
8. Despedir-se	再见 (Tchau) zàijiàn! 么么哒! (Beijos) me me dá!

Fonte: Murari, 2022.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo procuramos chamar a atenção a respeito da cooperação crescente nos mais diversos âmbitos entre o Brasil e a China, aumentando assim cada vez mais a demanda pela procura por aulas de chinês-mandarim e a necessidade de materiais contextualizados para o ensino-aprendizagem da citada língua para o público brasileiro. Também procuramos expor alguns dos conceitos e princípios orientadores para o ensino-aprendizagem por meio do gênero oral tutorial. Demonstramos a necessidade de algumas adaptações ao quadro teórico-metodológico no qual nos baseamos para que pudéssemos chegar ao objetivo final da sequência didática e apresentamos algumas atividades de forma que o leitor pudesse ter um breve vislumbre da sequência.

Em suma, esperamos ter contribuído na área de didática de línguas adicionais, sobretudo as orientais, ao valer-nos de um quadro teórico bastante comum no contexto brasileiro, porém, adaptado às necessidades dos estudantes e do ensino. Como os estudos relativos ao ensino-aprendizagem de chinês-mandarim por meio de gêneros orais estão apenas iniciando-se, almejamos que este trabalho estimule o desenvolvimento de outras pesquisas referentes à mesma área.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 277-326, 1997.
- BARRICELLI, E. Parêntese como gênero oral nas séries iniciais. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 277-296.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- CRISTOVÃO, V. L. L. “Sequências didáticas para o ensino de línguas”. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 305-344.
- DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino**. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81
- DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 117- 137

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HUBES (Org.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 23-56.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.F.; ZAHND, G. “A exposição oral”. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 183 - 211.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FANCISCATO, I.; MALUF, M. R. Efeitos de duas modalidades tutoriais para a criança tutora em tarefas espaciais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), 206-216. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200006>. Último acesso: 09/12/2023.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 233–267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M. Coerções e liberdades textuais: o relato de viagem na aprendizagem de FLE. **Revista Eutonomia**, Recife 13(1), 581-603, jul.2014.

MURARI, T. C. **A elaboração de sequências didáticas para o ensino de mandarim como língua estrangeira para crianças brasileiras de segundo a quarto ano do ensino fundamental I**. Dissertação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, C. F. Conexões Brasil-China: a migração chinesa no centro de São Paulo. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 20, n. 41, pp. 223-243, jan/abr 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4111>. Acesso em: 08 dez. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



“ERREI COM VOCÊS”: UMA ANÁLISE GERATIVISTA DE UM PEDIDO PÚBLICO DE DESCULPAS

“ERREI COM VOCÊS”: A GENERATIVE ANALYSIS OF A PUBLIC APOLOGY

Anderson Potrick¹ (UPF)

Fabiane Verardi² (UPF)

RESUMO

O presente trabalho surge a partir de reflexões sobre a semiótica discursiva e os níveis de análise dos textos. Depois que estudamos a semiótica, sabemos que nossa visão em relação aos textos que nos rodeiam altera-se e, constantemente, refletimos sobre a real intenção do autor ou do emissor do texto. O que ele queria alcançar com determinado texto? Considerando as infinitas possibilidades de análise semiótica do percurso gerativista concentramo-nos, aqui, em um pedido público de desculpas feito por uma pessoa famosa e conhecida mundialmente. Analisaremos, ao longo do texto, quais figuras estão presentes no discurso analisado, além de compreender o percurso narrativo até chegarmos à oposição fundamental do texto. Para análise, voltaremos nossos olhos para a legenda de um post do jogador de futebol Neymar Júnior, que veio a público desculpar-se com a companheira grávida por uma traição. Na legenda da foto analisada neste trabalho, percebemos que o que foi publicado como um pedido público de desculpas para a companheira grávida traída era, na verdade, um movimento de limpeza da imagem, buscando aproximação e acolhimento do público. O perdão buscado não era da mulher traída, mas sim das pessoas que ficaram sabendo do fato e teriam ficado decepcionadas com o ídolo. A mulher e o futuro filho são usados, pelo autor, como figuras para tematizar a união e o relacionamento forte que Neymar e Bruna têm.

Palavras-chave: Análise Semiótica. Percurso Gerativista. Pedido de desculpas. Neymar Jr.

¹ Pós graduando do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Graduado em Letras Português-Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo em 2022. 174329@upf.br

² Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2019). Professora da Universidade de Passo Fundo, no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras. fabianevb@upf.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ABSTRACT

This paper arises from reflections on discursive semiotics and the levels of text analysis. After studying semiotics, we know that our view of the texts that surround us changes and we constantly reflect on the real intention of the author or sender of the text. What did they want to achieve with a particular text? Considering the infinite possibilities for semiotic analysis along the generativist path, we will focus here on a public apology made by a famous and world-renowned person. Throughout the text, we will analyze which figures are present in the analyzed discourse, as well as understanding the narrative path until we reach the text's fundamental opposition. For the analysis, we will look at the caption of a post by soccer player Neymar Júnior, who went public to apologize to his pregnant partner for a betrayal. In the caption of the photo analyzed in this article, we see that what was published as a public apology to his betrayed pregnant partner was, in fact, a move to clean up the image, seeking to approach and welcome the public. The forgiveness sought was not from the woman who had been betrayed, but from the people who had found out about it and had been disappointed by the idol. The wife and future child are used by the author as figures to thematize the union and strong relationship that Neymar and Bruna have.

Keywords: Semiotic Analysis. Generative Approach. Apology. Neymar Jr.

INTRODUÇÃO

Os textos nos rodeiam e constroem tudo em nossa sociedade. A língua significa e o texto comunica. Em diferentes espaços, sejam eles físicos ou virtuais, é através de textos que conseguimos nos comunicar com as demais pessoas. A comunicação vai além de uma interação entre pessoas, mas relaciona-se, também, com a forma como interagimos nas redes sociais, como nos informamos através de notícias, como nos entretemos assistindo a uma produção audiovisual, etc.

O presente trabalho surge a partir de reflexões sobre a semiótica discursiva e os níveis de análise dos textos. Depois que estudamos a semiótica, sabemos que nossa visão em relação aos textos que nos rodeiam altera-se e, constantemente, refletimos sobre a real intenção do autor ou do emissor do texto. O que ele queria alcançar com determinado texto?

Considerando as infinitas possibilidades de análise semiótica do percurso gerativista concentramo-nos, aqui, em um pedido público de desculpas feito por uma pessoa famosa e conhecida mundialmente. Analisaremos, ao longo do texto, quais figuras estão presentes no discurso analisado, além de compreender o percurso narrativo até chegarmos à oposição fundamental do texto. Para análise, voltaremos nossos olhos para a legen-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

da de um post do jogador de futebol Neymar Júnior, que veio a público desculpar-se com a companheira grávida por uma traição.

COMPREENDENDO CONCEITOS TEÓRICOS

Antes de alcançarmos a análise do texto em questão, precisamos nos deter na compreensão dos diferentes conceitos que servem de base para ela. A Semiótica relaciona-se com a descrição e a explicação do texto, buscando compreender o que o texto diz e como ele diz. Focamos no texto. Levamos em conta os diferentes aspectos que condicionam sua construção, mas temos ele como foco principal..

O texto, como dito, além da materialidade estrutural e significativa, é formado pela sua característica comunicativa. Nele estão presentes diferentes aspectos contextuais e que refletem momentos históricos e sociais que não podem ser dispensados na hora da sua compreensão. Cultura e ideologia estão presentes na construção do texto e não podem, de forma alguma, serem esquecidas no momento em que o leitor se debruça sobre uma materialidade com a intenção de analisá-la.

O Percurso Gerativo, pelo qual a construção e a interpretação do texto passam, tem suas características específicas para cada nível. Como analisaremos um texto escrito por outra pessoa, passamos pelo percurso gerativo do ponto de partida de um leitor. Iniciamos pelo nível mais simples e abstrato, o discursivo, até o nível mais complexo e concreto, o fundamental.

O nível discursivo é onde os diferentes elementos que constroem o discurso ganham um determinado arranjo para que o leitor os compreenda. Normalmente esses elementos dos níveis anteriores são tematizados e figuratizados. Os temas são conteúdos semânticos, ou seja, os “valores” que o autor põe na sua produção textual. Esses valores são apresentados através das figuras, por exemplo, se um texto fala de pureza, o autor pode usar uma flor para representá-la. Assim, o tema é a pureza e a figura que a representa é a flor. Os temas e as figuras, assim como os textos, são ancorados por características sócio-históricas em sua concepção. Barros (2005. p. 66), explica que “A disseminação dos temas e a figuratização deles são tarefas do sujeito da enunciação.” Assim, a leitura não pode ultrapassar o que o enunciador permite através de seu texto. Ao leitor não é permitido juízos de valores na análise semiótica.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Ainda no nível discursivo, não podemos deixar de lado a sintaxe discursiva, que consiste na presença de elementos que posicionam o texto em seu espaço e tempo. Diferentes formas de colocar o texto em um espaço e tempo são consideradas, mas principalmente escolhas vocabulares e verbais. Fiorin (2022. p. 55) explica que a “enunciação é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado [...] ela deixa marcas no discurso que constrói.” Além disso, representações dos sujeitos do texto interferem na aproximação que o leitor terá com o objeto de comunicação. Existe outro conceito importante neste nível e que nos convém mencionar: a actorialização. Quando, em textos sincréticos, temos representações das pessoas que estão presentes nos textos, temos uma máxima figuração destes atores e uma maior aproximação do sujeito leitor, parte ativa dessa comunicação que acontece através do texto. Reportagens (por exemplo) que apresentam imagens, aproximam o leitor do discurso através de um alto nível de figuração.

O nível narrativo concentra-se na busca do sujeito do discurso por seu objeto valor desejado. Para tanto, algumas etapas estão envolvidas no processo, por vezes, essas etapas podem ser subentendidas pelo leitor. Os elementos que constroem o nível narrativo são: o sujeito do discurso - aquele que vai buscar alcançar esse objeto desejado durante o percurso do texto. É válido lembrar “que o sujeito é um papel narrativo e não uma pessoa” (FIORIN, 2022. p. 29); objeto-valor - aquilo que o sujeito busca; objetos modais - são os elementos que auxiliam o sujeito durante a busca pelo seu objeto-valor.

Além dos elementos citados anteriormente, outros três conceitos são importantes e melhor compreendidos juntos. No percurso narrativo, o sujeito passa por uma transformação no processo de busca do seu objeto valor. Essa transformação resultará em uma sanção que pode ser tanto positiva quanto negativa. Para que o sujeito do discurso chegue nessa sanção, ele terá que ficar ou em conjunção (conquistar) com o objeto-valor ou em disjunção (afastar-se) com esse objeto. Para uma melhor compreensão podemos compreender com o seguinte exemplo: Um homem quer se casar e precisa convencer sua namorada, ele sofrerá uma transformação quando tentar convencer a namorada. Se o pedido de casamento for aceito, o homem terá uma sanção positiva e ficará em conjunção com seu objeto-valor. Se o pedido for recusado, o homem terá uma sanção negativa e ficará em disjunção com seu objeto-valor (o casamento com a namorada).

A narratividade do texto são essas transformações que ocorrem durante o percurso gerativista e passa por diferentes fases para que o percurso do sujeito seja totalmente acessado pelo leitor. Barros (2005. p. 40) esclarece que o “estudo da narrativa deixou de



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

restringir-se ao exame da ação, para ocupar-se também da manipulação, da sanção e da determinação da competência do sujeito”, dessa forma, diferentes etapas devem ser alcançadas pelo sujeito para que ele chegue ao seu ponto almejado dentro do percurso do texto, para alcançar seu objeto-valor. O percurso narrativo do texto parte de um “querer-fazer” do sujeito, este início é chamado de manipulação. Após o sujeito compreender o que quer, chegamos à próxima etapa, a competência, trata-se do “poder-fazer”, ou seja, a possibilidade do sujeito de realizar a transformação (realização da ação), para tanto, o sujeito pode usar dos objetos modais que dispõe para conseguir alcançar esta etapa. Por fim, chegamos à sanção, o reconhecimento positivo ou negativo dessa transformação que o sujeito operou ao longo do texto.

O nível fundamental, o mais concreto do percurso gerativo, é formado por uma oposição semântica através de dois termos contrários. Um destes termos é eufórico (positivo) e o outro será disfórico (negativo). Normalmente os textos seguem o seguinte padrão: afirma A, nega A, afirma B. Em Barros (2005. p. 18), a autora explica que “as operações da etapa fundamental devem ser examinadas como transformações operadas por sujeitos”, como já comentamos no desenvolvimento do ensaio, o texto é regido pelos sujeitos discursivos, eles que são responsáveis pelo avanço no percurso. Por exemplo, num texto sobre desmatamento, teremos uma oposição semântica fundamental que pode ser “desmatamento x preservação”. A partir dessa oposição o discurso será desenvolvido, o sujeito do texto pode afirmar o desmatamento cortando uma árvore, arrepender-se da ação e negar o desmatamento. Por fim, ele pode plantar uma árvore, afirmando a preservação. Todas as manifestações do texto estão relacionadas com o sujeito discursivo que está nele, naquele momento o autor assume uma espécie de persona para aquele ato enunciativo.

O CORPUS E SEU CONTEXTO

O texto que será analisado é a legenda de uma publicação feita na rede social *Instagram*, na conta oficial do jogador de futebol Neymar Júnior, conhecido mundialmente no contexto esportivo e nos demais por ser uma figura pública que atrai a mídia sempre que está envolvido em algum acontecimento. O texto foi publicado no dia 21 de junho de 2023, alguns dias após jornalistas noticiarem e repercutirem a traição do jogador com uma modelo recentemente. A namorada do jogador está grávida da segunda filha de Neymar e a relação continua após a descoberta da traição e do pedido de desculpas público feito pelo famoso.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Focaremos, no presente ensaio, na legenda da publicação, mas não podemos deixar de olhar também na imagem compartilhada que, juntamente com a legenda, constrói o gênero sincrético (combinação de mais de uma semiose) post de *Instagram*, convencionalmente conhecido por unir imagem e legenda, ou vídeo e legenda. Nosso exemplo se trata da primeira possibilidade.

Na foto podemos ver o casal no centro, compartilhando o primeiro plano da imagem. Os dois estão em um espaço amplo ao ar livre, um gramado. Ao fundo vemos luzes, árvores e o pôr do sol, criando uma energia romântica à fotografia. O segundo plano está em desfoque, o foco é total no casal, reforçando a relação dos dois que é reiterada na legenda, como veremos posteriormente. Bruna está ao lado esquerdo do jogador, o lado do coração que costuma representar os sentimentos, a paixão dos namorados e futuros pais. As roupas apontam para um evento público e com convidados de poder aquisitivo elevado, como é o caso do jogador e sua namorada. No canto da foto temos o símbolo que marca, no *Instagram*, quando a foto tem outras contas marcadas na publicação, no caso, a da namorada, Bruna. Reiterando, mais uma vez, que são um casal e estão unidos.



Imagem publicada pelo jogador com o pedido de desculpas na legenda em sua conta no *Instagram*.

A legenda da publicação que será analisada é a seguinte:



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Faço isso por vocês dois ou duas e por sua família.

Justificar o injustificável. Não precisava. Mas eu preciso de você na NOSSA vida.

Vi o quanto você foi exposta, o quanto você sofreu com tudo isso e o quanto quer estar ao meu lado. E eu ao seu lado.

Errei.

Errei com vocês.

Arrisco dizer que erro todos os dias, dentro e fora dos campos. Só que os meus erros na vida pessoal resolvo em casa, na minha intimidade junto à minha família e meus amigos...

Tudo isso atingiu uma das pessoas mais especiais da minha vida. A mulher que sonhei seguir ao meu lado, mãe do meu filho(a). Atingiu a sua família, que hoje é a minha família. Atingiu a sua intimidade em um momento tão especial que é a maternidade.

Bru, já te pedi perdão pelos meus erros, pela exposição desnecessária, mas me sinto na obrigação de vir publicamente reafirmar isso. Se um assunto privado se tornou público, o pedido de perdão tem que ser público.

Não me imagino sem você.

Não sei se vamos dar certo, mas HOJE você é a certeza que eu quero tentar.

O nosso propósito prevalecerá, o nosso amor por nosso bebê vencerá, o nosso amor um pelo outro nos fortalecerá.

SEMPRE NÓS

Te amo ❤️ (JÚNIOR, 2023)

CAMINHANDO PELO NÍVEL DISCURSIVO

Iniciemos a análise com uma visão geral do texto. Precisamos posicionar o jogador Neymar Júnior como possível autor da legenda. Possível, porque mesmo se tratando de uma conta pessoal, normalmente pessoas públicas têm assessores que pensam e redigem textos, publicações e notas a serem divulgadas publicamente. Para nossa análise, levamos

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



em conta o uso dos verbos em primeira pessoa numa publicação em rede social, o que nos leva a perceber Neymar como autor do texto que veicula no *Instagram*.

No nível discursivo, precisamos perceber as figuras e tematizações usadas pelo autor ao longo do texto. Precisamos ter em mente que se trata de um pedido de desculpas após uma traição, por isso, o tom usado pelo autor deve ser conciliatório e afetivo, já que precisa atingir seu leitor. Este “leitor” será desenvolvido posteriormente. Agora, voltemos nossa atenção às figuras.

Nosso autor usa a primeira pessoa do plural na hora de se referir ao casal, uma vez que que figurativiza a união do casal, a foto que acompanha o post também traz essa imagem de união dos dois. O uso da forma verbal “NOSSA” em caixa alta, reforça a ideia de que estão juntos, um “eu” e um “tu”. O jogador, que se desculpa por um erro, valoriza da mesma forma um erro em campo (talvez uma discussão ou mesmo uma falta durante um jogo, visto que é público que se trata de um famoso jogador de futebol) e o erro “pessoal”, ou seja, a traição à namorada não se sobrepõe a um erro cometido durante um jogo de futebol. “[...] erro todos os dias, dentro e fora dos campos. Só que os meus erros na vida pessoal resolvo em casa[...]”.

Na parte inicial da legenda, o autor se dirige para um leitor com marca de plural, “vocês”. O jogador apresenta a união (ele, a namorada e o filho ou filha) como nós. Depois, quando afirma que errou e por isso se desculpa, afasta-se da união inicial dirigindo-se à namorada e ao filho ou filha. Ainda em relação ao destinatário do texto, o autor marca com vocativo no momento em que se dirige apenas para a mulher. Chama-a de “Bru”, demonstrando através da figura do apelido o tema do afeto e do relacionamento amoroso que tem com ela. Neste trecho, o autor explica que já se desculpou com a companheira, mas precisava fazer um pedido público de desculpas, justificando que o erro se tornou público, por isso a necessidade da postagem. Considerando a informação, podemos olhar para o uso do “vocês” como uma forma de se aproximar tanto da namorada, quanto dos fãs que leram a legenda da foto.

Neymar voltou a usar caixa alta (“HOJE”) para afirmar que no presente, a namorada é a prioridade, por isso decidiu expor-se com um pedido de desculpas. O uso de caixa alta volta no final da legenda, quando reitera, mais uma vez, a união dos três (pai, mãe e filho ou filha) com o pronome de primeira pessoa do plural: “SEMPRE NÓS”. Finalizando a legenda e nossa análise do plano discursivo, o autor declara seu amor à mulher e usa um coração vermelho para encerrar, conhecido símbolo quando falamos de amor.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Com base na análise do nível discursivo, alguns pontos importantes devem ser destacados para que tenhamos maior facilidade de percorrer o nível narrativo: o autor usa figuras de aproximação (uso de apelidos, discurso injuntivo e símbolo) para reiterar que ama a namorada que traiu; as figuras usadas tematizam o arrependimento e a relação amorosa que o casal tem, além do amor que ambos têm pelo filho que vai nascer. Ao mesmo tempo que o autor usa o pronome “nós” para unir-se ao filho e à mulher, ele também afasta o futuro filho através dos vocábulos escolhidos, uma vez que usa a seguinte expressão “filho(a)”, característica de discursos mais sérios e sem grande envolvimento emocional.

Além disso, o autor afirma que só veio a público porque o fato se tornou público e que já havia se desculpado com a companheira, assim, olhando para o discurso usado, podemos dizer que não se trata essencialmente de um pedido de desculpas, mas de uma tentativa de limpeza de imagem e um destinatário que não é necessariamente a esposa, mas que é atingido pelo texto dirigido a ela e com palavras que reforçam a união do casal. O texto, aparentemente, dirige-se aos fãs.

MERGULHANDO NO NÍVEL NARRATIVO E FUNDAMENTAL

Antes de chegarmos nas fases da narrativa que estão presentes nos textos, precisamos estabelecer cada elemento da narrativa. O sujeito é o suposto autor do texto, no caso Neymar Júnior. O objeto valor que ele busca ao longo de seu texto pode ser apontado como a compreensão do público, uma vez que, como vimos no nível discursivo, o jogador já havia se desculpado com a namorada. A transformação que o sujeito busca é a de ser acolhido pelo público, sair da situação de disjunção em relação à compreensão e ficar em conjunção com essa receptividade.

A primeira fase da narrativa é a manipulação, o querer-fazer. Neymar queria limpar sua imagem após a descoberta da traição, depois de conseguir o perdão da mulher grávida, precisava voltar a ser bem visto pela sociedade. A segunda fase da narrativa é a competência, o poder-fazer, nessa fase os objetos modais são mobilizados para garantir a transformação. Neymar pôde fazer, tanto que publicou uma foto com legenda em sua conta pública no *Instagram*. Pôde, ainda, usar objetos modais para cativar o público, seu verdadeiro leitor no texto. A relação com a mulher e a gravidez de Bruna foram os objetos usados pelo jogador para se aproximar do leitor. Assim, para limpar a imagem de traidor, usou a mulher traída, já que ela havia o perdoado. Se ela o perdoou, o público também o perdoaria.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A terceira fase da narrativa é a performance, a realização da ação. Neymar realizou a ação de construir um texto que o põe como arrependido pelo erro. Se analisássemos o perdão da mulher como objeto valor, essa transformação, esta performance, estaria contemplada no texto. No entanto, não se trata do perdão da mulher, mas do acolhimento do público. A última fase da narrativa é a sanção, o reconhecimento positivo ou negativo. Esta também não está contemplada no texto, mas se analisarmos os desdobramentos do post, podemos ver que ele realizou a ação e conseguiu uma sanção positiva, isso porque na sequência das fotos publicadas na rede social, temos imagens do casal no Chá Revelação do novo filho, além da enxurrada de comentários positivos de outras pessoas públicas parabenizando-o pelo pedido de desculpas.

Para concluir nosso percurso, chegamos ao nível fundamental, onde definimos a oposição principal do texto. No caso da legenda do post do jogador Neymar, temos como termos opostos: afastamento (A) x acolhimento (B). O autor do texto afirma A (reconhece o erro que causou um afastamento do público e da namorada); nega A (apresenta a união, a relação de afeto, a gravidez do casal e a desculpa da companheira); afirma B (reforça a relação do presente e o amor que sente, a boa imagem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto, construído a partir das regras de um determinado gênero, é o que permite a comunicação. Por vezes, acessamos ao nível discursivo de um texto e decodificamos as letras para uma compreensão consideravelmente rasa. A análise do percurso gerativo do texto permite uma compreensão mais profunda do *corpus* analisado, além de permitir perceber traços da construção textual que passariam despercebidos numa leitura rápida e sem atenção.

Na legenda da foto analisada neste trabalho, percebemos que o que foi publicado como um pedido público de desculpas para a companheira grávida traída era, na verdade, um movimento de limpeza da imagem, buscando aproximação e acolhimento do público. O perdão buscado não era da mulher traída, mas sim das pessoas que ficaram sabendo do fato e teriam ficado decepcionadas com o ídolo. A mulher e o futuro filho são usados, pelo autor, como figuras para tematizar a união e o relacionamento forte que Neymar e Bruna têm.



REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria Semiótica do Texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15 ed. , 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

JR., Neymar. *Faço isso por vocês dois ou duas e por sua família*. 23 jun. 2023. Instagram: @neymarjr. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CtwpGpfo_6p/?hl=pt-br. Acesso em: 30 jun. 2023.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ESTUDO LONGITUDINAL SOBRE LIMITAÇÃO DO USO DA L1 EM APRENDIZADO DE L2

LONGITUDINAL STUDY ON LIMITING THE USE OF L1 IN L2 LEARNING

Ana Beatriz Vasques de Araujo¹ (UFPR/ Universität Leipzig)

RESUMO

Nas últimas décadas, escolas bilíngues foram amplamente estabelecidas no Brasil. Dentro deste universo educacional plurilíngue, uma questão contumaz deste enfoque converge para o uso apropriado da primeira língua no aprendizado da língua-alvo. O atual trabalho, traz uma reflexão sobre a relação L1–L2 em salas de aula de aprendizado de Alemão como Língua Estrangeira e, para este fim, foi conduzido um estudo de dois anos no ensino fundamental em uma escola bilíngue no Brasil. O estudo empírico, qualiquantitativo, procurou examinar o rendimento escolar de aprendizado da L2 de dois grupos — o grupo do experimento com a limitação do uso da L1 e o grupo de controle com uso oportunizado da L1. Os resultados geraram princípios orientadores com o objetivo de ajudar docentes de L2 a tomar decisões sobre suas escolhas de uso do idioma na sala de aula de imersão, pois, se de um lado a limitação do uso da L1 proporciona uma melhor prontidão, por parte das/dos aprendizes, para se comunicar na língua-alvo, por outro lado, ela pode ser limitadora de participação em contextos de aprendizado de uma segunda língua.

Palavras-chave: L1 no aprendizado de L2. L1/L2 em programas imersivos. Alemão como Língua Estrangeira.

¹ Doutoranda em Linguística pela UFPR e Mestre em Linguística pela UFPR e Universität Leipzig. Professora de Alemão como Língua Estrangeira/Segunda Língua no Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba. E.mail: vasques.anab@gmail.com



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

In recent decades, bilingual schools have been widely established in Brazil. Within this plurilingual educational universe, a frequent issue of this focus converges to the appropriate use of the first language (L1) in learning the target language. The current research reflects on the L1–L2 relationship in classrooms for learning German as a Foreign Language and, for this purpose, a two-year study in elementary school was conducted in a bilingual school in Brazil. The qualitative quantitative empirical study, sought to examine the school performance of L2 learning from two groups — the experimental group with the limitation of the use of L1 and the control group with opportune use of L1. The research generated guiding principles with the aim of helping language teachers to make decisions about their language use choices in the immersion classroom, since, on the one hand, the limitation of L1 use provides better readiness on the part of learners to communicate in the target language, on the other hand, it can limit participation in second language learning classrooms.

Keywords: L1 in L2 learning. L1/L2 in immersion classrooms. German as a Foreign Language.

INTRODUÇÃO

Há muitas discussões acerca do uso da primeira língua, doravante L1, no aprendizado de uma segunda língua (L2). Elas envolvem questionamentos no que se refere a ser cabível ou aceitável ou em que situações a usar. Ademais, permanece ainda sem solução, a questão de como o uso das línguas em sala de aula influencia a aprendizagem do idioma de destino (Swain; Lapkin, 2013, p. 102). Nesse sentido, faz-se necessário um estudo investigativo acerca do uso da L1 e L2 no aprendizado de uma segunda língua e seu impacto no aprendizado da língua-alvo.

O movimento *English-Only*² parece ter surgido nos anos 1980 com o objetivo de garantir a hegemonia da língua inglesa nos EUA, evitando, desse modo, o uso de línguas minoritárias, ou até mesmo a prática do bilinguismo na educação, pois os partidários do movimento viam a língua do país sendo ameaçada por comunidades falantes de outros idiomas (Crawford, 2000, p. 4). Nesse sentido, o ideal pedagógico era evitar ao máximo o uso da L1 em salas de aula de ensino de L2, com a finalidade de garantir a supremacia linguística do país. Essa abordagem monolíngue perdura até os dias atuais em muitas instituições de ensino ao redor do mundo, com a intenção de garantir um ensino dito mais eficiente da língua-alvo (Han; Park, 2017, p. 2).

² Somente Inglês

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Por outro lado, através de uma perspectiva sociocultural no ensino de L2, Swain e Lapkin (2013, p. 106) citam que a primeira língua pode fornecer uma melhor percepção acerca das interpretações entre a L1 e L2 na forma de um diálogo colaborativo. DiCamilla e Antón (2012, p. 183) indicam que aprendizes usam a L1 como ferramenta de mediação para a realização de tarefas, quando ainda é difícil usar apenas a L2. Centeno-Cortés e Jiménez (2004) apresentam estudos que investigam o pensamento verbal em atividades no aprendizado de uma L2, examinando o papel da L1 e L2 nesse processo.

O presente trabalho tem como objetivo geral examinar os recursos usados por aprendizes ao tentar se comunicar em L2 sem usar a L1. São avaliados os meios com os quais alunas e alunos buscam entender a professora/pesquisadora, que só se comunica em L2. Também é investigada em que medida essa limitação da L1 pode impactar o aprendizado da L2.

O estudo quali-quantitativo foi realizado nos anos letivos de 2017 e 2018 e dois grupos foram examinados. No grupo experimental, a abordagem monolíngue foi implementada sem a mediação da L1 e no grupo controle o uso da L1 era aceitável. A coleta de dados foi qualitativa e quantitativa.

Conclusivamente, o uso máximo da língua-alvo parece ser relevante para o aprendizado da L2. No entanto, a L1 tem um significado pedagógico como ferramenta cognitiva e metacognitiva para aprendizes no aprendizado de uma L2 e, nesse contexto, sua restrição poderia afetar a própria aprendizagem da língua-alvo. Nesse sentido, o presente estudo gerou princípios orientadores com a finalidade de auxiliar docentes sobre as escolhas de uso do idioma em salas de aulas de aprendizado de L2.

O escopo teórico do corrente artigo trata da discussão acerca do uso de L1 em espaços de aprendizagem de L2 e do papel da compreensão e afeto nesse processo. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos, os sujeitos e a contextualização do estudo, os métodos de coleta de dados com seus respectivos resultados e discussão e o fechamento com as considerações finais.

O DEBATE L1/L2

Um problema persistente na abordagem de imersão no ensino de uma L2, concentra-se no uso apropriado da L1 em sala de aula (Swain; Lapkin, 2013, p. 101). Há muito debate sobre se o uso da L1 em ambientes de aprendizagem imersivos de L2 seria aceitável



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ou em que circunstâncias seria apropriado fazer o uso dessa língua. Nestes contextos, a questão de qual língua deve ser usada por quem e em que condições é bastante complexa (Ibid., p. 102).

FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA APRENDIZAGEM

A linguagem não é usada apenas para transmitir algo a outra pessoa, mas também para mediar as próprias funções mentais superiores, como foco de atenção, desenvolvimento, organização e controle de pensamentos e ações (Swain; Lapkin, 2013, p. 102).

Swain e Lapkin (2013, p. 106) mencionam em seu artigo sobre o ensino de imersão de L2 através uma perspectiva sociocultural vygotskyana, que a linguagem, na forma de um diálogo colaborativo, fornece uma compreensão das diferenças de significado entre a L1 e L2. As autoras se referem ao diálogo cooperativo como uma construção de linguagem comum. Em suas observações, o diálogo colaborativo era muitas vezes veiculado na L1, mas suas soluções eram estabelecidas na L2, e, segundo as pesquisadoras, o uso da L1 foi essencial para resolver sutis diferenças de significado que poderiam surgir em determinados contextos (Ibid., p. 106). As autoras também sugerem que, usando a L1, aprendizes podem focar a atenção, organizar pensamentos e internalizar aspectos do significado de certos termos.

Centeno-Cortés e Jiménez (2004) realizaram um estudo analisando o pensamento verbal individual em atividades de resolução de problemas em uma segunda língua, examinando o papel da L1 e L2 nesse transcurso. Na investigação, constatou-se que a L1 se manifestou como elemento fundamental no processo de raciocínio. Também, chegou-se à conclusão de que o pensamento verbal individual em L2 é usado de forma diferente, dependendo do nível de conhecimento das/dos aprendizes (Centeno-Cortés; Jiménez, 2004, p. 31). Foi sugerido, que a proibição da L1 no ensino de uma segunda língua pode afetar a própria aprendizagem da L2, uma vez que a L1, como mencionado, serve como uma ferramenta cognitiva e metacognitiva básica para as/os aprendizes.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



COMPREENSÃO E AFETO

Vygotsky via a linguagem não apenas como um meio de comunicação com os outros, mas também como uma ferramenta psicológica. Além disso, ele via o conhecimento e o afeto como dois processos inseparáveis³.

Esta perspectiva teórica de Vygotsky é útil para auxiliar a desenvolver estratégias e critérios do uso da L1 e L2 em aulas de aprendizado de idiomas (Swain; Lapkin, 2013, p. 114). Seria difícil separar os papéis de afeto e conhecimento, ao usar a L1 para transmitir explicações, visto que estão intimamente relacionados. Ao combinar o ajuste intelectual e emocional para encontrar uma solução a fim de esclarecer um significado, tem lugar uma interpretação de dados sob um ponto de vista vygotskyano, ao reconhecer que usar a L1 pode representar uma fusão de objetivos cognitivos e emocionais para a/o aprendiz (Ibid.).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

OBJETIVOS E QUESTÕES DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida em uma escola internacional de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, no Paraná– Brasil. Os objetivos específicos da pesquisa foram (1) investigar em que medida o uso exclusivo de L2 pela professora influencia a aprendizagem da L2; (2) observar quais competências as/os aprendizes adquirem dada a abordagem monolíngue; (3) analisar se, devido à abordagem monolíngue (sem o uso da L1), é encontrada uma diferença significativa no desempenho da L2 do grupo do experimento em comparação ao grupo de controle. Desses objetivos, surgem as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais competências orais são alcançadas por alunas e alunos do ensino fundamental em uma escola bilíngue com abordagem puramente imersiva, sem qualquer mediação da professora na L1, nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira?
2. Há uma diferença significativa no resultado dos testes anuais de alemão, ao se comparar o grupo examinado com o grupo controle?
3. Até que ponto a comunicação em L2 é prejudicada pelo não uso da L1?

³ A separação do lado intelectual de nossa consciência de seu lado afetivo e volitivo é uma das falhas fundamentais da psicologia tradicional. Por causa disso, o pensamento é inevitavelmente visto como um fluxo autônomo de ideias a partir de juízos independentes. Nesse sentido, ele é separado de toda a plenitude da vida real, dos motivos, dos interesses e das inclinações do ser humano pensante. (Vygotsky, 1934, p. 14, apud Wertsch, 1985, p. 189, tradução nossa).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

SUJEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo foi realizado durante os anos letivos de 2017 e 2018. Um grupo foi examinado em comparação ao seu respectivo grupo controle: O grupo examinado era composto por seis alunas e alunos do segundo ano do ensino fundamental do turno da tarde e o grupo de controle por oito alunas e alunos do mesmo ano escolar, mas do turno da manhã. Ambos os grupos possuíam o mesmo nível de aprendizado da L2, ou seja, ambos eram do grupo C⁴ de Alemão. Isso significa que o rendimento dos grupos era equiparado, já que haviam sido nivelados através dos testes anuais de alemão do ano anterior. No grupo da condutora do experimento, foi implementada a abordagem monolíngue, sem o apoio da L1. O uso da L1 foi aceito no grupo controle e nenhuma observação em sala de aula foi realizada com este grupo. No entanto, os resultados dos testes anuais de 2017 e 2018 do grupo controle foram coletados para efeito de comparação do desenvolvimento da L2 dos dois grupos.

COLETA DE DADOS

A aquisição de dados foi qualiquantitativa e pôde, em sua maioria, ser integrada ao processo geral da pesquisa, uma vez que os resultados estatísticos descritivos sobre a frequência de certas características puderam ser completados e explicados com fenômenos de interpretação qualitativos gerais. (Döring; Bortz, 2016, p. 72).

OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Na primeira parte do estudo, a observação participante foi escolhida como método qualitativo de documentação em forma de notas de campo, devido ao duplo papel de pesquisadora e professora (Spranz-Fogasy; Deppermann, 2001, p. 2008). Foram observadas as competências orais esperadas no final do ano letivo para o nível do respectivo grupo examinado. Houve, entretanto, uma certa abertura a observações que não estavam diretamente relacionadas a essas competências. Nesse sentido, as notas de campo tinham um caráter parcialmente padronizado (Ibid., p. 340).

⁴ Na época do estudo, havia três grupos de alemão por turma: Grupo A, B e C, que eram nivelados anualmente através de testes anuais e análise do rendimento durante o ano letivo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Como auxílio às observações participantes, foram realizadas análises mensais de competências pré-determinadas dos sujeitos. Tais competências foram coletadas por meio de observação quantitativa, que possibilitou a mensuração de algumas características no decorrer do processo de observação (Döring; Bortz, 2016, p. 342).

As descrições das competências alcançadas ou não, serviram de controle individual dos sujeitos e foram analisadas com base em diagramas, que foram obtidos através de dados numéricos inseridos em uma tabela Excel. Eles contêm as habilidades adquiridas ao longo do ano. Os diagramas sobre o desenvolvimento da aquisição de competências dos sujeitos foram combinados com os dados recolhidos nas observações participantes e analisados qualitativamente.

TESTES ANUAIS

A fim de comparar o grupo estudado com o grupo controle e obter dados analíticos com o propósito de descobrir se houve uma diferença de desempenho e desenvolvimento da L2 nas habilidades de comunicação entre os sujeitos, foi realizada uma análise estatística dos testes anuais cobrindo as quatro habilidades avaliadas: compreensão auditiva, compreensão de leitura, comunicação oral e comunicação escrita.

Para tanto, foi utilizado o software estatístico Minitab 18.1 (Minitab Statistical Software, 2019), pois fornece métodos adequados para controle do processo estatístico e desenho experimental, que contribuem para a compreensão e comunicação de seus cálculos. O programa incluiu dados dos resultados dos testes anuais de 2017 e 2018 de todos os alunos envolvidos. No âmbito deste processo quantitativo, foi realizada uma revisão estatística com maior peso nas habilidades orais e escritas que, combinadas com os dados coletados nas observações participantes, forneceram mais elementos para uma análise e interpretação aprofundadas dos fenômenos observados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi realizada em três fases: na primeira fase, os comentários das observações participantes foram examinados e agrupados em subtópicos. As observações foram então ponderadas com as competências adquiridas pelos sujeitos do experimento. Conforme mencionado anteriormente, tais competências eram coletadas mensalmente e



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

seis diagramas (Figura 1, Figura 3) foram elaborados para cada ano letivo– um para cada sujeito. Na realidade, um registro quantitativo foi criado dentro da coleta de dados qualitativos para dar mais suporte ao exame dos resultados. Por fim, foi realizada uma análise estatística dos testes anuais, produzindo-se dois histogramas (Figura 2, Figura 4) e quatro tabelas com as notas dos testes anuais, que foram posteriormente examinadas. No corrente artigo foram apresentadas apenas as tabelas do ano de 2018 (Tabela 1 e Tabela 2). Para facilitar a análise, o estudo foi dividido em dois anos de pesquisa.

OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES E ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS: ANO DE 2017

Diferentes aspectos foram observados no grupo do experimento. Dentre outros, alguns deles apontam as falas espontâneas das crianças, quando ajudavam outras/outras com dificuldades, e que isso ocorria, majoritariamente, na L1; eles mostram os diálogos colaborativos entre as/os aprendizes para transmitir uma compreensão da diferença de significados entre as línguas portuguesa e alemã; apresentam as tentativas das/dos discentes em se comunicar na L2 e os recursos linguísticos utilizados para se fazerem compreender na língua-alvo; revelam que alunas e alunos que não conseguiam se expressar na L2, dificilmente participavam dos debates ou quase não expressavam sua opinião.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção aborda a primeira questão⁵ da pesquisa e um resumo dos dados do estudo é mostrado na Figura 1. Os diagramas mostram as competências previamente selecionadas que os sujeitos adquiriram ao longo do ano. Abaixo, o corte de dois sujeitos dos seis diagramas gerados.

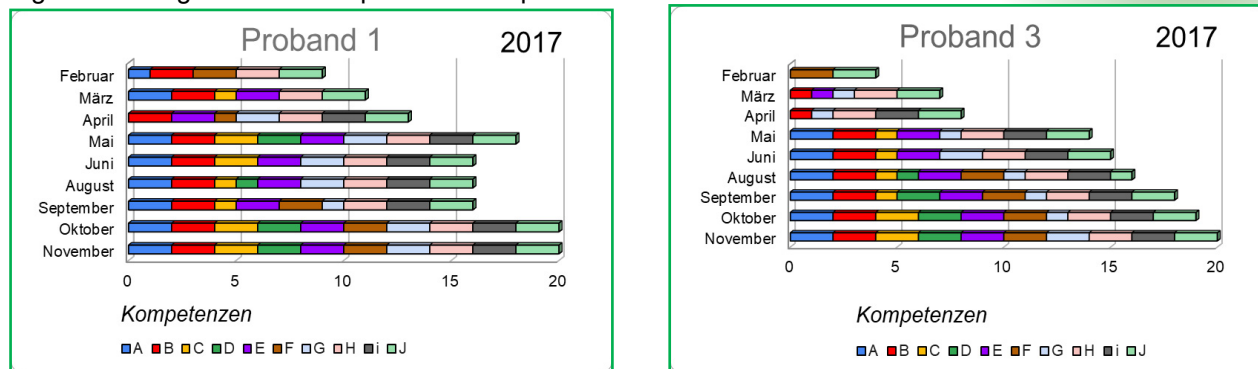
⁵ Quais competências orais são alcançadas por alunas e alunos do ensino fundamental em uma escola bilíngue com abordagem puramente imersiva, sem qualquer mediação da professora na L1, nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira?

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Figura 1 – Diagramas de competências adquiridas: 2017



Legenda: Proband/Probandin- sujeito; Februar- fevereiro, März- março, April- abril; Mai- maio, Juni- junho, Juli- julho, August- agosto, September- setembro, Oktober- outubro, November- novembro; Kompetenzen- competências.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os diagramas mostram dois, dos seis sujeitos, e seus respectivos desenvolvimentos de competência ao longo do ano de 2017. As medidas para o intervalo de competência foram 2 para alcançada, 1 para parcialmente alcançada e 0 para não alcançada. As competências são listadas de A a J: As alunas/os alunos: A- possuem pronúncia e melodia de frase adequadas; B- conseguem perguntar e responder; C- conseguem usar espontaneamente sentenças ou estruturas curtas; D- conseguem construir uma estrutura frasal; E- conseguem expressar o que desejam; F- conseguem se afirmar nos conflitos e propor soluções; G- compreendem palavras e expressões adequadas, de acordo com o conhecimento aprendido, na vida cotidiana, em tópicos e projetos; H- expandem continuamente o vocabulário passivo; fazem uso de vocabulário e expressões de diferentes áreas da aprendizagem, da vida cotidiana e tópicos aprendidos; J- desenvolvem continuamente um vocabulário ativo.

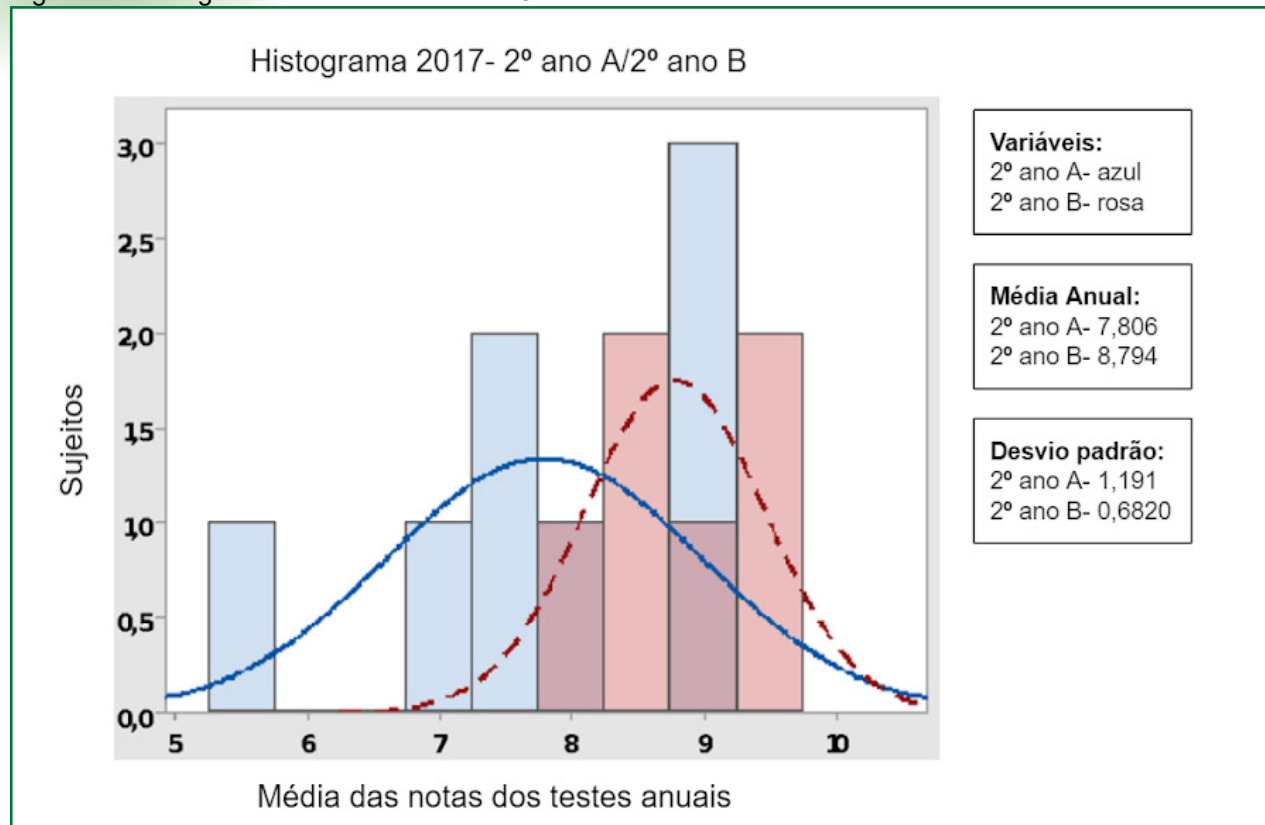
TESTES ANUAIS: ANO DE 2017

Com os resultados dos testes anuais, foi criado um histograma (Figura 2) com a média das avaliações dos sujeitos. O 2º ano B foi o grupo experimental, em que a professora/pesquisadora utilizou a abordagem monolíngue sem mediação da L1. O 2º ano A foi o grupo de controle, em que a L1 era também usada para instrução.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Figura 2 – Histograma dos testes anuais: 2017



Fonte: Elaborada pela autora.

No ano de 2017, o 2º ano B teve um desempenho superior em comparação ao 2º ano A. Pode-se observar que no grupo controle, a média das quatro habilidades do teste anual foi de 7,806, enquanto no grupo experimental a média foi de 8,794. As curvas de desvio padrão também mostram diferenças: As notas do 2º ano A apresentam um desvio padrão de 1,191, com uma curva mais suave e maior dispersão, o que significa que as notas estão mais distantes e os sujeitos têm um desempenho inferior. O 2º ano B tem um desvio padrão de 0,6820, o que acentua mais a curva, já que as notas são mais próximas e mais altas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção aborda a segunda e a terceira questões⁶ de pesquisa. A diferença nas médias, mostrando performances superiores no grupo do experimento, pode ser um indica-

⁶ Há uma diferença significativa no resultado dos testes anuais de alemão, ao se comparar o grupo examinado com o grupo controle? Até que ponto a comunicação em L2 é prejudicada pelo não uso da L1?

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



tivo de que a abordagem monolíngue seria capaz de levar a um melhor desempenho das/dos aprendizes. O menor desvio padrão da turma examinada (Figura 2) também pode levar à interpretação de que o uso exclusivo da L2 pela professora/pesquisadora e as frequentes tentativas de os sujeitos de se comunicarem na língua-alvo, possam ter contribuído para um desempenho mais uniforme das alunas e dos alunos. Isso porque quando as/os aprendizes tentam se comunicar em L2, surge a oportunidade de se produzir linguagem em enunciados e isso leva essa produção a ser como Swain (1985, p. 247) considera necessária para o avanço da interlíngua. Ao articular uma afirmação falsa ou incompreensível, as/os próprias/próprios aprendizes podem receber feedback de instrutores ou colegas. Ao reformular seus enunciados, há a oportunidade de negociar o significado de suas declarações (Ibid., p. 236). Essas negociações podem ocorrer em um nível semântico ou morfológico-sintático e ambas ajudam na aquisição da L2 ou podem confirmar ou consolidar um conhecimento já existente (Ibid., p. 245-246).

A média anual mostrando performances superiores no grupo do experimento (Figura 2) pode ser um indicador de que a abordagem monolíngue sem o uso da L1, pode levar a um melhor desempenho das/dos aprendizes, especialmente nas habilidades de comunicação escrita e comunicação oral, que tiveram, intencionalmente, maior peso estatístico.

O histograma (Figura 2) mostra que a não utilização de L1 pela professora/pesquisadora não parece ter prejudicado a aprendizagem de L2, pois as notas do grupo do experimento foram superiores às notas do grupo controle. No entanto, outras variáveis precisam ser consideradas, conforme demonstrado pelas observações participantes. Por exemplo, algumas/alguns aprendizes não se expressavam em sala de aula se não tivessem a autoconfiança necessária para se comunicar em L2. Sem usar a L1, eles pareciam impedidos de compartilhar suas opiniões sobre certos temas.

OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES E ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS: ANO DE 2018

2018 foi o segundo ano do estudo e alguns dos aspectos registrados na turma do 3º ano B, por meio de observações participantes são listados a seguir: Alunas e alunos não tentavam mais falar com a professora/pesquisadora em L1, por já a terem relacionada à L2; argumentos complexos ou assistência a outras alunas e outros alunos eram realizadas, principalmente, na L1; características muito abstratas da língua-alvo são difíceis de serem



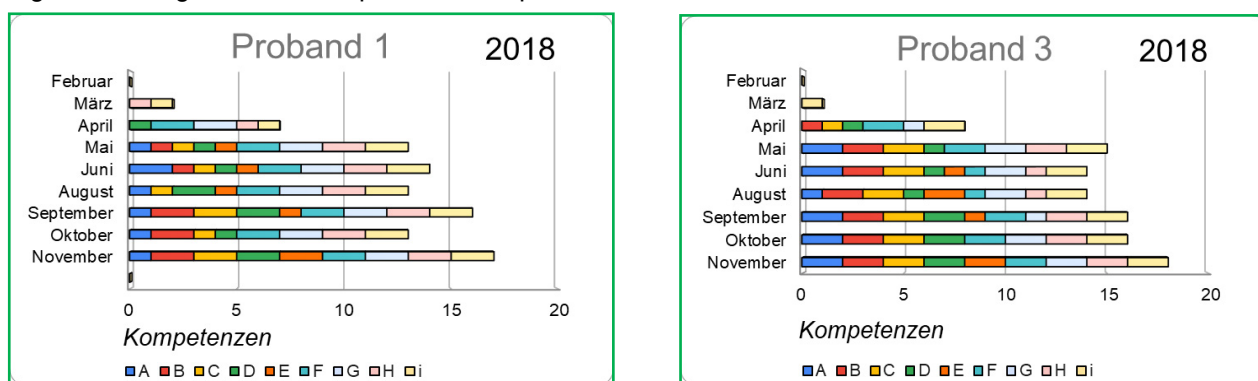
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

internalizadas por crianças de 7 a 8 anos de idade e, nesse sentido, esclarecimentos explícitos ajudam no entendimento de certos aspectos linguísticos que, sem esse recurso, parecem imperceptíveis e isso é geralmente feito na L1; incentivar alunas e alunos a se comunicarem em L2 parece levar a uma disposição e prontidão de se expressar na língua-alvo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um resumo dos dados coletados é mostrado na Figura 3. Os diagramas mostram as competências selecionadas, de dois dos seis sujeitos, adquiridas ao longo do ano. Esta seção aborda a primeira questão de pesquisa⁷.

Figura 3 – Diagramas de competências adquiridas: 2018



Legenda: Proband/Probandin- sujeito; Februar- fevereiro, März- março, April- abril; Mai- maio, Juni- junho, Juli- julho, August- agosto, September- setembro, Oktober- outubro, November- novembro; Kompetenzen- competências.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os diagramas mostram dois, dos seis sujeitos e seus respectivos desenvolvimentos de competências ao longo do ano de 2018. As medidas para a faixa de competência foram 2 para alcançada, 1 para parcialmente alcançada e 0 para não alcançada. As competências são listadas de A a J: As alunas/os alunos: A- conseguem perguntar e responder (em frases completas); B- conseguem usar espontaneamente frases longas ou estruturas; C- conseguem construir uma estrutura gramatical correta; D- conseguem explicar como um resultado de trabalho foi alcançado; E- conseguem se afirmar nos conflitos e propor soluções; F- compreendem palavras e expressões idiomáticas adequadas de acordo com

⁷ Quais competências orais são alcançadas por alunas e alunos do ensino fundamental em uma escola bilíngue com abordagem puramente imersiva, sem qualquer mediação da professora na L1, nas aulas de Alemão como Língua Estrangeira?

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

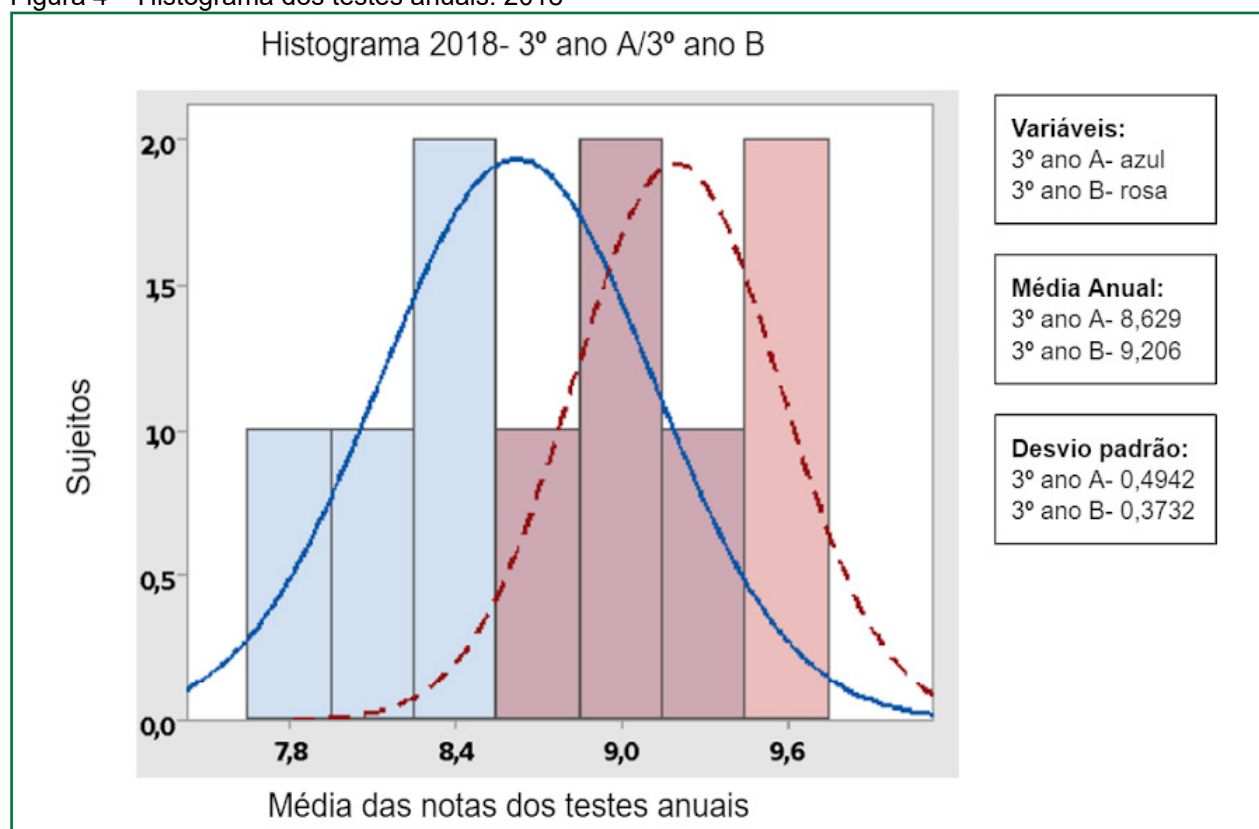


o conhecimento aprendido com a vida cotidiana, tópicos e projetos; G- expandem continuamente o vocabulário passivo; H- usam vocabulário e expressões nas diversas áreas do aprendizado e no cotidiano, que vão além do vocabulário aprendido; I- desenvolvem continuamente um vocabulário ativo. Deve-se observar se a aluna ou o aluno compreende um vocabulário rico e diferenciado.

TESTES ANUAIS: ANO DE 2018

Um resumo dos dados coletados nos testes anuais dos sujeitos em 2018 é mostrado na Figura 4. Com base nos resultados das provas anuais, foi criado um histograma com a média das avaliações. O 3º ano A foi o grupo controle, com a abordagem bilíngue, e o 3º ano B foi o grupo experimental, com a abordagem monolíngue e o histograma de 2018 (Figura 4) mostra que o 3º ano B, assim como em 2017, ainda apresenta desempenho superior que o 3º ano A.

Figura 4 – Histograma dos testes anuais: 2018



Fonte: Elaborada pela autora.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção trata da segunda e terceira questões de pesquisa⁸ e o histograma de 2018 (Figura 4) mostra que, de acordo com os resultados dos testes anuais, o desempenho de L2 em ambos os grupos foi superior comparado com o rendimento de 2017 (Figura 2). Porém, a média das avaliações do grupo experimental ainda permanece acima da média do grupo controle, o que pode indicar que a abordagem sem a mediação de L1 pode incrementar o aprendizado de L2.

A análise separada das notas de 2018, mostra que as notas de compreensão em leitura (LV) se aproximaram das notas de comunicação escrita (SK) e oral (MK) (Tabela 1). Isso pode indicar que o uso da L1 no grupo controle não parece afetar o desenvolvimento da L2 em termos de expressividade, ou seja, na comunicação escrita e oral. Ao examinar a habilidade de compreensão oral (HV) do grupo controle (Tabela 1), entretanto, percebe-se um desempenho significativamente inferior em comparação às outras habilidades. O resultado mais baixo desta competência auditiva pode ser um indicador de que o uso exclusivo de L2 no grupo do experimento possa levar a um ganho mais considerável de vocabulário e isso pode ter auxiliado no rendimento superior dos sujeitos na habilidade de compreensão oral. (Tabela 2).

Tabela 1 – 3º ano A (grupo controle) 2018: Notas dos testes anuais de alemão

LV	HV	SK	MK	Nota final
9,3	6,4	8,8	8,8	8,3
9,7	9,1	9,3	9	9,3
9,3	10	8,9	8,4	9,2
10	7,3	8,5	9	8,7
10	7	8,8	8,3	8,5
9,7	8,6	9,1	9,1	9,1
8,7	5,2	7,8	8,5	7,6
10	5,7	8,7	8,1	8,1

Legenda: LV- *Leseverstehen*⁹; HV- *Hörverstehen*¹⁰; SK- *Schriftliche Kommunikation*¹¹; MK- *Mündliche Kommunikation*¹².

Fonte: Elaborada pela autora.

⁸ Há uma diferença significativa no resultado dos testes anuais de alemão, ao se comparar o grupo examinado com o grupo controle? Até que ponto a comunicação em L2 é prejudicada pelo não uso da L1?

⁹ Compreensão de leitura

¹⁰ Compreensão oral

¹¹ Produção escrita

¹² Produção oral

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Tabela 2 – 3º ano B (grupo do experimento) 2018: Notas dos testes anuais de alemão

LV	HV	SK	MK	Nota final
10	9,1	9,7	9,7	9,6
10	9,6	9,2	9,6	9,6
10	7,7	9,7	9,5	9,2
9,3	7,3	9,5	9,6	8,9
9,3	7,8	9,4	8,6	8,8
9,3	8,2	8,9	8,5	8,7

Legenda: LV- Leseverstehen¹³; HV- Hörverstehen¹⁴; SK- Schriftliche Kommunikation¹⁵; MK- Mündliche Kommunikation¹⁶.

Fonte: Elaborada pela autora.

Aparentemente, a não utilização de L1 pela professora/pesquisadora do grupo experimental parece não ter desfavorecido a aprendizagem de L2, pois o desempenho de L2 do grupo aumentou de um ano para o outro. Do mesmo modo, o uso de L1 pela professora do grupo controle também não parece ter influenciado negativamente o desempenho escolar, visto que foi verificado aumento nas notas de 2017 a 2018 (Figura 2, Figura 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição de uso preferencial de L2 nas aulas de aprendizado de uma segunda língua parece melhorar a disposição de aprendizes em se comunicar em L2 e, de acordo com os resultados do presente estudo, ajudar na apreensão de vocabulário e no aumento de recursos de mediação para esse fim. Isso está de acordo com uma função de saída para aprimoramento de fala descrita por Swain (2005, p. 474-475). Segundo a autora, a fim de melhorar a comunicação em uma L2, devem-se praticar tentativas por meio da fala para se fazer compreensível nesta L2. O requisito de usar a L2 para este propósito também parece encorajar um maior envolvimento por parte de aprendizes ao se comunicarem na língua-alvo. Da mesma forma, ao se utilizar apenas a L2 na abordagem monolíngue, alunas e alunos parecem associar a figura docente ao idioma de destino e fazer as interpelações principalmente em L2. Semelhantemente, os resultados do estudo criam a impressão de que o fornecimento de *input* exclusivo em L2 ajuda na apreensão de um amplo vocabulário em L2.

¹³ Compreensão de leitura

¹⁴ Compreensão oral

¹⁵ Produção escrita

¹⁶ Produção oral



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Se, por um lado, a necessidade de se comunicar em L2 causou uma maior disposição e prontidão de se usar a língua-alvo, por outro lado, desencorajou algumas alunas e alguns alunos de participarem das aulas por não possuírem conhecimento suficiente de L2. Diante disso, vale questionar a abordagem monolíngue, que inviabiliza a possibilidade de interação na L1, por violar os princípios socioeducativos. Dessa perspectiva, impedir o uso da primeira língua pode afetar a compreensão semântica. A L1 também parece ser útil na organização de pensamentos e direcionamento da atenção, uma vez que as explicações na L1 pareciam facilitar a compreensão de vocabulário e conceitos mais abstratos.

O uso exclusivo da língua-alvo pela professora/pesquisadora parece dirigir o foco de aprendizes mais na compreensão de L2, do que ao usar ambas as línguas. Isso parece ocorrer, porque ao saber que uma explicação adicional na L1 poderá eventualmente ocorrer, caso não haja entendimento na explanação em L2, alunas e alunos podem não focalizar a atenção no idioma de destino. No entanto, a L1 pode servir como uma entrada compreensível em momentos em que há incerteza na percepção ou na interpretação de vocabulário (Kraschen, 1982). Uma vez que o papel da consciência e atenção no processo de aprendizagem de línguas ressalta o ato de perceber conscientemente novas informações a partir de entrada linguística, a L1 poderia servir como um foco de atenção para um nível mais profundo de processamento mental, visto que poderia promover a percepção de características relevantes da linguagem, como a semantização do vocabulário, por exemplo (Housen; Pierrard, 2005, p. 6-7). Por outro lado, o mesmo estudo também sugere o uso de meios não verbais para tornar a entrada compreensível, usando recursos visuais e gestos para reduzir a quantidade de tradução de L2 em L1 (Ibid., p. 163).

Em suma, o uso máximo da língua-alvo em salas de aula de L2, parece ser relevante, pois, de acordo com o presente estudo, causa a impressão de favorecer seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, no entanto, a L1 parece ter um significado pedagógico para a aprendizagem de uma segunda língua, o que indica a importância da L1 como ferramenta cognitiva e metacognitiva para aprendizes (DiCamilla; Anton, 2012; Swain; Lapkin, 2013). Neste contexto, a restrição ao uso da L1, no ensino de L2, pode tolher a aprendizagem da própria língua-alvo. Não obstante, deve-se ter cuidado para que a primeira língua não seja usada para todos os fins em ambientes de aquisição de L2. Cabe à sensibilidade das professoras e dos professores de línguas, perceber os momentos-chave em que o uso da L1 possa servir de auxílio na aprendizagem da L2, ao mesmo tempo em que estimula o uso da língua-alvo no ensino de L2 tanto quanto possível.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



REFERÊNCIAS

AUERBACH, E. R. Reexamining English Only in the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, v. 27, n. 1, p. 9–32, Spring, 1993.

CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ, A. F. Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. **International Journal of Applied Linguistics**, Lovaina, v. 14, n. 1, p. 7–35, fev. 2004.

CRAWFORD, J. **A war with diversity: US language policy in an age of anxiety**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

DICAMILLA, FJ.; ANTÓN, M. Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. **International Journal of Applied Linguistics**, Lovaina, v. 22, n. 2, p. 160–188, jul. 2012.

DÖRING, N.; BORTZ, J. **Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften**. 5. ed. Berlin e Heidelberg: Springer-Verlag, 2016.

HAN, J.; PARK, K. Monolingual or Bilingual Approach: The Effectiveness of Teaching Methods in Second Language Classroom. In: PURDUE LANGUAGE AND CULTURA CONFERENCES, 2, 2017, Indiana. [**Anais**]. Indiana: Purdue e-Pubs, 2017, p. 1–19. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/plcc/purduelanguagesandculturesconference2017/translationalideas/2>. Acesso em 04 dez. 2023.

HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (Org.). **Investigating Instructed Second Language Acquisition**. Berlin e Boston: De Gruyter Mouton, 2005.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

MINITAB STATISTICAL SOFTWARE. **Computer software**. Versão 18.1. State College, PA: Minitab, Inc., 2019. Disponível em: www.minitab.com. Acesso em: 15 out. 2021.

SPRANZ-FOGASY, T.; DEPPERMAN, A. Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: BRINKER, K.; ANTOS, G.; HEINEMANN, W.; SAGER, S. F. (Orgs.). **Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung**, vol. 2. Berlin: De Gruyter, 2001. p. 1007–1013.

SWAIN, M. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Orgs.). **Input in second language acquisition**. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235–253.

SWAIN, M. The output hypothesis: Theory and research. In: HINKEL, E. (Org.) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 471–483.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. **Journal of Immersion and Content-Based Language Education**, Amsterdam, v. 1, n.1, p. 101–129, jan. 2013.

WERTSCH, J.V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.



GRITARAM-ME NEGRA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

GRITARAM-ME NEGRA: SEMIOTIC ANALYSIS

Lariani De Cesaro Acevedo¹ (UPF)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise semiótica partindo do *Plano de conteúdo* de um *percurso gerativo de sentidos* resultantes em três níveis: *fundamental*, *narrativo* e *discursivo* do poema *Gritaram-me negra* (1960), de Victoria Santa Cruz. Conhecida por seu discurso contra o racismo, a artista promove reflexões acerca da *libertação* e/ou *aceitação* (aceitação da sua negritude) *versus* *opressão* e/ou *negação* (forma como a reconhecem como negra e a oprimem). O texto é comumente associado ao preconceito racial, evidenciando o orgulho e protagonismo negro. Nesta pesquisa, evidenciaremos, por meio dos níveis semióticos, questões mais abstratas e concretas, ou seja, o que o poema nos diz e como as suas escolhas linguísticas implicam na interpretação da obra. Para levarmos a poesia ao nível analítico semiótico, proponho uma reflexão a partir das obras *Teoria Semiótica do texto* (2005) de Diana Barros e *Elementos da análise do discurso* (2005) de José Luiz Fiorin.

Palavras-chave: Racismo. Negritude. Análise semiótica.

¹ Mestranda em Letras (bolsista Capes), na linha de pesquisa Produção e Recepção do texto Literário, pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduada em Letras – Português/Inglês e respectivas Literaturas (UPF). Endereço eletrônico: 143434@upf.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ABSTRACT

The present article aims to carry out a semiotic analysis based on the Content Plan of a generative path of meanings resulting in three levels: fundamental, narrative and discursive of the poem *Gritaram-me Negra* (1960), by Victoria Santa Cruz. Known for her speech against racism, the artist promotes in her poem reflections on liberation (acceptance of her blackness) versus oppression (the way she is recognized as black and oppressed). The text is commonly associated with racial prejudice, highlighting black pride and protagonism. In this research, we will highlight, through semiotic levels, more abstract and concrete questions, that is, what the poem tells us and how its linguistic choices imply the interpretation of the work. To take poetry to the semiotic analytical level, I propose a reflection based on the works *Teoria Semiótica do texto* (2005) by Diana Barros and *Elementos da Análise do discurso* (2005) by José Luiz Fiorin.

Keywords: Racism. Blackness. Semiotic analysis

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca, por meio da semiótica teorizada por Barros (2005) e Fiorin (2005), analisar, a partir do plano de conteúdo, o percurso gerativo de sentido em seus três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. Nós, como leitores, costumamos acessar, primeiramente, o nível discursivo e vamos desbravando o texto até chegar nas camadas mais profundas. Aqui, faremos o percurso inverso, iniciaremos pelo nível fundamental, seguiremos para o narrativo e finalizaremos no discursivo. O primeiro nível², chamado de fundamental, segundo Fiorin (2005, p. 23), “abriga as categorias semânticas que estão na base da construção do texto”, em função disso, é considerado o nível mais simples e abstrato, sendo comumente conhecido como o mais complexo, afinal está implícito nas análises textuais. Então há a necessidade de uma leitura profunda e atenta para que seja possível o reconhecimento dos elementos intangíveis. Esse nível propõe uma identificação de termos opostos: os quais veremos mais adiante. O segundo nível é dotado de elementos caracterizados por *sujeitos* que estão em busca ou disputa de um *objeto-valor*, ou seja, há elementos de valoração nessa camada textual, para identificá-los é fundamental que seja feita a discriminação do que está em busca/disputa. E o terceiro nível é caracterizado pela materialização da *conjunção* ou *disjunção* obtida no nível anterior, o narrativo.

² Na presente pesquisa nos limitaremos a analisar a semântica do nível fundamental. A sintaxe não será nosso objeto de estudo.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Antes de iniciarmos a nossa análise, faz-se necessário, brevemente, refletir sobre o que é o texto, a fim de compreendermos o objeto de análise do presente trabalho. Barros (2005) explica que o texto possui duas formas que se integram possibilitando um “todo de sentido”³, como um meio de comunicação que se configura entre um destinador e um destinatário. Essas formas são, segundo a autora, a estrutura e a organização textual. Como explica Diana Barros (p.12) “Assim concebido, o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inserido numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas”. A autora traz como a primeira concepção de texto o conceito de objeto de significação e a segunda objetivo de comunicação. Barros (2005) reflete com mais precisão sobre as concepções de texto e comenta que há diferentes formas de concebê-lo e interpretá-lo. Porém, a fim de não sermos reducionistas, concordamos com a posição da autora (p. 12) “[...] o texto só existe quando concebido na dualidade que o define — objeto de significação e objeto de comunicação [...]”. Assim, percebe-se que há a necessidade de compreender (p.12) “[...]o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido”. Portanto, para analisarmos aquilo que foi proposto com base na concepção de texto exposta anteriormente, utilizaremos como objeto de análise o poema *Gritaram-me negra* (1960) de Victoria Santa Cruz.

Victoria Santa Cruz foi uma compositora, coreógrafa e desenhista, além de ser considerada um expoente da arte Afroperuana, nascida em La Vitoria, província de Lima, Peru, no ano de 1922. Filha de artistas, sempre esteve rodeada de muita arte e cultura afro-peruana⁴. Em 2004, aos 91 anos, por questões relacionadas à saúde, Victoria Santa Cruz faleceu, mas deixou seu legado e segue sendo considerada uma grande representante do protagonismo negro. A artista, conhecida também pelo seu poema musicado *Gritaram-me negra* (1960), faz do seu discurso uma narrativa que conta a sua própria história: uma menina negra que foi vítima de opressão durante a infância e ao longo de sua vida, até que em um dado momento, ela reconhece positivamente suas raízes e sente orgulho de sua negritude. Como explica Atienzo:

³ Termo utilizado pela própria Diana Barros (2005, p.11)

⁴ Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=LgKjJ9wm_4M > Acesso em 12 de dez. de 2023.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Esse texto pode dividir-se em duas partes. A primeira é quando o eu lírico escuta o grito “Negra” e essa palavra ressoa em seu ser; há uma mobilização interna de reconhecimento e negação, dada não só pelo sofrimento ancestral que até hoje persegue seus descendentes, mas também pelo discurso degradante que “eles diziam”, impregnado de uma história para fazer os negros sentirem-se inferiores e submissos. [...] Em busca da tentativa de tornar-se o outro, o sujeito poético cai, e esse cair é um sacudir a consciência, sua memória cultural e ativar a resistência. Esse cair é tocar no fundo e descobrir quem é ela. Essa é a segunda parte do texto, a aceitação, e o discurso muda de sentido [...]. (Atienzo, 2020, p. 7)

Com base nas estruturas do poema e por meio dos níveis de análise semiótica que serão identificados e esclarecidos adiante, daremos início ao nosso percurso analítico. Nossa reflexão tomará como ponto de partida o nível fundamental, como sugere Barros (2005, p.13) “a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima”, ou seja, quais são os termos opostos que estão presentes no poema? E quais são as relações estabelecidas entre esses elementos?

Após feita a análise dos níveis fundamentais, iremos seguir adiante para “o segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito” (Barros, 2005, p.13). Dessa forma, nosso objetivo será identificar “o sujeito”, ou seja, os personagens diretos e indiretos na poesia musicada, e o que esses sujeitos fizeram a fim de transformar seu estado inicial.

E, para finalizar o nosso percurso teórico, chegaremos ao nosso último nível analítico: o das estruturas discursivas. Segundo Barros (2005) as oposições passam a assumir valores narrativos e irão se desenvolver na forma de temas e figuras. Fiorin (2005) explica que, nesse mesmo nível, o que antes era abstrato será, a partir de agora, munido de termos que possibilitaram uma perspectiva mais concreta.

UMA ANÁLISE SEMIÓTICA

Para iniciarmos as reflexões semióticas, é importante que seja feita a leitura do poema de Victoria Santa Cruz, *Gritaram-me negra* (1960):



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
e mirei apenas minha carne tostada
E retrocedi
Negra!
E retrocedi . . .
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Negra! Negra! Negra! Negra!

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Negra! Negra! Negra! Negra!
E passava o tempo,
e sempre amargurada
Continuava levando nas minhas costas
minha pesada carga
E como pesava!...
Alisei o cabelo,
Passei pó na cara,
e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Neeegra!
Até que um dia que retrocedia , retrocedia e que ia cair
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra!
Negra! Negra! Negra!
E daí?
E daí?
Negra!
Sim
Negra!
Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
Negra!
Sim
Negra!



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Sou
Negra!
Negra
Negra!
Negra sou
De hoje em diante não quero
alisar meu cabelo
Não quero
E vou rir daqueles,
que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor
Chamam aos negros de gente de cor
E de que cor!
NEGRA
E como soa lindo!
NEGRO
E que ritmo tem!
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro Negro
Negro Negro Negro
Afinal
Afinal compreendi
AFINAL
Já não retrocedo
AFINAL
E avanço segura
AFINAL
Avanço e espero

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



AFINAL

E bendigo aos céus porque quis Deus
que negro azeviche fosse minha cor

E já compreendi

AFINAL

Já tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO

Negra sou!

(SANTA CRUZ, 1960)

Podemos observar que os termos que nos possibilitam identificar o nível fundamental do poema podem ser a *opressão versus a libertação* e *negação versus aceitação*. Tais elementos fundamentais são comprovados nos seguintes trechos: “Negra!/ Como eles queriam/ Negra!/E odiei meus cabelos e meus lábios grossos/e mirei apenas minha carne tostada/E retrocedi/Negra!/E retrocedi . . .” e “E passava o tempo, e sempre amargurada/ Continuava levando nas minhas costas/ minha pesada carga/E como pesava!...Alisei o cabelo/Passei pó na cara/e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra/ Negra!/ Negra!/ Negra!/ Negra!/. O eu-lírico entra em um processo de negação/opressão, isso fica evidente quando diz odiar os seus cabelos e os lábios grossos, retroceder, sempre estar amargurada, alisar o cabelo e passar pó na cara. Ela, ao alisar o cabelo, passar pó na cara, tentou se enquadrar em um padrão eurocêntrico, mudou as suas características para se encaixar e não ser mais oprimida. Além de mencionar levar uma pesada carga nas costas. Dessa forma, pelas suas escolhas linguísticas podemos compreender de que se trata de uma intolerância muito violenta por parte dos opressores.

É interessante observar que aqueles que a chamam de *Negra* utilizam essa palavra repetidamente, trazendo para o leitor uma sensação real de grito, um grito que soa de forma pejorativa, como o título sugere. Para que possamos identificar o termo *negra*, men-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

cionado repetidamente e com formas diferentes (letra maiúscula, em alguns parágrafos repetidamente, em outros, poucas vezes, negro no lugar de negra e com e sem exclamativo) como um elemento da *opressão*, há de considerarmos, além do grito que é ofensivo, as palavras do eu-lírico, que evidentemente nos mostram que há uma opressão, e um contexto. Em outras palavras, é sabido que vivemos em uma sociedade racista evidenciada no dia a dia e no universo científico, por mais que estejamos analisando o texto em sua materialidade, não podemos negar o racismo estrutural e todo o seu discurso.

Barros (2005) nos explica que as categorias fundamentais são classificadas em *disfóricas* (no caso do poema a opressão/negação está em disforia) e *eufóricas* (a libertação/aceitação é eufórica, é considerada positiva). Isso fica evidenciado quando o texto nos mostra que a opressão fez com que ela odiasse os seus cabelos, os seus lábios grossos e tivesse pena de sua carne tostada. Além de alisar o cabelo e passar pó na cara, o que nos sugere, já adentrando no nível narrativo, que ela não estava em *conjunção* com a palavra “negra”, encontrava-se em um estudo de *disjunção* com o *objeto-valor*. O oposto, a *conjunção*, ocorre quando ela menciona que é negra e que não quer mais alisar os cabelos e diz soar lindo a palavra negro. Essas perspectivas positivas e negativas dos termos opostos nos possibilitam compreender aquilo que se diz pode trazer uma carga negativa e positiva para os termos das categorias fundamentais. Segundo Fiorin (2005, p. 24) “os termos opostos de uma categoria semântica mantém entre si uma relação de contrariedade. São contrários os termos que estão em relação à pressuposição recíproca.” Sendo assim o poema *Gritaram-me negra* tem como conteúdo mínimo fundamental a negação da opressão e a afirmação da libertação, termos esses que são contrários.

Após feita a análise dos níveis fundamentais da canção, propomo-nos agora seguir adiante para “o segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito” (Barros, 2005, p.13). A partir desse momento, nosso objetivo será identificar “o sujeito”, ou seja, os personagens diretos e indiretos na poesia musicada, e o que esses sujeitos fizeram a fim de transformar seu estado inicial.

O poema tem como sujeito (personagem principal) a *negra*, que é caracterizada por uma mulher (isso fica evidente pelas escolhas linguísticas, como “negra” e “e avanço segura”) e *eles*⁵, os que gritaram. Como havíamos mencionado no parágrafo anterior, mas agora de forma mais detalhada, observa-se um sujeito A (negra) que está em *disjunção* com

⁵ É interessante observar que o pronome utilizado é “eles”, essa escolha linguística, na composição do poema, nos sugere que são homens os que gritaram.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



o seu *objeto-valor*, a *libertação/aceitação*, mas passou à *conjunção* no momento em que demonstra aceitar e valorizar a sua negritude. Assim, podemos observar, como explica Barros (2005, p.15) a transformação feita pela ação de sujeitos. A protagonista, então, passa de um estado de opressão, como mostra no trecho “e retrocedi”, “como eles queriam”, para um estado de libertação/aceitação: “e daí?”, “e de que cor!”, “e como soa lindo”, “negra sou”. No nosso caso, como explica Fiorin (2005) temos a *liquidação de uma privação*, ou seja, iniciamos com um estado *disjunto* e passamos a um estado *conjunto*. O autor também esclarece que (p.38) “toda narrativa tem uma dimensão polêmica. A conjunção para um sujeito implica a disjunção para outro”. Assim, conseguimos identificar que o que é *conjunto* para a negra é *disjunto* para aqueles que gritaram à ela, explicitado no poema como “eles”. Isso fica claro nos trechos finais: em que podemos observar em letras maiúsculas, quatorze vezes a palavra “negro”, e logo abaixo ela afirma “negra sou”, principiando a aceitação, no sentido de ter orgulho de suas origens.

Chegamos ao nosso último nível analítico: o das estruturas discursivas. Segundo (Barros 2005, p. 16) “as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras”. Fiorin (2005, p.43, grifo do autor) explica que nesse nível o que era abstrato no nível narrativo é, a partir de agora, *revestido* de termos que possibilitam uma perspectiva mais concreta. No nosso objeto de estudo podemos identificar a tematização do preconceito com relação à negritude, da tomada de consciência racial (“Por acaso sou negra?” – me disse “SIM”! Que coisa é ser negra? “Negra!”), da libertação estética da mulher negra (“De hoje em diante não quero mais alisar o cabelo”), da infância e da vida adulta da mulher negra (“Tinha sete anos apenas”, “e passava o tempo, e sempre amargurada, continuava levando o peso nas minhas costas”).

CONCLUSÃO

Uma análise com base nas teorias semióticas nos propiciam a compreensão e a reflexão sobre o que está sendo dito e como está sendo dito. O texto em seu plano de conteúdo, a partir de um percurso gerativo de sentidos resultantes em três níveis, fundamental, narrativo e discurso, carrega em si elementos primordiais para uma compreensão mais complexa daquilo que sustenta o texto, desde o seu nível mais abstrato, o que mostramos aqui ser o fundamental, até o seu nível mais tangível, mais concreto e identificado pelos leitores, o discursivo.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

No poema *Gritaram-me negra*, da Victoria Santa Cruz, fizemos os três percursos e identificamos que no nível fundamental, há a *negação versus aceitação* e/ou *libertação versus opressão*, esses elementos, considerados opostos e basilares na análise semiótica proposta no presente trabalho, nos possibilitaram criar um arcabouço teórico, a fim de tangenciar os próximos passos da análise, indo assim, em direção ao próximo nível.

O nível narrativo, após feitas as reflexões sobre o nível anterior, nos conduz à materialização dos sujeitos que compõem a narrativa: a negra, personagem principal que se encontra, inicialmente, em *disjunção* com o seu *objeto-valor*, mas passa a *conjunção* depois do movimento de libertação e aceitação, e *eles*, os opressores que, inversamente, em um primeiro momento estão em *conjunção*, mas passam à *disjunção*. Isso nos faz refletir sobre a seguinte questão já levantada aqui: se há a *conjunção* para um, conseqüentemente, há a *disjunção* para outro.

E, por fim, ao encerrarmos o nosso percurso analítico, deparamo-nos com o último nível e mais concreto: o nível discursivo. Aquele que ao lermos conseguimos identificá-lo, pois está amostra, está na vitrine textual. O nível discursivo nos possibilitou identificar a tematização, principalmente, do preconceito com relação à negritude e da tomada de consciência racial.

Portanto, a partir do que foi mencionado anteriormente, concluímos, então, que os três níveis de análise semiótica, propostos na pesquisa, são estruturas basais para uma compreensão dos elementos abstratos mais simples aos mais concretos e complexos. Desde o nível fundamental, identificados por meio dos termos opostos *opressão versus libertação* e *negação versus aceitação*, ao último nível estudado, o discursivo, que permite a tematização daquilo que é expressado na história contada.

REFERÊNCIAS

ATIENZO, D. R. C.; DE GODOY, M. C. Mulheres e literatura: vozes de reconhecimento, transgressão e identidade. *Letrônica*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e34935, 2020. DOI: 10.15448/1984-4301.2020.1.34935. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/34935>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, Capítulo 1 – Teorias linguísticas do texto e teoria semiótica. (versão pdf. 9- 19), 2005.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 13.ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 27-41.
SANTA CRUZ, V. **Gritaram-me negra**. Poema musicado disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RIjSb7AyPc0>. Acesso em 12 de jul de 2013.



INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPAÑHOLA: VERBOS NO PASSADO

INSTRUCCIÓN CENTRADA EN LA FORMA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA: VERBOS EN PASADO

Chaiane Peruzzo¹ (UPF)

Gisele Benck de Moraes²

RESUMO

A pesquisa possui como tema a aprendizagem e o uso dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple* e no Pretérito *Perfecto Compuesto* do espanhol, analisada a partir de uma intervenção pedagógica. Este trabalho possui como objetivo geral verificar o efeito da intervenção pedagógica para a aprendizagem dos verbos no passado em espanhol para alunos do Ensino Médio. Para tanto, tem como objetivos específicos: elaborar e aplicar os instrumentos de análise: pré-teste e pós-teste imediato; planejar e aplicar a intervenção pedagógica para auxiliar os alunos no entendimento do uso dos verbos no pretérito em espanhol; e analisar os resultados obtidos a partir dos referenciais teóricos com base na Instrução com Foco na Forma, a qual é ancorada em Long (1991), Spada (1997) e Ellis (2005). O estudo justifica-se porque, em Língua Espanhola, alguns tempos no passado são usados de duas formas e, por isso, podem causar dúvidas para os alunos. Os resultados apontaram que os alunos obtiveram mais facilidade em desenvolver atividades controladas, de múltipla escolha, do que as atividades livres em que precisavam conjugar o verbo. Em relação à intervenção, constatou-se que foi benéfica, pois na atividade

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Graduada em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo. E-mail: 167061@upf.br

² Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos (2014). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Curso de Letras da UPF. Email: gbenck@upf.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

controlada do pré-teste os alunos atingiram 35,38% de acertos e na atividade livre obtiveram 11,24% de acertos; por outro lado, na atividade controlada do pós-teste, o percentual de acertos foi de 51,92% e na atividade livre, foi de 16,86%. Por fim, cumpre ressaltar que ainda é importante seguir os estudos sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira para aprimorar o ensino.

Palavras-chave: Ensino. Instrução. Espanhol

RESUMEN

El tema de la investigación es el aprendizaje y uso de los verbos en el Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Perfecto Compuesto en español, analizados a partir de una intervención pedagógica. El objetivo general de este trabajo es verificar el efecto de la intervención pedagógica en el aprendizaje de los verbos pasados en español en estudiantes de secundaria. Para ello, sus objetivos específicos son: desarrollar y aplicar los instrumentos de análisis: pretest y postest inmediato; planificar y aplicar la intervención pedagógica para ayudar a los estudiantes a comprender el uso de verbos en tiempo pasado en español; y analizar los resultados obtenidos a partir de referentes teóricos basados en la Instrucción Centrada en la Forma, que se sustenta en Long (1991), Spada (1997) y Ellis (2005). El estudio se justifica porque, en español, los verbos en pasado se utilizan de dos maneras y, por tanto, pueden generar dudas en los estudiantes. Los resultados mostraron que a los estudiantes les resultó más fácil desarrollar actividades controladas de opción múltiple que actividades libres en las que necesitaban conjugar el verbo. En cuanto a la intervención, se encontró beneficiosa, ya que en la actividad pretest controlada los estudiantes lograron un 35,38% de respuestas correctas y en la actividad libre obtuvieron un 11,24% de respuestas correctas; en cambio, en la actividad postest controlada el porcentaje de respuestas correctas fue del 51,92% y en la actividad libre fue del 16,86%. Finalmente, es importante resaltar que aún es importante continuar los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera para mejorar la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza. Instrucción. Español

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a aprendizagem e os usos dos verbos no Pretérito *Perfecto Compuesto* e no Pretérito *Perfecto Simple*³ do espanhol. O objetivo principal é verificar o efeito da intervenção pedagógica na aprendizagem desses tempos verbais. Os objetivos específicos são elaborar e aplicar os instrumentos de análise: pré-teste, pós teste imediato; planejar e aplicar a intervenção pedagógica para auxiliar os alunos no entendi-

³ Pretérito *Perfecto Simple* e *Indefinido* são considerados sinônimos neste estudo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



mento do uso dos verbos no Pretérito; e analisar os resultados obtidos a partir dos referenciais teóricos com base na Instrução com Foco na Forma.

Ademais, a pesquisa justifica-se porque, como professores de Língua Espanhola, reconhecemos que existe uma diferença de uso entre os verbos no passado em espanhol e em português. Logo, constatamos e, por isso, investigamos, a possibilidade de os alunos terem mais dificuldade com esta regra ao estudarem a Língua Espanhola, visto que não é algo presente na língua portuguesa e, por este motivo, pode influenciar a aprendizagem da segunda língua.

Outrossim, quanto à escolha do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, justifica-se porque ao usarmos um verbo, sabemos que estamos nos referindo a um determinado tempo/estado. Na Língua Portuguesa, para remetermos ao passado, usamos o Pretérito Perfeito, por exemplo, eu amei. Entretanto, na Língua Espanhola, o Pretérito Perfeito divide-se em dois: Pretérito *Perfecto Simple/Indefinido* e Pretérito *Perfecto Compuesto*⁴. No primeiro, Pretérito *Simple/Indefinido*, usa-se um verbo apenas: *yo amé*. Já no segundo, Pretérito *Perfecto Compuesto*, são usados dois verbos, o verbo auxiliar *haber* mais o particípio do verbo principal; por isso classifica-se como composto e apresenta-se da seguinte forma: *yo he amado*.

À vista disso, foi necessário apropriar-nos da Instrução com Foco na Forma (doravante IFF). Os principais teóricos relacionados à IFF são Long (1991), Spada (1997) e Ellis (2005). A instrução é fundamental para este estudo porque visa que o aluno não foque apenas no conteúdo (gramática) que está sendo trabalhado, mas também no sentido, o que o ajudará a compreender melhor a língua e poderá facilitar o processo de aprendizagem. Portanto, a instrução preconiza que, ao propor uma atividade, o estudante a entenda e faça sentido para ele.

Em relação à metodologia, a pesquisa é aplicada quanto à natureza; quanti-qualitativa quanto à abordagem; quanto aos objetivos é exploratória; e quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação. Após submetê-la ao Comitê de Ética⁵ da Universidade de Passo Fundo, realizamos o pré-teste que nos permitiu identificar o conhecimento que os alunos possuíam do conteúdo proposto. Depois do primeiro contato, realizamos a intervenção,

⁴ Esta diferença se dá basicamente na Espanha, já na América, por exemplo, tende-se a utilizar somente o *Indefinido*.

⁵ Identificado sob o número 67221623.0.0000.5342 e autorizado pelo parecer de aprovação número 5.943.100.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ou seja, a explicação da diferença entre o Indefinido e o *Compuesto*, juntamente com propostas de atividades para os alunos. E após uma semana, foi proposto o pós-teste para analisar o efeito da intervenção pedagógica, o qual proporcionou, a partir dos resultados, a possibilidade de mensurar se os alunos aprenderam a forma de uso dos tempos verbais no espanhol. Destacamos, também, que as atividades propostas e a elaboração da intervenção foram pensadas e montadas pela pesquisadora.

Para tanto, em relação a organização deste trabalho será da seguinte forma: primeiramente será apresentado sobre a enunciação dos verbos; após será tratado sobre a Instrução com Foco na Forma e suas características; em seguida serão apresentados os resultados obtidos e, por último, as considerações finais. A seguir abordamos os elementos para a enunciação.

A CONJUGAÇÃO DO VERBO A PARTIR DOS ELEMENTOS DE ENUNCIÇÃO

A fim de pesquisar e discutir sobre o ensino de Língua Espanhola e pensar em diferentes práticas de ensino, é imprescindível partir do conceito de o que é a língua, como foi o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira ao longo dos anos e o que é levado em consideração ao enunciar, para, a partir disso, pensarmos em formas de aprimorar este ensino-aprendizagem a fim de que este processo seja mais fácil e prazeroso.

Diante disso, Fiorin (2003) apresenta o conceito de língua: “são manifestações de algo mais geral, a linguagem. Tal constatação fica mais patente se pensarmos em traduzi-la para o inglês, que possui um único termo - *language* - para os dois conceitos - língua e linguagem” (Fiorin, 2003, p. 9).

Percebemos que para o teórico a língua é a manifestação da linguagem e, conforme visto, no inglês existe um único termo para língua e linguagem. Sendo assim, estudiosos da linguística buscavam definir mais especificamente cada uma delas e, por isso, a obra de Fiorin (2003) apresenta duas propostas, uma defendida por Saussure e outra por Chomsky acerca da linguagem e da linguística. Para este estudo, apresentamos apenas uma delas, a de Saussure, visto que o objetivo é abordar brevemente a história da língua para situar-se, posteriormente, na pesquisa.

Consoante Saussure (1969), a linguagem possui características variáveis, abrange vários domínios, e ao explorá-la é necessário a análise de outras ciências, como a antropologia e a psicologia, pois envolve fatores de outras áreas. Segundo o estudioso, “a lin-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



guagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social” (Saussure, 1969, ed. 2012, p. 41).

A partir disso, Saussure (1969) separa uma parte, que é a língua, de um todo, que é a linguagem. De acordo com o pesquisador, a língua é uma parte essencial e social da linguagem: “desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação” (Saussure, 1969, ed. 2012, p. 41).

Além disso, para o teórico Saussure (1969) a língua obedece às leis estabelecidas pelas pessoas da comunidade, isto é, ao decorrer do tempo a língua vai mudando, porque a comunidade muda e, assim, algumas palavras mudam, algumas gírias passam a ser faladas pela sociedade, e outras, por outro lado, podem cair em desuso e, dessa forma, a língua se constitui. Ainda, na relação entre linguagem e língua surge a fala, que, conforme Saussure (1969), é um ato individual; é o resultado das combinações que um falante faz ao utilizar o código da língua.

Logo, “a distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e outra que analisa a fala” (Fiorin, 2003, p. 10). Portanto, não é possível separar a língua da fala, pois são interdependentes.

De acordo com essa distinção, surge o estudo da linguística da língua e da linguística da fala. Contudo, Saussure focou apenas no estudo da linguística da língua, a qual, para ele, “é o produto social depositado no cérebro de cada um” (Saussure, 1969 p. 57). Em suma, o objetivo era explicar a língua por ela mesma, identificando o que une os elementos no momento do discurso para que este seja construído, isto é, o que se faz necessário para existir comunicação.

Como foi possível perceber, para Saussure (1969), o aspecto social da linguagem é o conhecimento internalizado da língua, e que é partilhado por todas as pessoas, pois para a comunicação acontecer, é necessário conhecer e dominar a língua; já o aspecto individual é o ato da fala, logo a língua é um conhecimento compartilhado entre as pessoas de uma comunidade (Fiorin, 2003).

Indo além nas concepções teóricas de língua, no curso intitulado Enunciação, ministrado pelo professor José Luiz Fiorin, produzido pela UNIVESP (2012), apresenta-se



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

que posterior a Saussure (1969), o teórico Émile Benveniste (1976) afirma que o processo de passagem da língua para a fala é denominado de enunciação, visto que, para o teórico, enunciar é dizer. Em outras palavras, enunciação é realizar o ato de dizer e o enunciado corresponde ao que foi dito, (Fiorin, 2012).

Além disso, Fiorin (2012) aponta que ao enunciar se realiza a apropriação da língua por um ato individual e que a enunciação é uma instância de mediação entre a língua e a fala. Segundo o teórico, instância é o conjunto de categorias que criam um determinado domínio, entendendo, a partir de Fiorin (2012), categoria como um agrupamento de elementos da realidade que possuem características comuns.

Sendo assim, entende-se que para enunciar agrupa-se elementos da realidade, os quais possuem características comuns e este agrupamento cria um domínio que é mediado entre a língua e a fala, o que permite que pessoas que conhecem esses elementos possam conversar e se entender.

Para mais, Fiorin (2012) assegura que Benveniste (1976), ao pensar nestas categorias, reflete sobre elementos linguísticos que só fazem sentido quando o “eu” toma a palavra; logo, o eu, ao tomar a palavra, precisa de um “tu” para ouvi-la. Isso quer dizer que essas categorias não possuem sentido por si só, precisam de um sujeito para enunciar e outro para ouvir, tendo como base um contexto comunicativo comum a ambos, para, assim, construir o sentido.

Ainda, são citados outros elementos importantes para a enunciação além do “eu” e do “tu”, os quais se constituem no ato de dizer, a saber: o lugar daquele que fala, chamado de aqui, e o momento em que a palavra é tomada pelo eu, que é denominado de agora. Por conseguinte, para Benveniste (1976), a enunciação é a instância do eu, do aqui e do agora, sendo estes os elementos que constituem as categorias de enunciação.

Vale enfatizar que essas definições são essenciais para a pesquisa, pois em espanhol utiliza-se o Pretérito *Perfecto Simple* para enunciar uma ação que já se encerrou e, em contrapartida, utiliza-se o Pretérito *Perfecto Compuesto* quando a ação do passado enunciada não encerrou e inclui o momento da enunciação.

A título de exemplificação, em *Viaje para Madrid en el año pasado*, o verbo *viaje* indica que a ação já se encerrou. Já em *Este año he terminado los estudios temprano*, a ação ainda acontece, visto que *este año* expressa que a ação ainda se encontra perto do sujeito, isto é, o tempo não finalizou. Contudo, é importante frisar que este uso sempre será determinado

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



a partir da perspectiva do falante, ou melhor, de como ele expressa determinado verbo, o que leva em consideração para isso.

Dito isso, a *Gramática de la Lengua Española*, de Emilio Alarcos Llorach (1999), ao contextualizar os verbos, enfatiza que

[...] na perspectiva do pretérito e a anterioridade na perspectiva do presente podem coincidir em suas referências e causar confusão no uso das duas formas. A mesma realidade pode ser designada de uma forma ou de outra, dependendo da perspectiva (temporal ou psicológica) adotada pelo falante (Alarcos Llorach, 1999, p. 166)⁶

Além disso, constatamos a diferença no uso dos verbos, conforme explicitado por Bechara (2009, p. 346):

O pretérito perfeito, pelo contrário, fixa e enquadra a ação dentro de um espaço de tempo determinado" [SA.5, II, 103]: "Marcela *teve* primeiro um silêncio indignado; depois *fez* um gesto magnífico: *tentou* atirar o colar à rua. Eu *retive*-lhe o braço; *pedi*-lhe muito que não me fizesse tal desfeita, que ficasse com a joia. *Sorriu* e *ficou*" [MA.1, 55].

Como foi possível observar, a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Bechara (2009) apresenta o Pretérito Perfeito da Língua Portuguesa determinado em um tempo. Ou seja, a ação é fixa e, assim, apresenta o passado que já se encerrou e não leva em consideração o momento de fala de forma específica para distinguir se este é incluso ou não no que está sendo enunciado, diferentemente da Língua Espanhola.

Isso posto, percebemos os fatores envolvidos para a construção de uma comunicação efetiva e coerente às normas linguísticas. Por isso, é importante sempre buscar novas práticas e didáticas que auxiliem os alunos na aprendizagem efetiva, pois, muito mais que aprender a conjugar os verbos, eles precisam entender os elementos envolvidos em uma ação e o motivo de usarmos de tal forma em cada situação, porque, como vimos, sempre parte da perspectiva de quem enuncia.

Na próxima seção, abordamos a prática do ensino da Língua Estrangeira com ênfase na Instrução com Foco na Forma.

⁶ la perspectiva de pretérito y la anterioridad en la perspectiva de presente pueden coincidir en sus referencias y producir la confusión en el uso de las dos formas. Una misma realidad puede designarse de una u otra forma, dependiendo de la perspectiva (temporal o psicológica) que adopte el hablante.



INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Nesta pesquisa o objetivo é pensar o ensino de língua estrangeira a partir da Instrução com Foco na Forma. Logo, abordamos o que Long e Robinson (2009, p. 32) apontam:

“A afirmação básica é que pessoas de todas as idades aprendem melhor línguas, dentro ou fora da sala de aula, não tratando as línguas como objeto de estudo, mas experimentando-as como meio de comunicação”⁷

Em outras palavras, ao tratar como meio de comunicação, estudando a partir de ferramentas que façam sentido para os alunos, a aprendizagem tende a tornar-se mais fácil.

Em suma, Long (1991) define que existem três instruções que podem ser abordadas ao ensinar, que variam de acordo com o que é exigido do aluno. Por exemplo, se o intuito é que o aluno se concentre principalmente no uso da língua, em sua estrutura, é denominado *Focus on Forms* (Foco nas Formas), mas se o intuito é que ele se detenha na mensagem comunicativa, no sentido, denomina-se, então, Foco no Sentido. A partir do momento que a intenção é que o aluno se concentre nos dois, na língua e no significado, denomina-se *Focus on Form* (Foco na Forma).

A diferença entre Foco nas Formas e Foco na Forma é abordada por Long (1991), que exemplifica a ideia de Foco nas Formas como um conteúdo composto pelos próprios itens linguísticos que foca a atenção dos alunos na gramática. Já o Foco na Forma tenta manter a atenção dos aprendizes ao sentido e às regras da língua, proporcionando ao aluno mais entendimento sobre o que está aprendendo.

Ainda, a Instrução com Foco na Forma, é definida como “qualquer esforço pedagógico usado para chamar a atenção dos alunos a focalizar a estrutura linguística, seja de maneira implícita ou explícita” (Spada, 1997, p. 73)⁸.

Para mais, a IFF tem como objetivo ter a atenção dos alunos tanto à forma (gramática) quanto ao sentido da estrutura, isto é, conseguir compreender o que está escrito/falado e aquilo ter lógica para o aluno, fazer sentido. Logo, o aluno não terá acesso somente a regras gramaticais, mas a formas que possam propiciar a ele aprendizagens, como contextos

⁷ La afirmación básica es que personas de todas las edades aprenden mejores idiomas, dentro o fuera de un aula, no tratando las lenguas como objeto de estudio, sino experimentando con ellas como un medio de comunicación.

⁸ “any pedagogical effort which is used to draw the learners’ attention to language form either implicitly or explicitly”.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



reais de comunicação, conhecimentos culturais, entre outras experiências. A seguir será apresentado de que forma a IFF pode ser abordada, explícita ou implicitamente.

INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA EXPLÍCITA OU IMPLÍCITA

A Instrução com Foco na Forma engloba características importantes para se pensar sobre o ensino de língua estrangeira. Para Krashen (1982) existem dois sistemas para o conhecimento de uma língua: o conhecimento aprendido e o adquirido. Afinal, ao adquirir uma língua, o processo é subconsciente, já para aprender uma língua, o processo é consciente para o aluno. Logo, para Krashen (1982), os sistemas denominados aprendido e adquirido são, na verdade, o conhecimento chamado de explícito e implícito, respectivamente.

Por sua vez, Ellis (2005) aponta que na produção de conhecimento na forma implícita, o objetivo é propor diferentes atividades para o aluno e que, a partir delas, ele construa sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, automatize e compreenda as regras. Neste caso, segundo o autor, o aprendiz entra em contato com materiais em língua estrangeira, podendo ser oral ou escrito, o que proporcionará a aprendizagem e a automatização das regras que são estudadas.

Por outro lado, para Ellis (2005), o conhecimento explícito “é conscientemente retido, compreensível e verbalizável, e normalmente é acessado por meio de um processo controlado quando os aprendizes experimentam algum tipo de dificuldade linguística no uso da L2” (Ellis, 2005, p. 40)⁹. Para mais, no processo de aprendizagem explícita, o professor organizará sua atividade já com uma pretensão da resposta do aluno e o aluno terá em mente as regras já estudadas.

Além disso, a IFF também pode ser abordada a partir de um ensino dedutivo ou indutivo.

INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA A PARTIR DE UM ENSINO DEDUTIVO OU INDUTIVO

Além de implícito ou explícito, o ensino também pode ser dedutivo ou indutivo. Nesse viés, Ellis (2005) apresenta que o ensino pode partir de uma instrução direta, na qual o ensino é programado para o discente e ele seguirá uma sequência de conteúdos,

⁹ Se retiene de manera consciente, es aprehensible y verbalizable, y normalmente se accede a él mediante un proceso controlado cuando los aprendientes experimentan algún tipo de dificultad lingüística en el uso de la L2.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

pensados pelo professor, que trabalharão com a forma em questão. Ou poderá ocorrer a partir de uma instrução indireta, na qual o professor apresentará condições, como propor diferentes situações de comunicação, disponibilizar materiais na língua estrangeira ou abordar diferentes práticas que levem o aluno a desenvolver a aprendizagem.

Para Ellis, (2005)

A abordagem baseada na didática fornece uma explicação direta dos aspectos gramaticais e, conseqüentemente, enquadra-se numa abordagem dedutiva. Por outro lado, a abordagem baseada na descoberta envolve o uso de vários tipos de atividades de conscientização linguística que orientam os alunos na descoberta de regras gramaticais, fornecendo-lhes amostras de L2 para análise e instruções sobre como fazê-lo. Entendida desta forma, esta abordagem de ensino apresenta-se como indutiva. (Ellis, 2005, p. 17)¹⁰

Com base nas definições de Ellis (2005), percebemos que a partir de uma abordagem didática que proporciona aos alunos o uso da língua, as formas, tem-se uma abordagem dedutiva. A título de exemplo, quando explicamos aos alunos o que é verbo, como ele pode ser conjugado, quais são seus modos e mostramos exemplos.

Por outro lado, uma abordagem de descobrimento apresenta ao aluno atividades que o auxilie a descobrir as regras da língua e, a partir delas, poderá entender o uso, trata-se, portanto, de uma abordagem indutiva. Visto isso, concluímos que a abordagem didática (dedutiva) é o processo de aprendizagem explícito, o qual, conforme abordado anteriormente, é acessado por meio de um processo controlado, e a abordagem de descobrimento (indutiva) é a aprendizagem implícita, a qual tem como objetivo propor diferentes atividades para o aluno para que, a partir delas, ele construa sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, automatize e compreenda as regras.

A seguir, apresentaremos que a IFF também pode se dar de forma isolada ou integrada.

¹⁰ El enfoque basado en la didáctica proporciona una explicación directa de los aspectos gramaticales, y en consecuencia se inscribe en un enfoque deductivo. Por otro lado, el enfoque basado en el Descubrimiento comporta el uso de diversos tipos de actividades de concienciación lingüística que guían a los aprendientes en el Descubrimiento de las reglas gramaticales al proporcionarles muestras en la L2 que deben analizar e instrucciones acerca de cómo hacerlo. Entendido así, este enfoque de enseñanza se presenta como inductivo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A INSTRUÇÃO COM FOCO NA FORMA ISOLADA OU INTEGRADA

Conforme visto muitas são as características da IFF, uma delas é que ela pode ser abordada de forma integrada, que é o processo de propor aos alunos uma prática comunicativa e, a partir dela, chamar a atenção para a forma da língua. Ou seja, mesmo sendo uma prática comunicativa, focar também nas características da forma, nas regras, pode ser uma intenção do professor ou pode ocorrer de forma incidental. Logo, quando o aluno é exposto ao conhecimento lexical, à regra e à prática comunicativa, nomeia-se de instrução integrada. Conforme Spada e Lightbown (2008, p. 186),

[...] no FFI integrado, a atenção dos alunos é atraída para a forma da língua durante o ensino comunicativo ou baseado em conteúdo. Esta definição corresponde ao foco na forma (planejada e incidental) conforme definido por Ellis (2002a) e por Doughty e Williams (1998). Isto é, embora o foco na forma ocorra dentro de uma atividade comunicativa, as características linguísticas em foco podem ter sido antecipadas e planejadas pelo professor ou podem ocorrer incidentalmente no decurso da interação contínua.¹¹

Por outro lado, será abordada de forma isolada quando o aluno é exposto somente às regras do idioma e o professor não aborda essa regra juntamente com a prática comunicativa, pois acredita que não conseguirão entender a característica durante a prática comunicativa sem antes aprender sua forma e o seu significado, portanto denomina-se instrução isolada.

FFI isolado é o fornecimento de instrução em aulas cujo objetivo principal é ensinar aos alunos sobre uma característica específica do idioma, porque o professor acredita que é improvável que os alunos adquiram a característica durante atividades comunicativas sem a oportunidade de aprender sobre a característica em uma situação em que sua forma e significado podem ser esclarecidos (Spada; Lightbown, 2008, p. 187).¹²

A diferença entre as duas instruções é de fundamental importância, porque uma, a integrada, terá juntamente com a aprendizagem da língua o foco comunicativo; já a outra,

¹¹ In integrated FFI, the learners' attention is drawn to language form during communicative or content-based instruction. This definition corresponds to focus on form (both planned and incidental) as defined by Ellis (2002a) and by Doughty and Williams (1998). That is, although the form focus occurs within a communicative activity, the language features in focus may have been anticipated and planned for by the teacher or they may occur incidentally in the course of ongoing interaction.

¹² Isolated FFI is the provision of instruction in classes whose primary purpose is to teach students about a specific feature of the language because the teacher believes that students are unlikely to acquire the feature during communicative activities without the opportunity to learn about the feature in a situation in which its form and meaning can be clarified.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

isolada, terá como foco principal ensinar a língua-alvo para o aluno, mostrando suas características e buscando que o aluno seja capaz de produzir estruturas a partir disso.

METODOLOGIA

A partir disso, é possível, neste momento, justificar as escolhas que tivemos ao longo da nossa pesquisa, apresentando, também, como foi realizada e os resultados obtidos.

Primeiro, destacamos e justificamos as escolhas feitas: a pesquisa foi organizada a partir de atividades planejadas pela professora e pesquisadora de forma que os alunos tivessem a experiência da atividade controlada (atividade um, de múltipla escolha) e da atividade livre (atividade dois, de completar as frases com o verbo adequado).

A presente pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, foi realizada com alunos da 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Luiz Isaías Zucchetti, localizada na cidade de Nova Araçá, Rio Grande do Sul, na qual, também, a pesquisadora é professora de Língua Espanhola.

Este trabalho define-se como uma pesquisa-ação com o objetivo geral de verificar o efeito da intervenção pedagógica para a aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito Indefinido/*Simple* para alunos do Ensino Médio em espanhol.

Esta pesquisa é aplicada quanto à natureza; quanti-qualitativa quanto à abordagem; quanto aos objetivos é exploratória e quanto aos procedimentos é uma pesquisa-ação. Consideramos que quanto à natureza é aplicada porque visa gerar diferentes conhecimentos e experiências com objetivo de solucionar problemas específicos, pois, neste caso, se verifica como se dá o processo de aprendizagem dos verbos no Pretérito Indefinido e Pretérito *Perfecto Compuesto*.

Já quanto à abordagem é quanti-qualitativa, tendo como base Prodanov e Freitas (2013, p. 70), os quais acreditam que a qualitativa tem como característica “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Sendo assim, esta pesquisa preocupa-se com o processo, os dados são descritivos, mas também são quantificados.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é considerada exploratória porque tem como objetivo obter mais informações sobre o ensino dos verbos *Simple* e *Perfecto Compuesto*. Dessa forma, é possível observar os resultados de outro ponto de vista, bem como de realizar a análise de exemplos para facilitar a compreensão. E quanto aos procedimentos é uma pes-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



quisa-ação, já que o objetivo é verificar o efeito da intervenção pedagógica para a aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Perfecto Simple*.

Além disso, participamos de forma ativa nesta pesquisa, visto que seguimos os seguintes passos: pré-teste, intervenção pedagógica e pós-teste imediato. Em outras palavras, trata-se de pesquisa-ação, dado que é “[...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 65).

A pesquisa aconteceu em três etapas: o pré-teste, isto é, atividades com os verbos no passado (Pretérito *Perfecto Simple* e *Compuesto*); em seguida a intervenção, ou seja, uma aula com a explicação do uso destes verbos, exemplificando a diferença e propondo exercícios de fixação para os alunos e, por fim, realizou-se o pós-teste, em que foram propostas as mesmas atividades aplicadas no pré-teste para analisar o efeito da intervenção realizada.

Destacamos que, antes de qualquer ação com a turma, foi conversado com a direção da escola para que, primeiro, houvesse a autorização para a realização da pesquisa. Depois, foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo todo o detalhamento da pesquisa, a qual foi aprovada conforme o número já mencionado. Em seguida, foi conversado com a turma e explicado do que se tratava esta pesquisa, quais eram seus objetivos, e qual seria o passo a passo. Também, foi deixado claro que em nenhum momento o nome dos alunos seria divulgado, que todos eles seriam denominados como participantes um, dois, sucessivamente.

Além disso, também é importante destacar que, como abordado no capítulo teórico, a aprendizagem explícita é um processo em que o professor já possui um planejamento para o aluno e organiza suas propostas com base nisso. Ademais, conforme Ellis (2005), na aprendizagem explícita o objetivo é chamar a atenção do aluno para as estruturas da língua. Por conseguinte, as atividades foram propostas de forma explícita, apresentando aos alunos o uso dos verbos no Pretérito *Perfecto Simple* e *Compuesto* com um objetivo em mente, controlando as respostas no caso da atividade um e alertando-os especificamente para essa diferença dos verbos em espanhol.

Ademais, analisando como foram as propostas dos testes, podemos dizer que as atividades foram organizadas de forma isolada da prática comunicativa, já que não



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

se cobrou do aluno uma prática oral, por exemplo. Entretanto, isso não significa que foi deixado de lado a abordagem comunicativa, porque mesmo sendo uma atividade isolada, tendo como foco a regra de uso dos verbos, ainda assim o sentido é construído a partir da comunicação, o que permite que esta também seja abordada na prática proposta.

Por fim, além dos elementos já citados, as atividades poderiam ser abordadas de forma indutiva ou dedutiva. Neste caso, no pré-teste, acreditamos que os alunos utilizaram mais o ensino de forma explícita dedutiva e no pós-teste uma abordagem explícita indutiva, visto que depois do momento da intervenção pedagógica os alunos passaram a saber a regra do uso dos verbos *Simple* e *Compuesto* em espanhol. A seguir serão apresentados os resultados da pesquisa realizada.

RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados foram obtidos a partir da realização das atividades, as quais propunham que os alunos pudessem ler a oração, entendê-la e perceber qual conjugação de verbo utilizar, o *Perfecto Compuesto* ou o *Perfecto Simple*. Para isso, a primeira proposta contou com atividades de assinalar, isto é, uma atividade controlada, visto que o aluno era guiado para responder umas das opções dadas, que focavam na estrutura estudada, com o intuito de que pudéssemos direcionar o aluno, conforme o exemplo: *Ayer _____ uma paella. () he comido (X) comí () comerá*. Neste caso, *ayer* (ontem) é um marcador temporal que já se encerrou, que não inclui o momento da fala, o agora, portanto, utiliza-se o *Perfecto Simple*: *comí*.

Por outro lado, na atividade dois do pré-teste e pós-teste, os alunos precisavam completar as frases conjugando o verbo conforme estava sendo solicitado. Consequentemente, essa atividade possuía mais características de uma atividade funcional/livre, pois o aluno não era guiado, ele precisava completar a oração a partir da conjugação do verbo indicado e da pessoa do discurso, segundo o exemplo: *Este año _____ tres veces a Madrid. (ir, nosotros)*. Desse modo, o aluno deveria perceber que o marcador temporal incluía o momento em que se fala e conjugar o verbo de forma composta, ficando a frase da seguinte forma: *Este año hemos ido tres veces a Madrid. (ir, nosotros)*.

Diante dessas duas propostas de atividades e conforme os resultados que obtivemos, reconhecemos que os alunos demonstraram mais dificuldades na atividade de com-

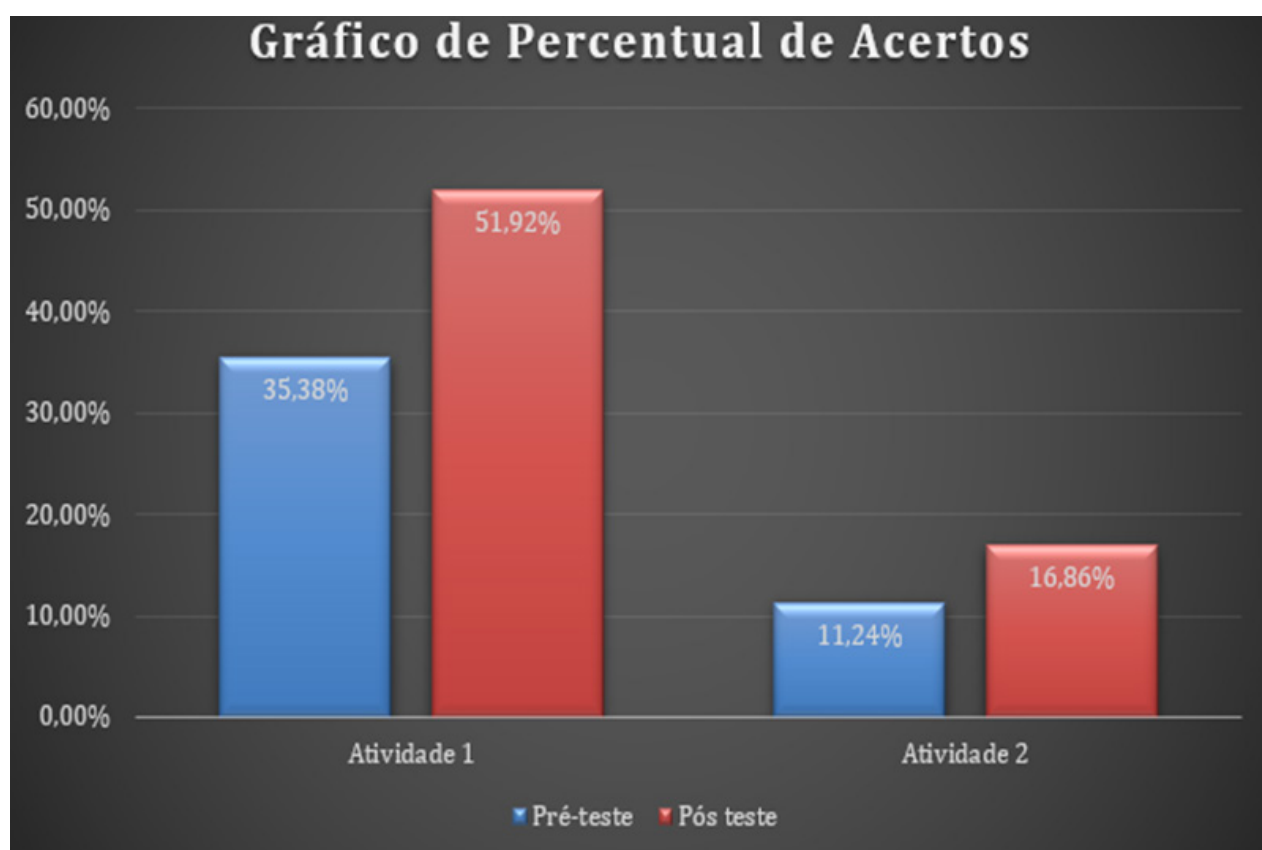
II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



pletar as frases, na qual eles só possuíam como informação a oração, o verbo e a pessoa do discurso que precisava ser conjugada.

A seguir, apresentamos um gráfico realizado a partir da quantificação de erros e acertos nas atividades propostas do pré-teste e do pós-teste.



Fonte: Elaborado pela autora

Sendo assim, esses resultados, de certa forma satisfatórios, nos mostram a realidade da aprendizagem em espanhol desses alunos, conforme observamos. Podemos dizer que alguns obtiveram avanços e que a intervenção pedagógica obteve êxito e foi satisfatória, para outros os números de acertos não mudou, o que indica que a intervenção não foi benéfica.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Pós-teste		
Participante	Atividade 1	Atividade 2
1	2	1
2	4	2
3	4	2
4	4	0
5	5	0
6	5	2
7	10	8
9	4	0
10	1	0
11	6	0
12	3	0
13	4	1
14	3	2
15	6	0
16	6	5
17	5	0
18	9	7
19	7	0
20	10	7
21	9	7
22	9	4
23	3	2
24	9	7
25	7	0
26	5	0
Total	51,92%	16,86%

Fonte: Elaborado pela autora

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



CONCLUSÃO

Conclui-se, então, que o problema de pesquisa, “Como a intervenção pedagógica auxilia na aprendizagem do Pretérito *Perfecto Compuesto* e do Pretérito *Simple* do espanhol?”, foi respondido a partir dos resultados obtidos, pois constatamos que a intervenção auxiliou alguns alunos no entendimento do conteúdo, o que foi identificado com base no aumento do número de acertos no pós-teste em relação ao pré-teste. Essa realidade exitosa não se estendeu a todos os estudantes participantes, mas para alguns alunos a intervenção pedagógica auxiliou na aprendizagem dos verbos.

É importante destacar que os resultados obtidos para contemplar o objetivo geral foram positivos, pois apontaram que a intervenção foi benéfica, visto que na atividade um do pré-teste os alunos atingiram 35,38% de acertos, e na atividade dois os alunos obtiveram 11,24% de acertos; por outro lado, na atividade um do pós-teste, o percentual de acertos foi de 51,92%, e na atividade dois foi de 16,86%.

Notamos que na primeira atividade os alunos acertaram mais no pós-teste do que no pré-teste, isso elucida que a intervenção foi benéfica, já que a intenção era justamente de que os alunos pudessem compreender o uso dos verbos no passado e mostrarem um resultado melhor de acertos no pós-teste do que no pré-teste.

Também, percebemos que os alunos obtiveram mais facilidade em desenvolver atividades controladas, de múltipla escolha, do que as atividades livres em que precisavam conjugar o verbo de forma adequada em cada oração, visto que na atividade controlada os alunos acertaram mais em relação à atividade livre, tanto no pré-teste como no pós-teste.

Em suma, esses são os resultados obtidos, os quais sabemos que podem auxiliar os alunos em seus processos de aprendizagem, mas a construção efetiva do ensino-aprendizagem é uma prática constante. Portanto, este estudo limita-se, pois, outros estudos devem continuar acontecendo, novas pesquisas com o objetivo de auxiliar os alunos devem ser propostas para que seja possível que eles tenham uma aprendizagem significativa, e nós, professores de língua, possamos ter informações sobre diferentes práticas que podem ser realizadas com os discentes.



REFERÊNCIAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. *In*: DE

BOT, K.; GINSBERG, R. B.; KRAMSCH, C. (Eds.) **Foreign language research in crosscultural perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. pp. 39-52.

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: a review of classroom and laboratory research. **Language Teaching Research**, [S. L.], v. 30, n. 2, pp. 73-87, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>.

ELLIS, R. **La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza**: análisis de las investigaciones existentes. Wellington: Universidad de Auckland/Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**: I Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2003.

FIORIN, J. L. **Enunciação 1/5**. São Paulo: UNIVESP TV, 2012. 1 vídeo (30 min. 31 s.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0FmN3h6GM80>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. (Colección Nebrija y Bello).

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 1969 (ed. 2012).

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. La atención a la forma: teoría, investigación y práctica. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula**. Madrid: Editorial Edinumen, 2009. pp. 29-56.



INTERTEXTUALIDADE MÚSICO-LITERÁRIA EM O INVERNO E DEPOIS, DE LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL: DIÁLOGOS COM *AL OTRO LADO DEL RÍO*, DE JORGE DREXLER

INTERTEXTUALIDAD MÚSICO-LITERARIA EN O INVERNO E DEPOIS, DE LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL: DIÁLOGOS CON AL OTRO LADO DEL RÍO, DE JORGE DREXLER

Edemilson Antônio Brambilla¹ (UPF)

RESUMO

A música desempenha, na obra do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, um importante papel influenciador, seja no aspecto estruturante, onde estruturas musicais servem de base para a construção de suas obras literárias, ou então no aspecto temático, onde o texto literário tematiza aspectos oriundos do universo musical. Essa influência se deve ao fato de que, antes de se tornar docente universitário, Luiz Antonio de Assis Brasil dedicou grande parte de sua juventude à música, atuando como violoncelista profissional na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA) por quinze anos. Desse modo, sua familiaridade com o exercício musical faz com que música e literatura relacionem-se mutuamente em praticamente todas as suas obras. O presente trabalho, de um modo mais específico, busca evidenciar a presença da música no romance *O inverno e depois*, publicado em 2016, uma vez que o romancista constrói sua narrativa ficcional partindo de relações intertextuais com a música *Al otro lado del río*, do compositor uruguaio Jorge Drexler. Para tanto, servirão como base para análise os pressupostos teóricos de Julia Kristeva, bem como demais teóricos que versam acerca da noção de intertextualidade, e que nos possibilitam compreender, a partir dessa perspectiva, de que forma o texto assisiano é influenciado pela música de Jorge Drexler.

Palavras-chave: Intertextualidade. Luiz Antonio de Assis Brasil. Jorge Drexler.

¹ Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (PPGL/UPF). Contato: edemilson.brambilla@gmail.com.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

En la obra del escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, la música juega un importante papel influyente, ya sea en el aspecto estructurante, donde las estructuras musicales sirven de base para la construcción de sus obras literarias, o en el aspecto temático, donde el texto literario tematiza aspectos del universo musical. Esta influencia se debe a que, antes de convertirse en profesor universitario, Luiz Antonio de Assis Brasil dedicó gran parte de su juventud a la música, trabajando como violonchelista profesional en la Orquesta Sinfónica de Porto Alegre (OSPA) durante quince años. De este modo, su familiaridad con la práctica musical hace que música y literatura se relacionen en prácticamente todas sus obras. El presente trabajo, de manera más específica, busca resaltar la presencia de la música en la novela *Invierno y después*, publicada en 2016, ya que el novelista construye su narrativa de ficción a partir de relaciones intertextuales con la canción *Al otro lado del río*, de origen uruguayo. compositor Jorge Drexler. Para esto, servirán de base de análisis los presupuestos teóricos de Julia Kristeva, así como de otros teóricos que abordan la noción de intertextualidad, y que nos permiten comprender, desde esta perspectiva, cómo el texto de Assis se ve influido por el discurso musical de Jorge Drexler.

Palabras-clave: Intertextualidad. Luiz Antonio de Assis Brasil. Jorge Drexler.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como objetivo principal evidenciar a presença da música no romance *O inverno e depois*, do escritor sul-rio-grandense Luiz Antonio de Assis Brasil, publicado originalmente em 2016, pela editora L&PM. Assis Brasil constrói sua narrativa ficcional partindo de relações intertextuais com a música *Al otro lado del río*, do compositor uruguaio Jorge Drexler. Para traçarmos tal aproximação, tomamos como base para análise os pressupostos teóricos de Julia Kristeva, bem como demais teóricos que versam acerca da noção de intertextualidade, e que nos possibilitam compreender, a partir dessa perspectiva, de que forma o texto assisiano é influenciado pela música de Jorge Drexler.

A pesquisa se justifica na medida em que a música desempenha, na obra do escritor Luiz Antonio de Assis Brasil, um importante papel influenciador, seja no aspecto estruturante, onde estruturas musicais servem de base para a construção de suas obras literárias, ou então no aspecto temático, onde o texto literário tematiza aspectos oriundos do universo musical. Essa influência se deve ao fato de que, antes de se tornar docente universitário, Luiz Antonio de Assis Brasil dedicou grande parte de sua juventude à música, atuando como violoncelista profissional na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA) por quinze anos. Desse modo, sua familiaridade com o exercício musical faz com que música e literatura relacionem-se mutuamente em praticamente todas as suas obras.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Nas seções subsequentes, portanto, abordaremos a noção de intertextualidade, sua origem no pensamento de Julia Kristeva, bem como as formulações contemporâneas de tal conceito; em seguida, analisamos as ocorrências intertextuais presentes em *O inverno e depois*, de Luiz Antonio de Assis Brasil, ao passo em que tal narrativa incorpora trechos da letra de *Al otro lado del río*, música do compositor uruguaio Jorge Drexler, canção vencedora do Oscar de melhor canção original, em 2005, sendo a primeira em língua espanhola, e a segunda em língua estrangeira.

A INTERTEXTUALIDADE: PRINCÍPIOS BÁSICOS

O termo intertextualidade, cunhado por Julia Kristeva, ganha projeção a partir de dois ensaios publicados pela autora na revista *Tel Quel*, um importante periódico literário vanguardista veiculado na França entre os anos de 1960 e 1982. O primeiro dos textos de Kristeva, intitulado *A palavra, o diálogo e o romance* – publicado originalmente em 1966 –, apresenta “a noção de intertextualidade como procedimento real da constituição do texto” (Fiorin, 2006, p. 163). Ainda que essa seja a primeira ocorrência do termo, é só a partir de seu ensaio *O texto fechado* (1967), que a autora precisa a definição do termo como sendo o cruzamento, em um texto, de enunciados tomados de outro texto. Transposição de enunciados anteriores ou sincrônicos, a intertextualidade é um elemento essencial do trabalho da língua no texto.

Nesse sentido, de acordo com Carvalho (2006, p. 88) o termo cunhado por Julia Kristeva “designa o processo de produtividade do texto literário que se constrói como absorção ou transformação de outros textos”. Ainda conforme o entendimento de Carvalho (2006, p. 50), esse processo de escrita é visto, então, como resultante também do processo de leitura de um corpus literário anterior. O texto, portanto, é absorção e réplica a outro texto (ou vários outros)”. Para Jenny (1979, p. 14), “a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”.

A teoria postulada pela semióloga russa, conforme já afirmamos, encontra nos escritos de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo de pensadores sua base fundante – ainda que o termo intertextualidade nunca tenha aparecido nos escritos do grupo. O que Kristeva faz é chamar de *texto* aquilo que Bakhtin denomina *enunciado*. Assim, dialogismo e intertextualidade passam a ser sinônimos, sendo que qualquer relação dialógica é denominada



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

de intertextual. Essa possibilidade interpretativa decorre, conforme apontado nas seções anteriores, do fato que:

As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos, onde os fios são formados pelos bens culturais. Se se considerar toda e qualquer produção humana como texto a ser lido, reconstruído por nós, a sociedade pode ser vista como uma grande rede intertextual, em constante movimento (Paulino; Walty; Cury, 1995, p. 12).

Para que essa interpretação possa se concretizar, de acordo com Kristeva (2005), no pensamento bakhtiniano e do Círculo, há um rompimento com o estudo do texto de vertente estruturalista, uma vez que Bakhtin é um dos primeiros a substituir essa *découpage* estatística dos textos por um modelo no qual a estrutura literária se *elabora* em relação a uma *outra* estrutura. Assim, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de *intersubjetividade*, instala-se a *intertextualidade*, e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla” (Kristeva, 2005, p. 68, grifos da autora).

Esse processo só é possível, de acordo com Kristeva (2005), a partir de uma concepção segundo a qual a *palavra literária* não é um *ponto* (um sentido fixo), mas um *cruzamento de superfícies* textuais, um diálogo de diversas escrituras, quais sejam: do escritor, do destinatário, e do contexto cultural atual e anterior. Ao ser espacializada, então, a palavra funciona em três dimensões que se relacionam de maneira dialógica, a saber: sujeito-destinatário-contexto. Diante dessa concepção espacial do funcionamento poético da linguagem, tem-se também a definição das três dimensões do espaço textual, onde se realizam as diferentes operações dos conjuntos sêmicos e das sequências poéticas, quais sejam: o sujeito da escritura; o destinatário; e os textos anteriores. A pensadora compreende, portanto, que o processo de escrita é resultante de um processo de leitura feito anteriormente, onde o texto lido passa por um processo de absorção, e o novo texto torna-se uma espécie de réplica ao(s) texto(s) anterior(es). Esse círculo dialógico, nos leva a uma impossibilidade de saber quem é, de fato, o autor de determinado escrito. Nas palavras da autora:

[...] o diálogo não é só a linguagem assumida pelo sujeito; é uma escritura onde se lê o outro. [...] Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura simultaneamente como subjetividade e como comunicatividade, ou melhor, como intertextualidade; face a esse dialogismo, a noção de pessoa-sujeito da escritura começa a se esfumar para ceder lugar a uma outra, a da ambivalência da escritura (Kristeva, 2005, p. 71).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Essa perspectiva apontada por Kristeva torna-se relevante, especialmente porque ela “abala a velha concepção de influência, desloca o sentido de dívida antes tão enfatizado, obrigando a um tratamento diferente do problema” (Carvalho, 2006, p. 51). Desse modo, percebe-se que a antiga noção de dependência e dívida de um texto em relação a outro passa a ser entendida como um processo natural, uma vez que um texto irá, sempre, constituir-se a partir de textos anteriores, de modo que os textos passam a ser rotineiramente reescritos de forma contínua.

Após essa formulação do conceito nos estudos de Julia Kristeva, o termo passou a ser interpretado sob diversas perspectivas ligadas aos estudos das relações entre os textos. Para a maioria dos autores, a intertextualidade possui, portanto, uma dupla interpretação, quais sejam: em sentido mais amplo, a intertextualidade refere-se a qualquer relação entre textos; em sentido mais restrito, diz respeito às relações intertextuais manifestas e identificáveis na construção de dado texto, fazendo com que se possa encontrar, mesmo que de modo indireto, certa noção de autoria e vínculo com outros textos anteriores ou sincrônicos. A análise intertextual ocorre, nesse caso, por meio de um processo de verificação da presença efetiva de um texto em outro, que pode ocorrer, principalmente, por meio da imitação, apropriação, cópia literal, paráfrase, ou paródia do texto fundante.

Dentre as várias possibilidades de interpretação desse conceito formuladas a partir do que fora supracitado, no presente estudo, interessa-nos especialmente as postulações de Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Anna Christina Bentes e Mônica Magalhães Cavalcante (2012) acerca da intertextualidade, uma vez que a apropriação feita por essas autoras do referido conceito parece abarcar de forma mais completa as manifestações intertextuais que ligam a narrativa construída por Luiz Antonio de Assis Brasil em *O inverno e depois*, à letra da canção *Al outro lado del río*, do compositor uruguaio Jorge Drexler.

Em *Intertextualidade: diálogos possíveis* (2012), as pesquisadoras Ingedore Grunfeld Villaça Koch, Anna Christina Bentes e Mônica Magalhães Cavalcante abordam a intertextualidade sob suas duas facetas interpretativas, a saber: a intertextualidade em sentido mais amplo – denominada intertextualidade *lato sensu* –, constitutiva de todo e qualquer discurso; e a intertextualidade em sentido mais restrito – denominada intertextualidade *stricto sensu* –, onde tem-se, necessariamente, a presença e a identificação de um intertexto.

A intertextualidade *lato sensu* é marcadamente influenciada pelos estudos que tomam o intertexto em sua perspectiva mais abrangente, onde “as ligações que podem ser estabelecidas entre um texto e outro(s) texto(s) ocorrem não apenas com enunciados isola-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

dos, mas com modelos gerais e/ou abstratos de produção e recepção de textos/discursos” (Koch; Bentes; Cavalcante, 2012, p. 85). Ainda nesse sentido, Koch e Elias (2015, p. 86) afirmam que “em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer”. É especialmente nessa perspectiva intertextual que o sujeito exprime sua subjetividade, sua posição perante as questões históricas e sociais que o circundam, uma vez que essas características constitutivas da perspectiva *lato sensu* refletem-se na trama, nos fios que compõem o texto/enunciado criado pelo autor/enunciador.

Dessa ocorrência intertextual, tem-se uma delimitação mais específica, onde o intertexto, agora identificado, pode ser entendido de acordo com certas categorias, derivadas de uma compreensão intertextual mais restrita, à qual dá-se o nome de intertextualidade *stricto sensu*. De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a intertextualidade *stricto sensu* ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos *efetivamente* produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação. Dessa percepção restrita do termo, decorrem quatro tipologias propostas por Koch, Bentes e Cavalcante (2012)², em que a intertextualidade *stricto sensu* ocorre, vejamos:

- a) **Intertextualidade temática:** a intertextualidade temática é encontrada, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou uma mesma corrente do pensamento, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologias próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matérias de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, ou durante um certo período em que dado assunto é considerado focal; entre as diversas matérias de um mesmo jornal que tratam desse assunto; entre as revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana; entre textos literários de uma mesma escola ou de um mesmo gênero, como acontece, por exemplo, nas epopeias, ou mesmo entre textos literários de gêneros e estilo diferentes (temas que se retomam ao longo do tempo, como o do usurário, na *Aululária* de Plau-

² Essas tipologias formuladas por Koch, Bentes e Cavalcante (2012) estão expostas também em outros textos, em especial os de Koch (1991; 1997), e Koch e Elias (2015).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



to, em *O avaro*, de Molière e em *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna) e o tema da *Medeia* de Eurípedes, da *Medeia* de Sêneca e de *A gota d'água*, de Chico Buarque/Paulo Pontes; entre diversos contos de fadas tradicionais e lendas que fazem parte do folclore de várias culturas, como é o caso do *dilúvio* e da *caixa de Pandora*, que são encontrados em muitas mitologias, embora, é claro, em versões diferentes; histórias em quadrinhos de um mesmo autor; diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes; um livro e o filme ou novela que o encenam; as várias encenações de uma mesma peça de teatro, as novas versões de um filme, e assim por diante.

- b) **Intertextualidade estilística:** A intertextualidade estilística ocorre, por exemplo, quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas: são comuns os textos que reproduzem a linguagem bíblica, um jargão profissional, um dialeto, o estilo de um determinado gênero, autor ou segmento da sociedade. Descartamos a possibilidade de existência de uma intertextualidade apenas de forma, como por vezes se costuma postular, já que defendemos a posição de que toda forma necessariamente emoldura, enforma determinado conteúdo, de determinada maneira.
- c) **Intertextualidade explícita:** a intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador; ou seja, quando é reportado como tendo sido dito por outro ou por outros generalizados (“Como diz o povo...”, “segundo os antigos...”). É o caso das citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções; em textos argumentativos, quando se emprega o recurso à autoridade; e, em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo, ou mesmo para demonstrar atenção ou interesse na interação.
- d) **Intertextualidade implícita:** tem-se a intertextualidade implícita quando se introduz, no próprio texto, intertexto alheio, sem qualquer menção explícita da fonte, com o objetivo quer de seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de contraditá-lo, colocá-lo em questão, de ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. No primeiro caso, verificam-se paráfrases, mais ou menos próximas, do texto-fonte; no segundo caso, incluem-se enunciados parodísticos e/ou irônicos, apropriações, reformulações de tipo concessivo, inversão da polarida-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

de afirmação/negação, entre outros. Nos casos de intertextualidade implícita, o produtor do texto espera que o leitor/ouvinte seja capaz de reconhecer a presença do intertexto, pela ativação do texto-fonte em sua memória discursiva, visto que, se tal não ocorrer, estará prejudicada a construção do sentido, mais particularmente, é claro, no caso da subversão. Também nos casos de captação, a reativação do primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto).

Apesar dessa extensa variedade e multiplicidade dos estudos acerca das manifestações intertextuais, é a partir da perspectiva intertextual *stricto sensu* e suas consequentes tipologias que nos valem para realizar esta pesquisa. Na interpretação feita dos trechos que serão analisados na seção subsequente, as ocorrências intertextuais que relacionam o romance *O inverno e depois* à letra da música *Al outro lado del río*, do compositor uruguaio Jorge Drexler, se assemelha, ao menos em alguns aspectos, às características presentes nos tipos de intertextualidade *stricto sensu* delimitados pelas autoras em seus estudos.

A INTERTEXTUALIDADE EM *O INVERNO E DEPOIS*: APROXIMAÇÕES COM *AL OTRO LADO DEL RÍO*

Publicado pela editora L&PM, em 2016, o romance *O inverno e depois* narra a história de Julius, um violoncelista da Orquestra Sinfônica Municipal de São Paulo. O personagem decide passar um período em isolamento na Estância Júpiter, localizada em sua cidade natal, no interior gaúcho, com o intuito de executar o difícil *Concerto para violoncelo e orquestra*, do compositor checo Antonín Dvořák. Para além das relações diretas entre música e literatura, o enredo representa alguns conflitos pessoais que o personagem Julius busca resolver ao longo de sua estada no interior do pampa sulino. Um desses conflitos é o amor mau resolvido por uma colega de escola de música, a clarinetista Conztanza Zabala.

O relacionamento entre Julius e Conztanza, ocorrido na juventude, enquanto ambos estudavam música em Wurzburg, na Alemanha, acabou não se concretizando, ao passo em que as vidas pessoais e profissionais dos dois personagens tomaram rumos diferentes.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Tais caminhos voltaram a se cruzar quando Julius se dirigiu ao interior gaúcho, próxima à fronteira com o Uruguai, terra natal de Constanza Zabala. A proximidade geográfica fez com que as lembranças da não realização amorosa viessem à tona, e que um possível reencontro entre ambos parecesse cada vez mais provável e inevitável, ainda que o personagem Julius inicialmente relutasse a aceitar o reencontro entre os dois, conforme se percebe no seguinte trecho da narrativa assisiana:

– Sim, Klarika, mas há outra coisa muito mais importante do que isso. Eu não queria encontrar Constanza, nunca mais. Nunca a procurei, nunca mais quis saber dela. [...] O que sei, e isso às vezes me volta, é que, eu estando no Sul, e eu tenho uma propriedade lá, apenas um rio nos separa. Uma vez Constanza disse isso. Klarika sorriu. – Apenas um rio nos separa? Bonito. Nunca escutei isso. E para cruzar um rio há pontes, não? (Assis Brasil, 2016, p. 222-223).

Tem-se, nessa primeira ocorrência, a ideia de que apenas um rio separa Julius e Constanza. Essa metáfora inicial é importante, pois é a partir dela que Assis Brasil parece construir sua aproximação intertextual com a música *Al otro lado del río*, do compositor uruguaio Jorge Drexler. Para um leitor desatento, tal referência poderia facilmente passar despercebida, mas para a interpretação que propomos no presente estudo, tal ocorrência, mesmo que sutil, nos permite supor um intertexto indireto feito por Assis Brasil com a música em questão, aproximação que se comprovará em trechos seguintes de seu romance.

Ao longo de sua estada na Estância Júpiter, Julius rememora a paixão juvenil e os momentos que passou ao lado de Constanza Zabala, e comprova sua suspeita de que esta, de fato, reside muito próximo dali, em território uruguaio, e que agora, passado muitos anos desde o período em que foram colegas na escola de música na Alemanha, Constanza é responsável por cuidar da vinícola que herdara de sua família. Julius procura, então, resolver mais este conflito pendente em sua vida. Sua meia-irmã Antônia, então, promete levá-lo ao encontro de Constanza, do outro lado da fronteira. Novamente a metáfora do rio é introduzida na narrativa assisiana, o rio que separa tanto o território brasileiro e uruguaio, quanto Julius do reencontro com seu amor da juventude. Vejamos como isso é retratado na narrativa de Assis Brasil:

– Me diga uma coisa. Você já viajou para a região para onde nós vamos? – A Fronteira? Já, conheço bastante. – Em pouco tempo a gente está no Uruguai. – Claro. [...] Dependendo de onde se está, é só atravessar um rio. Do outro lado está o Uruguai. Mas isso o senhor deve saber. O senhor quer ir ao Uruguai? Julius pensa um pouco. – Talvez, não estou certo – diz, dando por terminado o assunto (Assis Brasil, 2016, p. 28).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Se, até o presente momento, o que temos são intertextos indiretos com a música de Jorge Drexler, ao referir-se metaforicamente ao rio e à necessidade de atravessá-lo para acertar as contas com seu passado e reencontrar seu amor da juventude, nos trechos seguintes Luiz Antonio de Assis Brasil passa a fazer referências explícitas ou diretas à letra de *Al otro lado del río*. Isso ocorre, pela primeira vez, quando Julius está se dirigindo à fronteira com o Uruguai para ir ao encontro de Conztanza Zabala. As frases da música em que Assis Brasil faz menção são: *Clavo mi remo en el agua, llevo tu remo en el mío, creo que he visto una luz al otro lado del río*. Inserido no contexto do romance, o trecho parece aludir à esperança e ao possível entusiasmo sentido por Julius ao se dirigir para o reencontro com Conztanza. Vejamos o trecho em que a referência intertextual aparece em sua íntegra:

A música agora é uma voz masculina puríssima e um violão: *Clavo mi remo en el agua, llevo tu remo en el mío, creo que he visto una luz al otro lado del río*. Escutam Maria Eduarda, que acorda: – Que bonita, eu sei de cor a letra. Antônia diz a Julius: – É Jorge Drexler, uruguaio. Gosto desse *he visto una luz al otro lado del río*. É sempre uma esperança, não? (Assis Brasil, 2016, p. 259-260).

Tal intertextualidade explícita ou direta se repete novamente poucas páginas depois, possivelmente contendo o mesmo sentido que a ocorrência anterior, vejamos:

– Ao menos ponham de novo o Jorge Drexler. [...] – E, pressionando a tecla, faz com que a camionete se transforme de novo num estúdio com a música de Jorge Drexler. Escutando pela segunda vez, Julius constata que é mesmo bonita, e ele já decorou *he visto una luz al otro lado del río*. Esse refrão simples não deixa indiferente a quem o escuta, *he visto una luz al otro lado del río, he visto una luz al otro lado del río*. Enfim se aproximam da fronteira, anunciada por um antigo marco divisório de formato fálico em que já aparecem os ferros oxidados do concreto (Assis Brasil, 2016, p. 263).

Ao relacionar os trechos supracitados com a teoria que embasa a presente pesquisa, é necessário destacar o fato de que estamos respeitando o uso do recurso itálico feito pelo próprio Luiz Antonio de Assis Brasil ao incorporar em seu texto trechos derivados da música de Jorge Drexler, explicitando, assim, as relações intertextuais traçadas pelo autor, uma vez que, de acordo com o postulado por Koch, Bentes e Cavalcante (2012, p. 28), tais ocorrências tratam-se de um intertexto explícito, pois “no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado, é atribuído a outro enunciador”.

Ao pensarmos de modo mais específico a forma como Assis Brasil se apropria do letra de *Al otro lado del río*, de Jorge Frexler, é comum, de acordo com Paulino, Walty e Cury (1995), nos casos de intertextualidade explícita, o fato de encontrarmos marcações textuais,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



como o uso de aspas, ou então, nesse caso, o uso de itálico, para sinalizar a presença do texto do outro para o leitor. A mesma perspectiva é respaldada por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), ao afirmarem que, tem-se, nessa ocorrência intertextual explícita, marcas convencionalmente aceitas de inserção de um texto em outro, cuja finalidade é instruir o leitor a identificar uma divisão de vozes, de alteridades, que, tal como ocorre nos excertos supracitados, estão bastante demarcadas e evidentes. Ainda conforme essa perspectiva, são recursos como o empregado por Assis Brasil que separam o que denominamos como relações intertextuais, daquilo que pode ser considerado como plágio ou apropriação indevida do texto de outrem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta breve análise, pode-se perceber que a intertextualidade é um recurso utilizado diretamente por Luiz Antonio de Assis Brasil para construir seu romance *O inverno e depois*, especialmente porque ficam evidentes que o autor incorpora elementos oriundos de outro texto, neste caso a letra de *Al otro lado del río*, do compositor uruguaio Jorge Drexler, para construir sua narrativa ficcional, ou seja, parte de um texto previamente conhecido, para criar um texto novo, mas que possui, claramente, uma dívida direta com o texto fundante que o originou e inspirou.

Não é o intuito desta pesquisa esgotar as aproximações possíveis entre os textos de compõem o corpora analisado, tampouco fazer uma descrição fastidiosa de tais aproximações, o que buscamos é apontar diálogos possíveis entre o texto assisano e a letra de Jorge Drexler. Dentre as ocorrência intertextuais feitas por Assis Brasil, percebeu-se que, inicialmente o autor partiu de intertextos indiretos, fazendo apenas alusões metafóricas e implícitas que permitiam ao leitor mais atento aproximar seu texto da música de Jorge Drexler, para em seguida fazer intertextos diretos e explícitos, incorporando à sua narrativa romanesca trechos da canção *Al otro lado del río* em sua íntegra, inclusive utilizando recursos como o uso de itálico para marcar a incorporação das palavras do outro (Drexler) em sua narrativa ficcional.

REFERÊNCIAS

- ASSIS BRASIL, L. A. de. **O inverno e depois**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- DREXLER, J. **Al otro lado del río**. ECO. Miami Beach: Warner Music Latina, 2004. 1 CD.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

JENNY, L. A estratégia da forma. In: JENNY, L. et al. **Intertextualidades**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

KOCH, I. G. V. Intertextualidade e polifonia: um só fenômeno? **D.e.l.t.a.**, v.7, n. 2, p. 529-541, 1991. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45998>. Acesso em: 05 dez. 2023.

KOCH, I. G. V. O texto e a (inevitável) presença do outro. **LETRAS** – Revista do Mestrado em Letras da UFSM, p. 107-124, jan.-jun. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11467/6934>. Acesso em: 05 dez. 2023.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PAULINO, G.; WALTY, I.; CURY, M. Z. **Intertextualidades**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.



LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

READING IN ENGLISH: A TEXTBOOK ANALYSIS

Renata Carolina e Silva Rocha Pinto¹ (USP/IFSP)

RESUMO

Em minha dissertação de mestrado busquei investigar propostas para o desenvolvimento de habilidades de leitura em Língua Inglesa, com foco em reportagens e notícias. Do estudo das propostas e revisão de literatura, resultou um quadro de procedimentos gerais para a elaboração de atividades de leitura dos gêneros focalizados pelo trabalho. Nesse contexto, essa comunicação tem por objetivo analisar as atividades de leitura de um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à luz do proposto em minha dissertação de mestrado (Pinto, 2020, 2021). Teoricamente, este trabalho está ancorado na perspectiva bakhtiniana de linguagem de gêneros discursivo (Bakhtin, 2011), na abordagem sociocognitiva de leitura (Koch, 2005; Marcuschi, 2008), no desenvolvimento de habilidades de leitura em língua inglesa (Watkins, 2017; Brown, 1994) e na Teoria da Atividade (Vygotsky, 1991). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental (Lakatos e Marconi, 1991). Os resultados apontam que em alguns casos as atividades propostas pelo Livro Didático apresentam as etapas necessárias para a compreensão do gênero discursivo, além de poderem funcionar como instrumento para a aprendizagem de língua inglesa. Sendo assim, cabe ao professor complementar o trabalho de leitura. Espera-se que este trabalho possa contribuir com a atuação do professor e a consequente melhoria dos níveis de leitura pelos estudantes.

Palavras-chave: 1. Ensino de Inglês 2. Gêneros Discursivos 3. Teoria da Atividade

¹ Doutoranda na USP no PPG Letras Estrangeiras e Tradução, Área de Estudos Linguísticos sob a orientação da Profa. Dra. Mona Mohamad Hawi. Docente EBTB no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) lotada no Câmpus São Miguel Paulista.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

In my master's thesis I sought to investigate proposals for the development of reading skills in English, with a focus on reports and news. The study of the proposals and literature review resulted in a framework of general procedures for developing reading activities for the genres focused on by the work. In this context, this communication aims to analyze the reading activities of a textbook approved by the National Textbook Program (PNLD) in light of what was proposed in my master's thesis (Pinto, 2020, 2021). Theoretically, this work is anchored in the Bakhtinian perspective of language of discursive genres (Bakhtin, 2011), in the socio-cognitive approach to reading (Koch, 2005; Marcuschi, 2008), in the development of reading skills in English (Watkins, 2017; Brown, 1994) and Activity Theory (Vygotsky, 1991). Methodologically, this is qualitative documentary research (Lakatos and Marconi, 1991). The results indicate that in some cases the activities proposed by the Textbook present the steps necessary to understand the discursive genre, they also work as an instrument to English language learning. Therefore, it is up to the teacher to complement the reading work. I hope that this work can contribute to the teacher's performance and the consequent improvement of students' reading levels.

Keywords: 1. English Language Teaching 2. Palavra 3.

INTRODUÇÃO

O trabalho do professor envolve escolhas sobre como oportunizar situações em sala de aula que conduzam os estudantes à aprendizagem, entre essas escolhas podemos citar os padrões de interação, os objetivos de aprendizagem, a seleção do material didático, entre outros aspectos da prática docente. A fim de melhor entender como as ações de sala de aula acontecem e como o professor pode conduzir o processo de aprendizagem para que resulte em ganhos linguísticos significativos aos estudantes, pretendo conduzir a investigação em minha pesquisa de Doutorado no sentido de compreender como a prática docente pode favorecer e resultar na aprendizagem dos alunos. Em função de eu ter iniciado o curso de doutorado recentemente, este trabalho tem por objetivo apresentar apenas um recorte do que está sendo elaborado como projeto.

No curso de doutorado pretendo investigar como pode ser promovida a aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito do ensino público federal. Pretendo investigar o desenvolvimento de habilidades de leitura de gêneros jornalísticos, entre outros gêneros textuais e habilidades. Para que esse objetivo possa ser concretizado, será necessário fazer a seleção/ curadoria e/ou elaboração de tal material. Nesse artigo irei me concentrar

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



apenas nesse aspecto: o da seleção do material didático. Apresentarei uma atividade de leitura retirada de um livro didático e discutirei como ela pode se alinhar aos objetivos de pesquisa da dissertação e ao referencial teórico adotado.

Justifica-se a necessidade desse tipo de investigação pois há uma série de livros didáticos que estão aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático² e, embora exista a crítica sobre a adoção irrestrita (trocar essa palavra e colocar referência sobre quem diz isso), a utilização deles é válida pois contribui para a atribulada atuação docente, visto que diminui consideravelmente o tempo de preparação de aulas. Além disso, a elaboração e aprovação de livros do PNLD passa por observação criteriosa de uma série de princípios, e grande parte deles são elaborados por pesquisadores de universidades brasileiras com conhecimento das questões teóricas que perpassam o ensino de línguas.

Apesar dessa questão facilitadora do trabalho do professor, a escolha ou elaboração de material didático precisa ser feita com base em critérios, tendo em vista objetivos claros de aprendizagem e com clareza na concepção de linguagem adotada: é preciso saber o porquê da adoção do material. Quando bem feita essa seleção, o professor pode auxiliar os alunos na compreensão discursiva e consequentemente na escrita.

Especificamente, os objetivos são: apresentar um procedimento para elaboração de atividade de leitura de notícias e reportagens desenvolvidos em minha dissertação de mestrado (Pinto, 2020); analisar uma atividade de leitura de um livro didático aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à luz do procedimento supracitado; apresentar, parcialmente, o que pretendo desenvolver no doutorado quanto à proposição de atividades de leitura baseadas em atividades sociais tal qual postulado pela teoria da atividade.

Teoricamente, essa análise está embasada na concepção bakhtiniana de linguagem e gêneros discursivos (Bakhtin, 2011), que entende a língua como um objeto social que responde às necessidades de comunicação das diversas esferas da atuação humana, sendo fundamentalmente dialógica. Ainda quanto aos preceitos bakhtinianos, apoio-me também no conceito de gêneros discursivos, que são as formas de realização da linguagem por meio de enunciados concretos compostos por estilo, conteúdo temático e forma. Quanto ao ensino de língua inglesa, especificamente quanto à habilidade de leitura, buscaremos colocar em diálogo a abordagem sociocognitiva de leitura (Koch, 2005; Marcuschi, 2008;

² Mais informações sobre o programa em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Lopes-Rossi, 2006, 2018) em diálogo com as teorias de ensino de língua inglesa (Brown, 1994; Watkins, 2017). Também nos embasaremos no conceito de atividade social, que diz respeito ao conjunto de ações mediadas por artefatos para satisfazer as necessidades dos sujeitos.

Metodologicamente, o recorte apresentado neste artigo terá um cunho qualitativo documental. No entanto, para o doutoramento pretende-se realizar uma pesquisa-ação, envolvendo gravação de aulas a fim elaborar atividades e ou selecioná-las de acordo com o contexto social e as atividades sociais a serem trabalhadas na disciplina de língua inglesa.

Espera-se que este recorte possa ajudar os docentes na seleção de materiais didáticos, especialmente de leitura. Além disso, espera-se que a utilização de materiais em sala de aula que foram objeto de curadoria criteriosa e reflexão, possa contribuir para a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento de suas habilidades discursivas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho se dá o diálogo entre a teoria linguística de Bakhtin, a teoria de aprendizagem de Vygotsky e a teoria da atividade social, também inspirada em Vygotsky.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Para Mikhail Bakhtin, a concepção de língua transcende a visão estritamente estruturalista e prescritiva, enfatizando sua natureza dinâmica e social. Bakhtin concebe a língua como um fenômeno vivo, moldado e recriado pelas interações sociais constantes. Em sua teoria, a língua não é um conjunto estático de regras gramaticais, mas um sistema fluido de signos que reflete as vozes diversas e contraditórias da sociedade. O conceito bakhtiniano de "heteroglossia" destaca a multiplicidade de vozes presentes na língua, indicando que cada expressão linguística é permeada por uma variedade de perspectivas e contextos sociais. Assim, para Bakhtin, a língua é essencialmente um campo de conflito e negociação, onde diferentes pontos de vista e discursos se encontram, revelando a complexidade da interação humana. Essa abordagem implica na compreensão da linguagem como um fenômeno vivo, moldado pelas interações sociais, as quais estão em constante transformação: as práticas sociais demandam outros usos da linguagem, o que transforma.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A linguagem perpassa toda atuação humana, é na e pela linguagem que o ser humano se constitui como sujeito. Ele se constitui assim em constante interação com os outros, assim, os discursos dos outros o constituem, e ele colabora para a constituição dos demais indivíduos.

A perspectiva de linguagem proposta por Bakhtin (2011) se destaca por sua ênfase na interação social e na natureza dinâmica da comunicação. Sua concepção de linguagem vai além da visão tradicional e estática, incorporando elementos de interação, dialogismo e heteroglossia.

Para Bakhtin (2011), a linguagem não é apenas um meio de expressão individual, mas um fenômeno social intrinsecamente ligado à interação entre as pessoas. Ele argumenta que a linguagem é moldada por contextos sociais específicos e que sua compreensão só é possível considerando as diversas vozes que participam de um diálogo.

O conceito central de "dialogismo" em Bakhtin destaca a natureza interativa da linguagem. Ele sugere que toda expressão linguística é uma resposta a outras expressões, criando assim um diálogo contínuo. Esse diálogo não se limita apenas à comunicação verbal direta, mas abrange todas as formas de interação social, incluindo textos escritos, discursos políticos, literatura e até mesmo pensamentos individuais.

Outro conceito fundamental é o da "heteroglossia", que se refere à diversidade de vozes e perspectivas presentes na linguagem. Bakhtin argumenta que, em qualquer comunicação, várias vozes coexistem e entram em conflito, formando um tecido linguístico rico e complexo. Isso contrasta com a ideia de uma linguagem homogênea e uniforme.

A abordagem de Bakhtin à linguagem também destaca a importância do contexto social na interpretação das expressões linguísticas. Ele rejeita a ideia de um significado fixo e universal, defendendo que o significado é sempre situacional e moldado pelas condições sociais e culturais específicas em que ocorre a comunicação.

Em resumo, a concepção de linguagem de Bakhtin enfatiza a natureza dinâmica, interativa e social da comunicação. Seus conceitos de dialogismo, heteroglossia e a importância do contexto social influenciaram significativamente os estudos linguísticos e literários, proporcionando uma perspectiva rica e multifacetada sobre a natureza da linguagem humana.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

PSICOLOGIA SOCIAL E TEORIA DA ATIVIDADE SÓCIO HISTÓRICO CULTURAL

Lev Vygotsky, um psicólogo e teórico da educação russo, desenvolveu o conceito fundamental de atividade social. Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo estão ligados às interações sociais e às atividades compartilhadas. Ele argumentava que as funções mentais superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a resolução de problemas, são construídas através da participação em atividades sociais e culturais. Vygotsky via a interação social como meio para a internalização de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. O autor desenvolve o conceito da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), por meio da qual a assistência de um tutor mais competente possibilita a aquisição de novas competências. Assim, o conceito de atividade social em Vygotsky ressalta a importância das relações sociais e das práticas culturais na formação do pensamento e no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Cenci e Damiani (2018) explicam que o papel da mediação é fundamental para a definição de ZDP, principalmente a mediação por outros sujeitos. Elas acrescentam que outros autores da Teoria da Atividade enfatizam esse conceito para ampliar o entendimento de Teoria da Atividade proposto por Vygotsky,

Com base na teoria de Vygotsky, Cenci e Damiani explicam que os sujeitos interagem no mundo de forma mediada cultural e fisicamente, com o auxílio de ferramentas e signos (instrumentos físicos e psicológicos). Em seu artigo, elas explicam que a Teoria da Atividade têm três gerações, preconizadas por Vygotsky na primeira fase, Leontiev na segunda e Engeström na terceira.

Leffa (2022) esclarece que para essa Teoria, aquilo que nos define enquanto seres humanos são as atividades que fazemos no dia a dia. Ele acrescenta que a Teoria da Atividade Sócio Histórico Cultural (doravante, TASCH), é uma metateoria que se transforma em outras teorias, fornecendo os princípios para que outras teorias sejam criadas. Para Leffa, os três principais aspectos que a fundamentam são a unidade entre consciência e atividade, orientação a objetos e mediação.

A unidade entre consciência e atividade diz respeito ao que somos e fazemos, a orientação a objetos diz respeito a tornar objetivos/ necessidades em um resultado e a mediação diz respeito ao alcance dos objetivos por meio de um instrumento. No caso das aulas de língua inglesa no Ensino Médio, o objetivo é que os alunos aprendam inglês, assim, é papel do professor transformar esse objetivo/ necessidade em ações concretas

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



para alcançar os objetivos. Além disso, é necessário que o professor esteja constantemente refletindo sobre como ele pode tornar as intervenções em sala de aula mais efetivas para cumprir a atividade de ensino.

AULAS DE LÍNGUA INGLESA E ENSINO DE LEITURA

Pinto (2021), com base no proposto por Lopes- Rossi (2018), afirma que a abordagem socio cognitiva de leitura pode ser associada a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos a fim de propor um modelo teórico para leitura em sala de aula. Isso porque a leitura é um processo que articula os conhecimentos prévios do leitor com o conteúdo do texto, de modo que a compreensão possa ser estabelecida.

O ato de ler mobiliza muitos conhecimentos e diversos processamentos cognitivos, tais como acessar o conhecimento lexical, mobilizar o conhecimento de mundo e realizar inferências. Esses processos são essenciais para a compreensão dialógica do texto. De acordo com Koch (2005) a linguagem é a mediadora dos indivíduos com a realidade, sendo o texto o lugar de interação entre sujeitos, os quais mobilizam conhecimentos para interpretar o mundo. A fim de promover melhor ensino de habilidades de leitura, Lopes-Rossi (2018) apresenta sua sequência de atividades de leitura, que se organiza em quatro procedimentos: 1) Acionamento dos conhecimentos prévios sobre o gêneros; 2) leitura rápida dos elementos mais destacados e formulação de objetivos de leitura; 3) leitura inferencial mais complexa, enfocando a compreensão de informações específicas; 4) apreciação crítica do tema, percepção das relações dialógicas constitutivas do enunciado.

A partir da sequência proposta por Lopes-Rossi (2018), em minha dissertação de mestrado elaborei um procedimento para a leitura de notícias e reportagens em ambiente online em inglês (Pinto, 2020). Esse procedimento contempla o desenvolvimento de estratégias de leitura e também as mudanças na interação com o gênero discursivo quando está inserido no ambiente digital. Acrescenta-se também que a Base Nacional Comum Curricular (2018) - BNCC propõe o trabalho com a leitura dividido em pré-leitura, leitura e pós leitura. Essa divisão foi contemplada e ampliada pelo procedimento proposto por Pinto (2021), o qual está sintetizado a partir do quadro abaixo:



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Procedimentos gerais (macroestratégias) propostos por Lopes-Rossi (2006; 2018), que se realizam por meio de várias estratégias	Estratégias de leitura em língua estrangeira que se encaixam nos procedimentos gerais propostos por Lopes-Rossi (2006; 2018)		Aspectos específicos da leitura de textos da internet que podem ser explorados nos procedimentos gerais, por meio de estratégias de leitura (Pinto, 2021)
1) Acionamento e ampliação de conhecimento prévio sobre o gênero discursivo	Pré-leitura	· Escolha de temática interessante/ relevante aos alunos · Referência ao conhecimento prévio linguístico e temático do aluno e experiências pré-existent	· características do texto na internet (fonte, propagandas, o que é parte da notícia ou reportagem e o que não é). · hiperlinks presentes no texto (hiperlinks no corpo do texto ou imagens que são hiperlinks). · presença de vídeos que são ou não parte integrante do gênero.
2) Leitura rápida dos elementos mais destacados para identificação do tema do texto (se possível) e formulação de objetivos para a leitura do texto completo;		· Skimming · Identificação de palavras cognitivas · Utilização de Pistas contextuais · Uso de recursos gráficos para melhorar a compreensão · Geração de perguntas / objetivos de leitura detalhada · inferências	· Possibilidade de clicar nos links para visualizar e verificar do que o hiperlink trata. · Possibilidade de discutir qual a contribuição deles para o assunto da notícia. · Possibilidade de explorar os demais recursos em áudio e vídeo (as imagens podem contribuir para a formulação de hipóteses sobre o assunto do texto principal).
3) Leitura inferencial mais complexa, com enfoque em partes específicas do texto e características constitutivas do gênero discursivo	Leitura	· Scanning · Utilização de pistas contextuais · Identificação da Ideia principal/ central · Inferências	· As características da reportagem ou notícia online com os recursos multimidiáticos e hiperlinks previamente acessados. · No caso da notícia, a leitura do lead.
4) Apreciação crítica da abordagem do tema e percepção de relações dialógicas que o exemplar do gênero discursivo estabelece	Pós-leitura	· Avaliação do conteúdo do texto · Inferências	· Apreciação das relações estabelecidas com os hiperlinks das notícias e reportagens, com as sugestões e com as tags.

Fonte: Pinto (2020; 2021)

Esse quadro dialoga com o conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin, que os define como tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo constituídos por conteúdo temático, estrutura formal e estilo. Além disso, os gêneros textuais surgem à

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



medida que as relações sociais se tornam mais complexas e precisam de instrumentos de mediação que deem conta das necessidades dos indivíduos.

Ao final dessa fundamentação teórica, podemos considerar que os gêneros discursivos podem funcionar como um instrumento, nos termos vygotkianos, para alcançar um objeto. No caso do ensino de língua inglesa, temos como objeto maior a aprendizagem da língua, levando-se em consideração especificamente os do ensino médio no caso do quadro proposto. No entanto, a aprendizagem de uma língua é um objetivo muito abrangente, que precisa ser dividido em objetivos menores, como a leitura de uma notícia, por exemplo. A leitura de uma notícia pode ser considerada um exemplo de atividade social, a qual é didatizada por meio dos procedimentos e da tarefa do livro didático que será analisada por este trabalho.

METODOLOGIA

Para este artigo, será apresentada uma análise de uma atividade de leitura retirada de um livro didático de língua inglesa à luz do quadro com um procedimento para elaboração de atividades de leitura proposto na seção anterior. Assim, metodologicamente este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental. Gil (2008, p. 51) explica que a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa”.

Nesse sentido, buscarei utilizar os pressupostos teóricos da teoria da atividade, do conceito de gêneros discursivos, da abordagem sociocognitiva de leitura e do ensino de língua inglesa para examinar uma atividade de um livro didático em língua inglesa. A atividade está organizada em quatro páginas do livro. Trata-se da leitura de um artigo de opinião retirado do jornal *The New York Times*, um veículo jornalístico de credibilidade reconhecida mundialmente. A reprodução do texto é feita na segunda página de atividades do livro, pelo leiaute, parece que o material didático tentou preservar as características originais de onde esse texto foi veiculado: em meio online/digital. As primeiras atividades aparecem antes do texto e contextualizam o conteúdo temático (atividades domésticas) e as características do gênero discursivo (artigo de opinião). Essas atividades estão alinhadas com o primeiro procedimento proposto por Lopes-Rossi (2018), que diz respeito ao acionamento do conhecimento prévio, no entanto, não é feita nenhuma reflexão quanto ao fato do texto ter sido veiculado em meio online (Pinto, 2021).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Na atividade 4, que está na página 1 (Figura 1), é formulada uma pergunta para leitura geral, perguntando sobre qual a melhor definição para o título do texto. A atividade é interessante, mas poderia ter estimulado mais a autonomia dos alunos e consequentemente de uma formulação mais próxima de uma leitura real caso os alunos tivessem elaborado frases que descrevessem os sentidos do texto, para então realizarem a leitura e confirmarem suas hipóteses.

About BNCC

Nesta seção, ao discutir e refletir sobre a divisão das tarefas domésticas dentro de um núcleo familiar, você está desenvolvendo o tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**. Além disso, você poderá analisar posicionamentos em diferentes textos (artigos de opinião e tirinhas) e em diferentes discursos (dos colegas e dos familiares) e identificar como eles (re)produzem significação e ideologias, conflitos de interesses, preconceitos e perspectivas de mundo em relação à execução de tarefas domésticas em um núcleo familiar, possibilitando interpretar e explicar o assunto pautado na realidade. Com isso, contemplam-se a **Competência específica de Linguagens e suas Tecnologias 2** e as habilidades **EM13LGG102** e **EM13LGG202**.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Before reading

1. Discuta as seguintes questões com os colegas.

- Quando era mais novo(a), você ajudava em casa com as tarefas domésticas? Como?
- Em sua opinião, fazer tarefas domésticas na infância traz benefícios ou malefícios para a vida adulta? Quais?
- Atualmente, como você costuma ajudar com as tarefas domésticas?
- Essas tarefas são divididas e feitas por todos que moram com você? De que maneira?

■ Tarefas domésticas não são responsabilidades exclusivas das mulheres, não é mesmo? Todos os moradores de uma casa são responsáveis por mantê-la limpa e organizada. Portanto, os afazeres domésticos devem ser divididos entre todos, independentemente do gênero.

2. Forme dupla com um colega e, juntos, façam uma pesquisa para descobrir quais tarefas domésticas podem ser realizadas por crianças de diferentes faixas etárias. Reproduzam no caderno e completem a tabela abaixo com as informações que encontrarem. Compartilhem e apresentem o que encontraram com a turma.

2 - 3 anos	4 - 5 anos	6 - 8 anos	9 - 11 anos	+12 anos

3. O texto que você vai ler nesta seção é um artigo de opinião. Escreva em seu caderno as alternativas verdadeiras sobre esse gênero textual e corrija as que são falsas.

- No artigo de opinião, o autor apresenta o ponto de vista de seus pais sobre determinado assunto.
- O autor de um artigo de opinião faz uso da persuasão para convencer o leitor.
- Não é um gênero encontrado em jornais e revistas, nem na internet.
- A estrutura comum de um artigo de opinião costuma incluir a exposição do tema abordado, as argumentações a favor das ideias defendidas pelo autor e uma conclusão, em geral visando solucionar os problemas sobre o tema proposto.

4. Leia o título do artigo de opinião e escreva no caderno a alternativa que representa o que você espera ler no texto.

HAPPY CHILDREN DO CHORES

- A relação entre tarefas domésticas e crianças felizes.
- Como atividades de lazer promovem a felicidade nas crianças.
- Pais são mais felizes ao fazer tarefas domésticas no lugar das crianças.
- Crianças somente serão felizes se fizerem tarefas domésticas.

About BNCC

Embora crianças possam participar das tarefas domésticas desde cedo, desempenhando poucas atividades apropriadas para a faixa etária em que se encontram, não devemos nos esquecer de que elas não trabalham. A principal responsabilidade das crianças deve ser com o estudo e com sua formação. Por isso, é fundamental lembrar que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), menores de 14 anos de idade não podem trabalhar, salvo na condição de aprendiz. Ao refletir sobre isso, você está trabalhando o tema

Figura 1

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Reading

1. Read the first paragraph of the opinion article and discuss with your classmates what the author's opinion is and what arguments you expect to be in the text.

Happy Children Do Chores

[...]

Children who help more at home feel a larger sense of obligation and connectedness to their parents, and that connection helps them weather life's stressful moments — in other words, it helps them be happier. Their help, even when it's less than gracious, helps their parents be happier, too.

But for all that their help matters, to us and to them, few kids are doing much around the house at all. In a survey of 1,001 American adults, 75 percent said they believed regular chores made kids "more responsible" and 63 percent said chores teach kids "important life lessons." Yet while 82 percent reported having had regular chores growing up, only 56 percent of those with children said they required them to do chores.

[...]

Between 2001 and 2005 a team of researchers from U.C.L.A.'s Center on the Everyday Lives of Families recorded 1,540 hours of footage of 32 middle-class, dual-earner families with at least two children going about their business in Los Angeles. They found that the parents did most of the housework and intervened quickly when the kids had trouble completing a task. Children in 22 families made a practice to ignore or resist their parents' requests for help. In eight families, the parents didn't actually ask children to do much of anything. That leaves two families in which kids meaningfully helped out. [...]

[...] Although household chores seem like a small thing, the subtle but pervasive message of requiring them isn't small at all. Requiring a high schooler to contribute to the family well-being and the smooth running of the household before turning his attention to his books conveys the value you place on that contribution.

[...]

Accept no excuses. Don't worry if you must repeat yourself again and again. If you're spending more time getting the child to do this job than it would take to do it yourself, then you're doing it right. Getting children to do chores without nagging — that's an entirely separate endeavor. Right now the goal is the chore.

Can an allowance help? Maybe. But if you're trying to teach kids to share the responsibility of a home, paying them for routine chores is not the right message. After all, no one pays you to unload your own dishwasher, and no one ever will.

[...]

allowance: mesada
connectedness: entrosamento, conectividade
conveys: transmite
dual-earner families: famílias com um membro que possui dois empregos
endeavor: esforço, empenho
footage: gravação
helped out: ajudaram
meaningfully: significativamente
nagging: reclamar, resmungar
pervasive: generalizado(a)
required: exigir
smooth: suave, tranquilo(a)
subtle: sutil
survey: pesquisa
unload: esvaziar
weather: lidar

DELL'ANTONIA, K.I. Happy children do chores. *The New York Times*, New York, August 18th, 2018. Sunday Review. Available at: <<https://www.nytimes.com/2018/08/18/opinion/sunday/children-chores-parenting.html>>. Accessed on: March 28th, 2020.

2. Now, read the article. Then check and comment with your classmates if the predictions made based on its title and first paragraph are confirmed.

Figura 2

Na terceira página de atividades relacionadas ao texto são apresentadas atividades/ exercícios de compreensão e interpretação que exigem uma leitura mais detalhada, um aprofundamento maior da compreensão. Ao meu ver, os exercícios estão bem elaborados e poderiam ser propostos da maneira como estão para os alunos. Cabe destacar esse fato pois é importante que o professor saiba analisar criteriosamente o material didático e selecionar o que já está de acordo com uma prática pedagógica bem fundamentada, que possa contribuir para a compreensão do gênero discursivo, execução dos objetivos, satisfação das necessidades e progressão da capacidade interpretativa e discursiva dos alunos. Além disso, encontrar boas atividades nos livros didáticos poupa bastante tempo para professores, os quais normalmente têm uma rotina exaustiva de sala de aula e na maioria das vezes precisam trabalhar três turnos para obter um salário razoável.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Quanto ao alinhamento com o procedimento de leitura apresentado anteriormente, com base em Lopes-Rossi (2018) e ampliado por mim (Pinto, 2020), as atividades contemplam uma leitura inferencial mais complexa, que analise as partes do texto em detalhes. Além disso, no caso do artigo de opinião, é possível efetuar a leitura para descobrir quais argumentos o articulista empregou para apresentar seu ponto de vista e, talvez, convencer o leitor a partilhar da mesma opinião.

About BNCC

Ao analisar o contexto de produção do artigo de opinião, identificando por quem, para quem e com qual objetivo foi produzido, você está exercitando a compreensão dos processos de produção e circulação de discursos e, dessa forma, coloca em prática a Competência específica de Língua e suas Tecnologias 1.

3. Answer the questions in your notebook. *

- Who is the opinion article's author?
- What is the author's purpose with this article?
- Where was this text published?
- What kind of readers does this article attract?

4. The sentences below express the main idea of each paragraph of the article. Write in your notebook the paragraph number they refer to. **

- The author encourages the readers to tell their children to do household chores and explains why having some compensation for that is not necessary.
- The author explains why children are happy when they do household chores and how it helps them.
- The author talks about a university research team and their results.
- The author talks about a survey with adults where they express their opinion on how household chores help children.
- The author talks about how much value parents give household chores when compared to school homework.

5. Read the questions and write in your notebook the best option to answer them.

- What happens to children that help more at home according to the author?

They have a larger sense of obligation and feel more connected to their parents.

They get tired and can't keep up with school homework.
- What does the author believe about children and household chores?

She believes 75 percent of children help at home doing household chores.

She believes the majority of them are not helping with household chores.
- Does the author think allowance helps to make children do household chores?

Yes, she defends that allowance can make children happy, so they will agree to help with household chores.

No, she makes it seem unfair when the parent doesn't get an allowance and also does the chores anyway.
- What advice does the author give to parents?

She tells them to give up on asking the children to do household chores.

She asks the parents to be patient and insist on motivating children to do household chores.

6. Write in your notebook the sentences that are true according to what you read in the article and correct the ones that are false. ***

- The author mentions a survey and a university study as part of her argument.
- Both the survey and the university study showed that most adults think household chores are not important, so they don't ask children to do them.
- In the last paragraph, the word "them" refers to the readers. The writer uses this word to talk directly to readers.
- When the author talks directly to the reader, she wants to persuade and convince them about her point of view.

Figura 3

Esse tipo de atividade pode contribuir para o repertório de itens lexicais relacionados a argumentação, opinião. Consequentemente, ampliar a capacidade discursiva dos alunos em situações que exijam esse tipo de interação e argumentação. Também podemos encarar esse itens lexicais como instrumentos, conforme compreendidos pela teoria da atividade social (Vygotsky, 1990), para executar um objetivo e satisfazer uma necessidade

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



de comunicação: argumentar, exprimir uma opinião ou simplesmente efetuar a leitura e compreender seu sentido.

Na última página há um exercício que explora o vocabulário do texto, uma atividade que auxilia na compreensão dos textos. A seguir são apresentadas questões em uma seção denominada “After Reading”. Diferentemente das partes anteriores, essa parte apresenta as questões em língua portuguesa, talvez para facilitar a reflexão sobre a temática do texto para os alunos que têm menos conhecimento no idioma. Essa atividade está, em certa medida, alinhada com o procedimento de Lopes-Rossi (2018). Levando-se em consideração a temática do texto, que trata de execução de tarefas domésticas por crianças, seria possível também discutir questões sobre a divisão do trabalho doméstico, gênero, se isso já configura trabalho infantil ou é importante para a formação cidadã, apenas para citar alguns aspectos sociais relevantes.

7. Read parts of the article observing carefully the words highlighted. In your notebook, match them with what they mean.

A Happy Children Do Chores	C [...] 63 percent said chores teach kids "important life lessons."
B Their help, even when it's less than gracious, helps their parents be happier, too.	D Although household chores seem like a small thing, the subtle but pervasive message of requiring them isn't small at all.
I Little in size.	III The feeling of satisfaction.
II Necessary, of a great value.	IV Characterized by politeness and kindness.

• What do the highlighted words have in common? Why are they important in an article?
Write the alternative that answers these questions in your notebook.

a) They are verbs that describe actions. They help the writer to suggest what needs to be done to make children do household chores.

b) They are adverbs that express frequency. They help the writer to defend the position that children sometimes have to do household chores.

c) They are adjectives that describe people or things. They help the writer to add details to what it is being written, especially for the arguments.

After reading

1. Discuta as seguintes questões com os colegas.

a) Você compartilha da mesma opinião da autora? Justifique.

b) O que você achou dos argumentos apresentados pela autora: convincentes ou não? Por quê?

c) A autora cita a mesada como algo que talvez incentive as crianças a fazer tarefas domésticas. Você recebe mesada? Ela é uma gratificação por você auxiliar em casa? Comente o que você pensa a respeito.

d) Você acha que o artigo também poderia ser lido por crianças e adolescentes? Eles o achariam interessante? Concordariam com a autora? Por quê?

e) E se o texto fosse escrito pelo ponto de vista de uma criança ou de um adolescente brasileiro, quais seriam as opiniões deles e os respectivos argumentos?

2. Entreviste seus familiares para saber o que pensam sobre a divisão das tarefas domésticas. Siga as orientações ao lado.

• Comente com os colegas como foi a entrevista, o que os seus familiares pensam sobre a divisão das tarefas domésticas e posicione-se a respeito.

• Agora é hora de compartilhar com a comunidade os resultados de sua entrevista. Para isso, faça uma postagem no blog da turma.

✓ Elabore e organize as perguntas que deseja fazer aos familiares.

✓ Combine um horário com os familiares para que possa fazer as perguntas. No momento da entrevista, faça as perguntas e deixe que eles expressem o que pensam. Não emita opinião.

✓ No decorrer da entrevista, os familiares podem dizer algo que chame sua atenção. Faça perguntas para saber mais a respeito, mesmo não as tendo planejado.

✓ Anote no caderno as respostas dos entrevistados.

About BNCC

Ao se posicionar criticamente diante da opinião da autora do artigo de opinião e da visão dos familiares com relação às tarefas domésticas, você está contemplando a habilidade EM13LG302.

Figura 4



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A atividade analisada neste trabalho está alinhada com a proposta de procedimento de leitura de Lopes-Rossi (2018), e também as fases de pré-leitura, leitura e pós leitura preconizadas pela BNCC. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, as análises dialógicas são essenciais para a análise dos textos, pois eles refletem e refratam vozes que não são apenas a do autor, mas outras que o constituem como sujeito. Quando o leitor efetua a leitura, as vozes presentes do texto entram novamente em diálogo com os discursos que constituem os leitores, assim como com o conhecimento linguístico e de mundo.

Assim, podemos dizer a partir do contato do estudante-leitor com o texto e com as atividades que o tornam a sua compreensão mais acessível, o conteúdo linguístico e temático do texto entram em contato com seus conhecimentos linguísticos e de mundo. Assim, o texto pode passar a integrar o conhecimento do leitor, por meio do estabelecimento dessa relação dialógica entre texto e leitor. Além disso, a própria leitura pode ser considerada uma atividade social, sendo a compreensão do texto um objeto, que almeja o resultado da compreensão, interpretação (no caso da atividade apresentada, por se tratar de um artigo de opinião, pretende-se entender os argumentos do autor do texto).

O texto disponibilizado pelo material didático pode ser acessado em sua fonte original, o site do jornal *New York Times*, o que deixaria a interação com o texto mais próxima da realidade e possibilitaria a exploração das características do gênero discursivo disponíveis no meio digital. No entanto, a proposta do livro didático é interessante pois, ao suprimir alguns trechos diminui a quantidade de informação que o leitor precisa processar, tornando a compreensão e o entendimento mais acessíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo explorou a análise da atividade de leitura de material didático sob a perspectiva da abordagem sociocognitiva, combinada à teoria da atividade social, enriquecendo a compreensão das interações entre leitor e texto. Ao adotar essa abordagem, buscamos analisar a proposta de uma atividade do livro didático a fim de mostrar que o conhecimento teórico-metodológico do professor pode auxiliar na curadoria de material didático.

A perspectiva sociocognitiva ressalta a importância das influências sociais e culturais na atividade de leitura, reconhecendo os leitores como participantes ativos e cons-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



trutores de significados. Com a integração da teoria da atividade social permite-se uma compreensão mais profunda das relações entre os indivíduos, os artefatos culturais (como o material didático) e o contexto em que a leitura acontece. Ao considerar a leitura como uma atividade social inserida em sistemas culturais mais amplos, é possível reconhecer como as práticas de leitura são moldadas por fatores sociais, históricos e institucionais.

Apesar das contribuições deste estudo, é importante reconhecer suas limitações, como a focalização em um determinado contexto educacional ou faixa etária específica. Futuras pesquisas podem ampliar o escopo, considerando diferentes contextos sociais e culturais, bem como explorando a influência de outros elementos, como tecnologias digitais, na atividade de leitura.

Em síntese, a combinação da abordagem sociocognitiva de leitura com a teoria da atividade social oferece uma perspectiva holística e abrangente sobre a atividade de leitura de material didático. Espera-se que este estudo estimule reflexões e práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diversas dimensões sociais, culturais e cognitivas envolvidas no ato de ler, contribuindo assim para a promoção de uma educação mais contextualizada e significativa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do Discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, p.261 -306, 2011.
- CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Desenvolvimento da Teoria Histórico Cultural e três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. In: Roteiro, Joaçaba, v. 3, n. 3, p. 919-948, set./ dez. 2018.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEFFA, V. J. Teoria da Atividade. 2022. 9 min. Disponível em: Youtube. Teoria da Atividade. Acesso em: 01 dez. 2023.
- LOPES-ROSSI, Maria A. G. Sequência didática para leitura de reportagem. In: BARROS, Eliana M. D. de; STRIQUER, Marilucia dos S. D.; STORTO, Letícia J. (Org.). Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 71-90.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.
- PINTO, R. C. S. R. Leitura de notícias e reportagens de jornais online em inglês: uma proposta para os ensino Fundamental e Médio. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 166 p., 2020.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



LITERATURA ELETRÔNICA: “CHEGA MAIS PERTO E CONTEMPLA AS PALAVRAS”

ELECTRONIC LITERATURE: “COME CLOSER AND CONTEMPLATE THE WORDS”

Gilmar de Azevedo¹ (UERGS)

Ivânia Campigotto Aquino² (UPF)

Tiago Miguel Stieven³ (UPF)

RESUMO

O presente artigo tem por temática a literatura eletrônica como uma das formas de fazer literatura. Seu objetivo é possibilitar a discussão do que seja a literatura eletrônica com enfoque em uma de suas facetas – poesia digital –, procurando evidenciar como ocorre a criação desse tipo de obra de arte, bem como a forma de operar esse “modo” de se fazer poesia. Articulam-se os marcos teóricos: o ciberespaço como local de interação da comunidade virtual com base em Lévy (2010); a formação da poesia eletrônica recorrendo-se a Antonio (2008); o relevo semiótico como “falseamento” da expressão mobilizando-se Eco (1980); a renovação da profundidade da criação através do uso do computador, que

-
- ¹ Graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1987). Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de S. Paulo (2001). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Leciona no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. gilmar-azevedo@uergs.edu.br
- ² Doutora em Letras – Estudos da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Pós-Doutora em Letras – Estudos da Literatura pela UFRGS. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. ivania@upf.br
- ³ Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – PPGL/UPF, na linha de pesquisa Produção e Recepção do Texto Literário, com Bolsa PROSUC/CAPES Modalidade II. Mestre em Letras – Estudos Literários pela UPF. Professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Passo Fundo/RS. Advogado inscrito na OAB/RS sob o nº 93.055. tiagomstieven@gmail.com

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



possibilita a escrita de textos móveis, variáveis, tridimensionais, interativos, associando movimento e tempo valendo-se de Reis (2001); além da poetização dos signos e da construção de ambientes em mutação constante em Azevedo (2011). Proceder-se-á à análise do poema digital “Cubo” de Alckmar Luiz dos Santos e Gilberto Prado. Trata-se de uma análise em que a linguagem computacional é entendida como parte da constituição e criação do poema digital, contribuindo para atribuição do sentido. Metodologicamente, possui natureza aplicada e se apresenta como um estudo de caráter qualitativo e base bibliográfica. Por fim, observa-se ser preciso que exista uma aproximação maior entre a academia e a literatura eletrônica e suas distintas manifestações, pois as obras produzidas nesse gênero preco- nizam inovações ao fazer literário, acabando por modificar e alargar os conceitos clássicos da teoria, exigindo novos modos de análise e crítica literárias.

Palavras-chave: Suporte digital. Movimento. Interação. Literatura eletrônica. Poesia digital.

ABSTRACT

The theme of this article is electronic literature as one of the ways of making literature. Its objective is to enable the discussion of what electronic literature is with a focus on one of its facets – digital poetry – seeking to show how the creation of this type of work of art occurs, as well as how this "way" of making poetry operates. The theoretical frameworks are articulated: cyberspace as a place of interaction of the virtual community based on Lévy (2010); the formation of electronic poetry using Antonio (2008); the semiotic relief as a "falsification" of the expression mobilizing Eco (1980); the renewal of the depth of creation through the use of the computer, which enables the writing of mobile, variable, three-dimensional, interactive texts, associating movement and time, using Reis (2001); in addition to the poeticization of signs and the construction of environments in constant mutation in Azevedo (2011). The digital poem "Cubo" by Alckmar Luiz dos Santos and Gilberto Prado will be analyzed. It is an analysis in which computational language is understood as part of the constitution and creation of the digital poem, contributing to the attribution of meaning. Methodologically, it has an applied nature and is presented as a qualitative study with a bibliographic basis. Finally, it is observed that there needs to be a greater approximation between academia and electronic literature and its different manifestations, because the works produced in this genre advocate innovations in literary making, eventually modifying and broadening the classical concepts of theory, demanding new modes of literary analysis and criticism.

Keywords: Digital support. Movement. Interaction. Electronic literature. Digital poetry.

INTRODUÇÃO

O Século XXI trouxe consigo diferentes e inovadores modos de se fazer Literatura. Nesse sentido, considerando-se os meios de recepção e de interlocução de um texto, tem-se, exemplificativamente, o hipertexto, o qual acaba por desarticular a leitura de forma linear.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Assim, o hipertexto acabou por romper com a forma tradicional de leitura e propiciou outras formas, além de permitir a formação de distintos signos por meio da utilização de ferramentas e recursos virtuais, conferindo, uma maior interação e mobilidade aos textos literários.

O hipertexto se constitui como uma forma de escrita não linear e sequencial na qual o leitor tem a possibilidade de escolher, de decidir o *modus operandi* de como deseja realizar a sua leitura de determinado texto. Ou seja, através de diferentes caminhos, valendo-se de jogos, *links*, vídeos, com um único e rápido toque ou clique na tela, avançando de um texto para outro, o leitor pode estabelecer inúmeras associações entre imagens, sons, palavras e até mesmo entre os recursos tecnológicos de que dispõe no momento.

Este artigo, em termos metodológicos, possui natureza aplicada e se apresenta como um estudo de caráter qualitativo e base bibliográfica. Seu objetivo é possibilitar a discussão acerca da compreensão da literatura eletrônica com enfoque em uma de suas facetas – a poesia digital –, procurando evidenciar como ocorre a criação desse tipo de obra de arte, como se dá a fruição estética, bem como a forma de operar esse “modo” de se fazer poesia.

Além disso, analisa o poema digital “Cubo”, de autoria de Alckmar Luiz dos Santos e Gilberto Prado. Trata-se de uma análise em que a linguagem computacional, a linguagem de programação é entendida como parte da constituição e criação do poema digital e que contribui, sobremaneira, para constituição de seu sentido. Nessa perspectiva, as análises e os estudos de textos de literatura eletrônica demandam um olhar atento para seu particular processo de criação artística, que, com certeza, está intrinsecamente associado ao tipo de programa utilizado para essa finalidade.

Adverte-se que este estudo não possui a pretensão de esgotar-se em si mesmo, mas tão somente de apresentar algumas ideias acerca da poesia digital como uma forma de análise e interpretação para melhor compreensão dos textos de literatura eletrônica. Desse modo, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam as análises iniciais já realizadas e que nos motivam a fazer certas declarações, apesar de não definitivas, acerca do tema abordado.

LITERATURA ELETRÔNICA: UM PANORAMA GERAL

O trabalho com a Literatura na educação básica, desde longa data, é desenvolvido essencialmente com a utilização do livro didático. Nesse contexto, o foco do ensino da Literatura acaba sendo, na maioria das vezes, as escolas ou períodos literários. São traba-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



lhadas as características de cada período literário com ênfase na contextualização histórica. A vida e a obra dos autores de destaque da escola literária são evidenciadas e, muitas vezes, o texto literário é trabalhado de modo descontextualizado ou fragmentado sem possibilitar ao leitor a apreensão das inúmeras leituras que são possíveis. Dessa maneira, a Literatura perde seu fascínio, eis que as aulas não são atrativas para os leitores, uma vez que a memorização das informações acaba por ser o foco da aula.

Em uma outra perspectiva, na qual tem-se uma gama de avanços e inovações tecnológicas e um variado e quase irrestrito acesso às informações promovidas pela Rede Mundial de Computadores (*Internet*), inúmeras estratégias metodológicas surgiram com a finalidade de possibilitar a troca mais adequada de informações com o intuito de que essas se transformem em conhecimento. É justamente aí que o professor pode desempenhar o papel de interlocutor do processo, visto que não é suficiente deter as informações se não estabelecermos associações no momento adequado que nos oportunizem solucionar os problemas que se apresentam.

Com isso, surge um novo cenário no trabalho com a Literatura, que requer diferentes e inovadores meios de interação entre os usuários, além de com a escrita e a leitura e, por conseguinte, com o próprio texto literário. A tela, conforme Soares (2022), desponta como uma nova superfície de escrita com expressivas mudanças que acarretam efeitos cognitivos, discursivos e sociais, caracterizando, desse modo, o que denominamos de letramento digital.

As práticas sociais de leitura e de escrita possibilitadas pelas tecnologias de comunicação, de acordo com Soares (2022, p. 151), oportunizam um tempo privilegiado para reconhecer se a condição ou o estado decorrente das práticas de escrita e de leitura em suportes digitais são distintas das práticas que ainda se pautam pelo uso do papel. Logo, é preciso que o professor tome propriedade da tecnologia; compreenda sua função, a linguagem específica que ela utiliza; os recursos que ela possibilita; para a partir disso utilizar do recurso tecnológico no desenvolvimento das atividades curriculares das aulas de Literatura.

É indiscutível o fato de que o ensino da Literatura necessita estar empenhado com a formação de leitores, bem como com a concretização da vivência de uma experiência estética entre o leitor e obra literária. Nesse entendimento, as mudanças comunicacionais ocasionadas pela revolução tecnológica precisam ser utilizadas pelo professor como “facilitadoras” do acesso do aluno aos diferentes textos literários, além de atuarem como mediadoras do processo de leitura a ser desenvolvido pelo professor em sua sala de aula.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

O processo de desenvolvimento comunicacional se desenrola em três fases: a) automação de tarefas; b) aplicação e experimentação de usos; e c) reconfiguração de aplicações, de modo dialético. Nesta última fase, segundo Kenski (2004, p. 100), “cada resultado pode se tornar instantaneamente a matéria prima para o próximo ciclo de desenvolvimento, porque ambos são informação que tem contribuído para a rapidez do processo de criação e inovação”. Por conseguinte, a formação de professores e a prática docente necessitam serem repensadas de forma a atenderem a nova realidade que se delineia.

Lévy (1996, p. 18), abordando o desenvolvimento comunicacional, expõe acerca das transformações acontecidas nas duas últimas décadas do Século XX, provenientes da disseminação do aparato tecnológico, especialmente, do computador e da *Internet*, assegurando que “a virtualização fluidifica as distinções instituídas, aumenta os graus de liberdade [...]” da comunicação. Analisando essa assertiva é perceptível que a comunicação deixa de ser linear tornando-se interativa e ramificada, de forma que os sujeitos não ficam presos a um território, mas se desterritorializam, conferindo então mobilidade às interações sociais. Logo, o ciberespaço passa a ser o local da comunidade virtual, compreendido para Lévy (2010, p. 29), como “dispositivo de comunicação interativo e comunitário”.

A inteligência coletiva dos grupos sociais advém da troca de informações, saberes e conhecimentos entre os diversos sujeitos através da utilização das tecnologias intelectuais – como, por exemplo, os documentos digitais, os programas e as memórias dinâmicas – e, na compreensão de Lévy (2010, p. 164), “mesmo quando não é acompanhada de encontros, a interação no ciberespaço continua sendo uma forma de comunicação”, a qual fomenta e intensifica o conhecimento. Ilustrativamente, Lévy esclarece que ao ler, o indivíduo acaba por interagir com o discurso e os sentidos que a própria voz do discurso auxilia a produzir; que existindo a presença de hiperdocumentos, a interconexão das formas de leitura se modifica, fortalecendo-se (Lévy, 2010).

A imaginação individual passa a ser alargada por meio das tecnologias intelectuais, possibilitando que os indivíduos promovam o compartilhamento de saberes e conhecimentos, expandindo, desse modo, a inteligência coletiva, através da manifestação parcial das capacidades e competências cognitivas do ser humano em meios digitais. Esse processo de compartilhamento colabora para que ocorra a interatividade entre os diversos grupos com inteligência coletiva, além de deixar claro que o ciberespaço, perfectibilizado essencialmente pela Rede Mundial de Computadores (*Internet*), tornou-se a mais importante infraestrutura de produção e gerenciamento de negócios do planeta:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



[...] o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores da produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta (Lévy, 2010, p. 170).

Nesse cenário, tanto o escritor quanto o leitor, imersos nessa era digital, necessitam lançar mão de diversos elementos cognitivos e linguísticos, precisam ser funcionais, levando em consideração a forma e o uso do mesmo modo que o fariam, caso estivessem escrevendo ou lendo fora do ciberespaço. Por conseguinte, Chartier (2002, p. 62) declara que os textos não possuem existência sem os suportes materiais, independentemente do suporte, de que são veículos. Ou seja, é preciso ter em mente que as formas que possibilitam a visão, a audição e a leitura dos textos participam de maneira ativa e profunda na produção de seus sentidos.

Todas as mudanças e avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos promoveram e aceleraram meios até então não conhecidos ou não utilizados de disponibilização do texto, aflorando então o hipertexto o qual possibilitou outras maneiras de leitura. Essa conjuntura permitiu a leitura hipertextual, que para Pinheiro (2005), trata-se de um meio de leitura para além do texto impresso, que deixa de ser um processo de mão única e abandona a linearidade abrindo-se para outras possibilidades de leitura, com atributos não-lineares, facultando uma leitura absolutamente multissemiótica e diferenciada.

Nessa lógica, observa-se que uma das principais características da leitura hipertextual ou, talvez, a mais importante, consiste em seu modo de operar não-linearmente, o que para Ribeiro (2006), é um procedimento que a mente humana realiza de forma natural na leitura de qualquer texto, seja ele impresso, oral, digital, linear ou não-linear em sua aparência. Ribeiro (2006) compreende que toda leitura possui o atributo da hipertextualidade, já que mobiliza referências em todas as áreas para a produção de sentidos por meio do estabelecimento de variadas associações. Com isso, o leitor conectado, isto é, aquele que se utiliza de diferentes suportes tecnológicos para sua leitura, acaba por utilizar outros usos para a linguagem e, conseqüentemente, isso acarreta distintos modos de interagir e ler.

A tecnologia instaura o uso da velocidade e da cooperação nos espaços nos quais se realizam as atividades, incorporando assim, uma eficácia crescente nas tarefas efetuadas. Balandier (1999, p. 83) afirma que rede, aqui entendida como espaço, torna-se a palavra-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

-chave, pois se encontra presente na maior parte das disciplinas, contribui para a formação de metáforas, perde-se em precisão o que acaba por ganhar-se em extensão:

O homem contemporâneo está preso cada vez mais no universo das redes; suas práticas, seu modo de vida é modificado a partir disso, o exterior é introduzido e acolhido pela máquina de comunicar. Como consequência, estabelece-se a confusão das fronteiras entre os lugares de intimidade e o de fora, entre o espaço privado e o espaço público. A virtualização dos lugares confunde o conceito de real.

Nesse cenário em que tudo que acontece se encontra interconectado, eis que se vive em um universo das redes, surge a discussão acerca da propagação e veiculação de obras literárias possibilitada pela *Internet*. Assim, importa destacar que os escritores podem utilizar desse meio de forma democrática sem a intervenção de uma editora; os leitores, por sua vez, podem ter acesso a inúmeras obras e até mesmo bibliotecas virtuais, de modo gratuito, com ou sem a interposição de uma livraria virtual. Todavia, quando se levanta essa discussão do processo de criação no espaço virtual, despontam, também, outros questionamentos que se referem à recepção desta Literatura pelo leitor, o qual é chamado cada vez mais a interagir na produção de sentidos do texto, bem como na estrutura e na ordenação da obra literária em si.

Essas particularidades pertinentes à produção e à recepção das obras literárias em meio eletrônico, com a utilização de recursos tecnológicos que permitem a interatividade entre leitor e obra, possibilitam novas oportunidades de caminhos de leitura para os textos e concedem as “ferramentas” para a produção de metáforas audiovisuais na interface das obras. Nesse prisma, para uma compreensão mais adequada do sentido da expressão “literatura eletrônica” é preciso pensar, mesmo que brevemente, o significado dessa expressão em oposição à forma impressa de Literatura. Dessa maneira, fica evidente que a expressão exclui as obras literárias impressas que, com o advento da tecnologia, foram digitalizadas, opondo-se ao modo de produção das obras que abrange, ou seja, as que já nasceram em meio digital, que foram produzidas no computador e com a finalidade de serem lidas, também, no computador.

Nesse seguimento, o critério que mais demonstra como as obras impressas se diferenciam das obras eletrônicas diz respeito à técnica, isto é, como são apresentadas ao leitor; o nível de interatividade do leitor com o texto; a utilização de recursos tecnológicos e de multimídia, etc.. Hayles (2009), utilizando-se do critério da técnica, distingue as obras considerando as inovações que elas trazem, definindo como “clássicas” as da primeira

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



geração, as quais faziam uso basicamente da configuração do hipertexto; como “contemporâneas” ou “pós-modernas”, as da segunda geração, que tiveram produção iniciada a partir do ano de 1995, momento em que ocorre a apresentação dos novos esquemas de navegação, bem como quando começa a utilização de metáforas produzidas na interface da obra literária. Derradeiramente, importa destacar que o conceito de literatura eletrônica sofre algumas transformações. Hoje, a literatura eletrônica é compreendida como aquela que se dispõe a utilizar as competências do computador como máquina criativa para produção estruturas textuais, de forma virtual, possibilitando a atualização das mesmas infinitamente.

POESIA DIGITAL: A NOVA “FACE” DA PALAVRA

Ao abordar o tema da criação poética é fundamental esclarecer que não se almeja o estabelecimento de um único significado, mas a sua propagação e dispersão. Em nome da objetividade, da clareza e da coesão, comumente, a ambiguidade e a ambivalência são refutadas. Entretanto, na poesia, ambas são diligentemente utilizadas como forma de retirar o máximo de movimento de um mínimo de produção textual. Além disso, a poesia trabalha tanto com o aspecto sonoro quanto com o visual da linguagem, alargando as oportunidades de interação do texto com o leitor, o que se concretiza através da leitura (aspecto visual) ou da escuta (aspecto sonoro). A poesia dialoga com outras artes, como, por exemplo, a música, eis que trabalha com sonoridades e ritmos; ou, as artes visuais, pois procura aí a forma mais adequada de trabalhar o texto poético como uma mancha gráfica ou um objeto tridimensional.

Nesse deslinde, compreender a poesia como uma modalidade artística que se utiliza das inúmeras “faces” da palavra, torna-se essencial para entender o seu caráter performativo, bem como o papel fundamental que o corpo – tanto do leitor que escuta quanto do escritor que interpreta – e outros suportes de mídia desempenham na produção de seus sentidos. Não há como falar em poesia digital sem lembrar do concretismo. Esse movimento literário, em suas criações poéticas, pautava-se pela quebra do espaço bidimensional da folha e do verso tradicional, absorvendo em suas produções elementos da publicidade e propaganda e das artes gráficas. A poesia concreta trouxe um novo sentido, uma nova compreensão no que se refere à estrutura, visto que para os concretistas, a estrutura possuía a capacidade de captar a experiência humana tornando-a objeto da poesia.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A literatura eletrônica e por via reflexa a poesia digital são típicas da cibercultura, eis que apresentam um alto grau de interação e de interconexão oportunizado pelos dispositivos de criação coletiva. Nessa linha de pensamento, importante trazer à baila o que nos elucida Lévy (1999, p. 150) de que, na cibercultura, uma imagem é substância para outra imagem, um texto traz em si a possibilidade de compor o fragmento de outro texto maior, constituído por um software que atua como intermediário durante a realização de determinada pesquisa.

Jorge Luís Antônio, em sua obra intitulada “Poesia Eletrônica: negociações com os processos digitais”, discorre que, em suas distintas fases, a poesia eletrônica:

[...] é composta por uma linguagem tecno-artística-poética – e é sob esse viés que ela pode ser lida e apreciada. A poesia eletrônica é um tipo de poesia contemporânea: formada de palavras, formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos esses animados ou não, na maior parte das vezes interativos, hipertextuais e/ou hipermidiáticos e constituem um texto eletrônico, um hipertexto ou uma hipermídia (Antônio, 2008, p. 114).

Antonio (2008) elenca nove modalidades de produções literárias com foco na poesia eletrônica, considerando sua interação com as diversas tecnologias digitais: 1) poesia-programa: um programa que “compõe” textos estocásticos; 2) infopoesia: poemas visuais que foram trazidos para o ambiente virtual; 3) poesia-computador: produções que fizeram uso de programas de computador, algo que foi comum nas décadas de 70 e 80; 4) poesia hipertextual/hipermídia: categoria que já é configurada com a presença da *Internet* e, assim, emprega os meios hipertextuais; 5) poesia *internet*: poemas publicados, total ou parcialmente, em sites tanto de escritores como de leitores; 6) poesia interativa, performática e colaborativa: remessa de versos ou poemas que eram integrais na interação com a rede de colaboradores; 7) poesia-código: constituída por meio de uma experiência com a linguagem computacional; 8) poesia-migrante: adaptações e releituras de poemas já conhecidos, em algumas vezes, utilizando textos do movimento concretista; 9) poesia performática híbrida: poesia que possui como peculiaridade a utilização de distintos recursos tecnológicos disponíveis.

Com o advento e com a utilização dos recursos de multimídia e de hipermídia, na área da poesia eletrônica, despontam novas terminologias como, por exemplo, vídeopoesia, poesia cibernética, poesia intersignos, tecnopoesia, tecno-arte-poesia. Nessas mudanças, a característica do hibridismo dos textos poéticos que já compunham relações entre as palavras, os elementos sonoros e as formas visuais, começou a agregar dois outros grandes

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



atributos, quais sejam, o movimento e a interatividade. A construção de poemas no meio digital torna ainda mais intrincado o uso da intersemiose, a qual foi uma das motivações fundamentais dos poetas concretistas. Nesse universo, Antonio (2008, p. 37-38) registra que vem acontecendo:

[...] diferentes associações: palavras e imagens estáticas; palavras e imagens animadas; palavras e sons; palavras, imagens estáticas e/ou animadas e sons. Os agrupamentos produzem novas significações e, de certa forma, realizam e enriquecem o que já está potencialmente indicado nos recursos expressivos, polissêmicos e multidisciplinares da linguagem poética verbal.

Ao analisar a expressão poesia digital, constata-se que o adjetivo – digital – posposto ao substantivo – poesia – já evidencia que, para os poemas construídos sob essa categoria, há que se ter a tecnologia computacional como um de seus componentes estruturantes. Hoje, ao se ler esse tipo de poesia é perceptível uma maturação, por meio da utilização cada vez mais criativa e significativa da tecnologia, demonstrando a perspectiva da imbricação da promoção de uma estética digital com o aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos disponíveis. Dizendo de outra forma, nos parece que a poesia digital se inclina a não esgotar os seus recursos como aconteceu com a poesia concretista e com a poesia experimental.

Montoia (1990, p. 28) afirma que “a poesia da década de [19]80 e [19]90 tem um tom mais reflexivo, se cria novos caminhos para a utilização da poesia, como espaços na mídia, televisão, revistas e letras de rock”. A poesia digital apresenta um elevado relevo semiótico que, nas palavras de Eco (1980), pode ser caracterizado como um trabalho peculiar de “falseamento” da expressão, que acaba por causar uma readequação no conteúdo que, por sua vez, gera uma função sígnica autêntica, a qual ocasiona uma modificação de código, que origina um novo tipo de visão de mundo, que provoca um intrincado trabalho de interpretação no destinatário, o qual requer respostas diferentes e autênticas.

Na sequência, será analisado o poema “Cubo” de Alckmar Luiz dos Santos e Gilberto Prado, que está disponível em meio eletrônico, a fim de verificar as características que permitem nomear esse texto literário como literatura eletrônica, bem como um poema digital.

POEMA “CUBO: MIL FACES SECRETAS SOB A FACE NEUTRA”

O poema intitulado “Cubo”, objeto de análise deste ensaio, se encontra disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.observatorioldigital.ufscar.br/re->



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

positorio-da-literatura-digital-brasileira/cubo/#&gid=tainacan-item-attachments_id-15550&pid=1. Esse texto foi produzido através de um programa de computador e só pode ser acessado via computador, o que nos permite afirmar que se trata de literatura eletrônica e, nomeadamente, de um poema digital. É um texto essencialmente visual que se destaca tanto pela forma como é apresentado quanto pelo conteúdo que veicula. A sua estrutura é composta por um cubo que à medida que vai girando vai mostrando cada um de seus lados nos quais o texto escrito aparece e a sua cor, conforme o movimento que o cubo vai efetuando, vai se alterando.

“Cubo” ambienta-se em meio digital e emprega a tela do computador como plano da obra literária, de forma tridimensional, realçando a relação existente entre palavra e imagem. É um poema que evidencia as possibilidades da poesia digital, inovando quando incorpora a estrutura à mobilidade dos seus versos, que despontam em cada lado do cubo, mostrando-se e ocultando-se à medida que este vai girando. O leitor percebe ser uma forma tridimensional em função do movimento que a figura realiza. Nessa compreensão, o poema em análise faz uso dos pressupostos de velocidade, automatismo e pluralidade de escolhas, elementos que fazem parte da sociedade moderna da comunicação. É perceptível, também, que o processo de criação e produção desse texto poético revela a ramificação existente entre a natureza da poesia e a natureza da tecnologia, demonstrando assim, a dinâmica de interação como o elo entre as duas, uma vez que necessitam da participação do leitor para construir um movimento dialético que possibilite a leitura do objeto e da estrutura ao mesmo tempo.

Adicionalmente, nota-se que a linguagem da programação computacional permite a abertura da palavra, não somente para vincular-se a antônimos, sinônimos ou a uma metáfora possível, mas, e, principalmente, a uma sequência automática, a qual resguarda, no movimento possibilitado pela máquina (computador), a construção de novos sentidos. Ou seja, o software utilizado para composição do poema torna-se um componente que produz representações metafóricas e, dessa forma, é signo que passa a ser compreendido e lido como instrumento composicional do poema. Assim, o leitor ao realizar a sua leitura precisa movimentar-se pela extensão, pela justaposição e sequenciação de cada uma das formas, pelas cores que cada parte do poema vai assumindo em cada lado do cubo, de acordo com o movimento que o objeto vai adquirindo, buscando entender as progressões de sentido que são estabelecidas entre forma e palavra. Reis (2001, p. 08), ao tratar dessa questão, afirma:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Os novos poetas experimentais, com o intuito de renovar em profundidade a criação, servem-se do computador que oferece a possibilidade de escrever textos variáveis, móveis (virtualmente), tridimensionais ou mesmo interativos, integrando o movimento e o tempo como componentes estruturais do texto, o que alarga ainda mais o espectro da criação.

Nessa linha de pensamento, o poema “Cubo” paira por intrincados labirintos de palavras, imagens e cores. Ao leitor compete desvendar a poesia por meio dessa variedade de caminhos possíveis que são descontinuados em um ambiente virtual com uma forma tridimensional. A poesia que submerge das “paredes” e da superfície do cubo convida o leitor a uma viagem pelo espaço poético. A poesia digital como um todo e, por via reflexa, o poema “Cubo” desencadeia as análises e as investigações estéticas dos artefatos da tradição literária, impulsionando-os para o ambiente digital, no qual a temporalidade e a espacialização são correntes e as possibilidades de criação e construção alargam-se até as habilidades e capacidades de linguagem do programa de computador utilizado, o qual é permanentemente atualizado. À vista disso, a página eletrônica, na qual é veiculada o poema digital, acaba por estabelecer-se como um ambiente de transgressão que conduz o leitor para uma variedade de experiências estéticas que só se concretizam por intermédio do meio digital.

Nesse contexto, o critério que passa a ser utilizado para demarcar o que pode ser definido como poema digital e o que não pode, é a presença do movimento, da interatividade, da linguagem de programação, da imagem. Dessa maneira, considerando que a poesia digital é uma combinação de palavras, imagens, recursos tecnológicos, sons, etc. que se constitui como um todo; a leitura desse texto poético requer do leitor a habilidade e a competência para decodificação concomitante dos componentes do texto. Assim, não resta possibilidade de ler a palavra, depois o som, depois a imagem ou depois o programa. É necessário, pois, uma abstração do todo do texto em tempo virtual e real, uma vez que seus componentes não são interdependentes e nem tampouco independentes, mas sim simultâneos e ligados entre si. Azevedo (2011, p. 259) toca em um problema imediato para a matéria literária ao expor:

[...] o poema pode ser desprovido de palavras; a enunciação não está no discurso, a narrativa não conta histórias; o que é poético é a expansão dos signos. Fazer poesia digital é construir ambientes – ambiência – em mutação constante, uma experiência que não se preocupa em criar fórmulas.

O cubo enquanto forma possui seis faces, o que nos permite estabelecer uma analogia com a palavra que possui múltiplas “faces” significantes. No poema em análise, o cubo está



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

em movimento e, desse modo, vai revelando suas “faces” nas quais estão escritas as palavras compondo o poema. O cubo guarda “surpresas” que são desveladas à medida que ele vai se movimentando, tal qual a face (significado) que a palavra possui. Veja-se que, no ambiente digital como, por exemplo, no poema “Cubo”, as palavras não cabem mais em si mesmas. Precisamente sabe-se que há um lado “escuro” do cubo, que ainda não foi dado a conhecer, tão somente não logramos vê-lo. Da mesma forma, com a palavra, nesse meio digital, ou seja, existe um sentido que não mais está associado ao signo comumente utilizado ou poético, porém a um signo que se revela em ampliação, em dilatação. Sabe-se que ele se encontra lá, contudo, só é identificado pelos componentes binários do programa do computador.

A figura geométrica do cubo por si só indica estabilidade e equilíbrio. No poema “Cubo”, o processo de ampliação das estrofes do poema que, com o movimento do cubo, vão sendo reveladas à medida que o cubo dá a conhecer seus lados, produz reverberações semânticas, contribuindo para o movimento dentro da forma geométrica estática do cubo. Assim, nos sustentamos em Eco (1980) que, ao recuperar Chklovski para esclarecer o processo de singularização do objeto estético, nos possibilita afirmar que o efeito de estranhamento no poema “Cubo”, ao utilizar recursos visuais, alarga-se sendo elevado a um grau maior que em outros textos poéticos. No fim das contas, o poema “Cubo” é um arquivo que executamos no computador. Mas, o que é um arquivo? É um espaço virtual no qual se retêm memórias. E, quando ativamos esse arquivo, essas memórias, o que ocorre? O “desempenho” do texto poético em nenhum momento será o mesmo para quem o recebe.

Além disso, é fundamental enfatizar que compete à máquina, isto é, ao computador – interface de concretização e desdobramento entre a obra literária e autor –, operar a fluidez do cubo, que paira sobre o ambiente no qual se encontra imerso, enquanto vai revelando as estrofes do poema, à medida que o cubo vai se movimentando, ao mesmo tempo em que vai construindo o significado intencionado pelo poeta. Nessa continuidade, o texto eletrônico marca em sua natureza uma nova maneira de compreender a questão da autoria, que passa a ser entendida não apenas como o trabalho intelectual ou imaginativo de produção e concepção do texto, mas também como a técnica da efetiva realização, que requer categoricamente conhecimentos de funcionalidade e operacionalidade do suporte eletrônico que veicula o texto, bem como da manipulação do software, sem os quais a obra não se perfectibiliza.

O poema “Cubo” pode ser compreendido como uma referência intertextual ao poema “Um lance de dados” de Stéphane Mallarmé, não somente porque aborda o acaso da

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



linguagem poética, mas também porque lançando mão de recursos visuais estampa o texto nas seis “faces” do cubo que, com o mesmo formato de um dado e fazendo uso do movimento como “num lance de dados”, movimenta-se virtualmente na tela do computador. Dessa forma, pode-se dizer que o poema-objeto se move na tela em diferentes sentidos e direções, o que apenas é possível em função dos recursos de um software, de um programa de computador.

Por fim, ao observar o cubo, que se movimenta em meio digital, sabe-se que nunca teremos a visão de todas as suas “faces” simultaneamente, mas sabe-se que há outros lados, outras “faces”. Em se tratando de uma pintura de um cubo, por exemplo, não temos a outra “face”, mas sabemos que ela está lá. Por estarmos familiarizados com a experiência de um cubo, conseguimos imaginar as outras “faces” ali onde exatamente elas se encontram. Essa experiência não quer dizer que o objeto não esteja acabado, ainda mais, quando se trata de uma obra de arte. A inépcia de captar o objeto em sua integralidade é relativa a nossa localização no mundo, nossa fronteira acessível das coisas.

CONSIDERAÇÕES “NÃO-FINAIS”

Ao findar este artigo, salienta-se que, em nossos tempos (2023), temos um leitor cada vez mais conectado, que interage não apenas com familiares e amigos, mas também com o mundo exterior valendo-se somente de um aparelho de telefone celular com conexão à *Internet*, que se converteu em instrumento importante e eficiente para a pesquisa, socialização e divulgação de saberes e conhecimentos. Contudo, sabe-se que, mesmo com todos os avanços tecnológicos, vivemos um processo de massificação cultural, no qual a maioria das pessoas não possui competência para a realização de uma leitura crítica do mundo.

Nesse cenário, considerando a rapidez e a velocidade com que as informações percorrem o espaço virtual da *Internet*, surge a necessidade de se ofertar estratégias a fim de que o leitor esteja apto a representar, manifestar e expressar seu conhecimento e, desse modo, construir referências que possibilitem, de maneira significativa, a seleção, a análise e a interpretação das informações que tem acesso diariamente para poder usá-las adequadamente de acordo com a intenção comunicativa. Além disso, a leitura deve ser uma constante na vida do sujeito com o intuito de que possa aumentar consideravelmente a sua biblioteca interna por meio de suas experiências e práticas de leitura. Assim, torna-se essencial que as relações sociais presentificadas na Literatura consigam ser notadas pelos



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

leitores, que, através de uma leitura imparcial e crítica, constatem nas obras literárias e seus contextos distintos sentidos, bem como possam firmar uma relação com a vida e com a sociedade em que estão inseridos.

O trabalho com a Literatura tem de buscar estratégias de formação do leitor, o qual precisa encontrar no texto literário, um ambiente lúdico de construção e reconstrução de significados, em que a imaginação e a criatividade sejam orientadas pelas marcas textuais no ato dinâmico da leitura. Nessa perspectiva, a literatura eletrônica e como uma de suas espécies, o poema digital, por meio de seu caráter dialógico e interativo, possibilitam ao leitor desempenhar a postura de sujeito construtor de seu conhecimento. Todos os recursos tecnológicos podem ser explorados como meios de fomentar e fortalecer a voz dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem da Literatura. Se assim ocorrer, o conhecimento produzido poderá ser compartilhado com outros sujeitos ou grupos de leitores e, assim sucessivamente, como pressupõe uma educação tecnológica.

No que se refere especificamente à poesia, enfatiza-se que criar é instaurar; é um modo de existir e viver no mundo; é trabalhar a linguagem, lapidar a palavra como o bem mais precioso arrebatando-lhe os significados para que trabalhados possam transformar-se em diálogo de modo a constituir e construir a subjetividade e o mundo particular de cada sujeito. Logo, o poeta e, porque não dizer o artista da contemporaneidade, necessitam um fazer poético que esteja em consonância com as transformações tecnológicas, com o movimento e a interatividade dos meios digitais, bem como com a velocidade acelerada da sociedade da informação. É tempo de ciberespaço, de mundos virtuais, de cibercultura, etc., a poesia digital penetra na semiodiversidade e efetua uma adequação arrojada na sua linguagem.

Cumprido, ainda, dizer que a literatura eletrônica, por meio da poesia digital, se mostra como uma opção e, certamente, não a única para se construir propostas de exame e análise de textos literários que colaborem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência leitora. A reflexão deste ensaio não se constitui em um ponto final, mas em um “pontapé” inicial na procura de respostas às inquietações no que se refere ao uso da literatura eletrônica e suas diferentes manifestações para uma melhor análise e compreensão dos textos literários.

Por fim, é preciso que exista uma aproximação entre a academia de um modo geral e a literatura eletrônica e suas distintas manifestações, eis que as obras produzidas nesse gênero preconizam e sugestionam importantes inovações ao fazer literário, que acabam

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



por modificar e alargar os conceitos clássicos da teoria e, dessa maneira, exigem novos modos de análise e crítica literárias. Frente a essa necessidade de compreender e de buscar uma resposta a todas as indagações trazidas pelo universo cultural da Literatura, seja ela, canônica, eletrônica, popular, velha, nova, autorizada ou não, clássica, contemporânea, recorremos a Drummond de Andrade (1983, p. 39), em seu poema “Procura da poesia”, quando nos diz: “Chega mais perto e contempla as palavras. / Cada uma / tem mil faces secretas sob a face neutra / e te pergunta, sem interesse pela resposta, / pobre ou terrível, que lhe deres: / Trouxeste a chave?”

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.
- ANTONIO, Jorge Luiz. **Poesia Eletrônica**: negociações com os processos digitais. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2008.
- AZEVEDO, Wilton. A não diacronia da poesia digital e a influência do poema processo. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia (org.). **Questões de literatura na tela**. Passo Fundo: UPF, 2011. p. 256 -270.
- BALANDIER, G. **O dédalo**: para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- HAYLES, Katherine. **Literatura Eletrônica**: novos horizontes para o literário. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. 2004. Reflexões e indagações sobre a sociedade digital e a formação de um novo profissional / professor. **Revista Latino-americana de Tecnologia Educativa**. ISSN 1695–288X, vol. 3, nº 2, 2004, p. 99–107.
- LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1996.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MONTOIA, Paulo. **O melhor na poesia na década**. Leia. São Paulo. nº. 147, ano XII, p. 28, 1990.
- PINHEIRO, Regina C. Estratégia de leitura para a compreensão de hipertexto. In: ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES-BIASI, Bernadete. (org.). **Interação na internet**: novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2005.
- REIS, Pedro. **Poesia e(m) computador**, Trabalho apresentado em Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada, Estudos Literários / Estudos Culturais, In Actas do IV Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Literatura Comparada, Estudos Literários / Estudos Culturais, Évora, 2001.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. UFMG. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 15-32, jul/dez, 2006. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n2/01Ribeiro.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTOS, Alckmar Luiz dos; PRADO, Gilberto. **Cubo**. Disponível em: https://www.observatorioldigital.ufscar.br/repositorio-da-literatura-digital-brasileira/cubo/#&gid=tainacan-item-attachments_id-15550&pid=1. Acesso em: 04 jul. 2022.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação - Dossiê "Letramento"**, Campinas, 2002. v. 23. n. 81: 143-160, dez.



LITERATURA JUVENIL E LGBT+: AS DUAS MORREM NO FINAL?

YOUNG ADULT LITERATURE AND LGBT+: THEY BOTH DIE AT THE END?

Anderson Potrick¹ (UPF)

Fabiane Verardi² (UPF)

RESUMO

A literatura juvenil ainda é pouco vista em produções acadêmicas. Quando adicionamos o filtro da “literatura LGBT+” o número de artigos e pesquisas a reduz ainda mais. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar a obra *Os dois morrem no final* de Adam Silvera como representante da literatura juvenil com temática LGBT+. Temos como objetivos apresentar o entre-lugar da obra e relacionar esse conceito com o espaço que a literatura LGBT+ voltada para jovens ocupa social e academicamente. O livro de Adam Silvera propõe uma narrativa de fronteira por diferentes motivos, mas, principalmente, pelo fato de que ambos os protagonistas estão à beira da morte. É nessa sociedade, além da normalidade, que dois jovens se conhecem, constroem-se, apaixonam-se e morrem. A narrativa se passa em vinte quatro horas, temos um tempo limite para essa relação que foge ao padrão. Há uma narrativa que põe os jovens gays num entre-lugar, um espaço curto, e mortal. O mesmo espaço fronteiro que os protagonistas ocupam na narrativa, é ofertado para a literatura juvenil LGBT+ no meio acadêmico. Resta um espaço entre-lugares para promover uma cultura de excedentes, de sobra (BHABHA, 1998). Concluímos que o espaço da pesquisa acadêmica deve ser conquistado através da presença de interessados na produção cultural decolonial dentro das universidades. Além disso, considerando a obra analisada, percebemos que os personagens literários, assim como a pesquisa literária juvenil LGBT+ ainda tem espaço de fronteira e final fatal, mesmo que com aviso.

Palavras-chave: Literatura para Jovens. Literatura LGBT+. Entre-lugar.

¹ Pós graduando do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Graduado em Letras Português-Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo em 2022. 174329@upf.br

² Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2019). Professora da Universidade de Passo Fundo, no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras. fabiane.vb@upf.br.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Young Adult's literature is still rarely seen in academic productions. When we add the filter of "LGBT+ literature", the number of articles and research is even lower. The aim of this paper is therefore to analyze Adam Silvera's *The Two Both Die at the End* as a representative of LGBT+ youth literature. We aim to present the in-between of the work and relate this concept to the space that LGBT+ literature aimed at young people occupies socially and academically. Adam Silvera's book proposes a border narrative for different reasons, but mainly because both protagonists are on the verge of death. It is in this society, beyond normality, that two young people meet, build themselves up, fall in love and die. The narrative takes place over twenty-four hours, we have a time limit for this non-standard relationship. There's a narrative that places the young gays in an in-between place, a short, deadly space. The same border space that the protagonists occupy in the narrative is offered to LGBT+ youth literature in academic circles. There remains a space between places to promote a culture of surplus (BHABHA, 1998). We conclude that the space for academic research must be conquered through the presence of those interested in decolonial cultural production within universities. In addition, considering the work analyzed, we realized that literary characters, as well as LGBT+ youth literary research, still have a frontier space and a fatal ending, even if with warning.

Keywords: Young Adult Literature. LGBT+ Literature. In-between.

INTRODUÇÃO

A literatura sempre foi importante na construção da sociedade e na evolução para o mundo em que vivemos hoje. Sem a literatura, grandes questões que moveram a humanidade poderiam, talvez, não ter existido ou não seriam mais lembradas. Quando refletimos sobre literatura refletimos sobre a história, mas mais do que isso, refletimos sobre nós mesmos e sobre como estamos nos relacionando com o mundo e com a arte das palavras que traz acolhimento em tempos difíceis.

No entanto, enquanto o mundo evoluiu e as relações humanas se tornaram mais frágeis e menos ligadas ao que realmente importa, a literatura perdeu seu espaço. Além disso, a forma como a literatura foi e é deixada de lado deveria preocupar todos que vivem em sociedade, uma vez que sem a cultura não nos reconhecemos e não temos condições de dialogar de forma aberta e receptiva sobre diferentes temas que a literatura abrange. Conforme colocamos filtros no nosso ponto de vista sobre a literatura, mais preocupante a situação fica.

Os clássicos literários conquistaram seu espaço ao longo dos anos por ultrapassarem os limites da história e serem capazes, em sua maioria, de extrapolar reflexões e repre-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



sentar muito mais do que representaram naquele período histórico em que foram escritos, mas conseguem, hoje, serem usados nas reflexões que fazemos sobre o mundo em que vivemos. Todavia, o que move o mercado editorial não são os clássicos, uma vez que muitos deles estão em domínio público, mas sim a literatura para jovens.

A literatura juvenil ainda é pouco vista em produções acadêmicas. Quando adicionamos o filtro da “literatura LGBT+” o número de artigos e pesquisas reduz ainda mais. Considerando dados reais de invisibilidade e falta, o conceito de “entre-lugares” de Bhabha (1998) toma força e espaço quando olhamos para essas temáticas dentro de obras contemporâneas. Assim, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a relação do conceito de entre-lugar literário e social a partir da obra *Os dois morrem no final*, de Adam Silvera (2017).

O romance em questão se encaixa nos dois filtros mencionados e sua narrativa é construída num entre-lugar ficcional, levando concepções teóricas à produção cultural. A análise do livro mencionado se justifica quando levamos em conta a falta de trabalhos com esse enfoque. Além do que já mencionamos, não podemos deixar de lembrar de autores como Barthes (1978) e Ordine (2016) sobre o lugar da cultura e da literatura e como diferentes questões surgem tentando, de alguma, forma retirar a literatura do que defendemos e conquistamos ao longo do tempo dentro das teorias que se voltam para o romance.

A CENTRAL DA MORTE INFORMA: AS ÚLTIMAS 24 HORAS DA LITERATURA?

A literatura sempre esteve em meio a discussões e sendo julgada e discutida por pessoas que não têm nenhuma formação específica ou condição de opinar sobre ela. Nos últimos anos, nossa sociedade alterou-se consideravelmente e entre as novas mudanças estão duas que podem ser facilmente relacionadas com a desvalorização da literatura e a falta de consideração pela cultura escrita: uma sociedade exigente e utilitarista; a onda extremamente preconceituosa voltada à censura.

Ao longo de nossa história passamos por momentos tensos quanto aos direitos e liberdades das pessoas. A literatura também se ocupou ao longo dos anos de tratar desses temas enquanto o perigo andava do lado de fora. Todos conhecemos narrativas históricas importantes que refletem crises mundiais em que as pessoas passavam agir de forma extrema a partir de momentos que deveriam gerar vergonha e não inspiração. Livros quei-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

mados nas ruas no auge do nazismo, listas de livros proibidos em escolas na última década, livros recolhidos de eventos literários no Brasil no início de uma onda conservadora.

O ponto positivo, se for possível identificar um, é o fato de que a comunidade que defende a literatura sempre foi reativa o suficiente para defender o livro e conseguiu, com o passar do tempo, garantir que a literatura alcançasse números de venda, de representatividade e, também, de impacto social. A grande questão que ainda nos preocupa é: até quando a literatura vai precisar de defesa? Poderíamos dizer que caminhamos por um longo trajeto, mas a sensação de que ainda precisamos lutar surge à nossa frente, incansável.

Em sua aula de 1977, Barthes (1978) mencionou as três forças da literatura e que são, até hoje, o poderio que garante que continuemos a falar sobre ela. A primeira e que muito nos orgulha é a teimosia. Por mais que tentem, por mais que queimem, por mais que proíbam a literatura sempre existirá. A teimosia da literatura em simplesmente resistir foi o que mobilizou as “pessoas-livros” da distopia sobre os incendiários de livros de Ray Bradbury (2012). Mas também foi a teimosia da literatura que fez com que um movimento fosse planejado e posto em prática em poucas horas numa Bienal do Livro que havia sofrido censura devido às obras com narrativas homoafetivas.

Roland Barthes (1978) também fala da força de deslocação da literatura que consegue alcançar espaços que não eram destinados a ela. Hoje quem realmente incentiva a leitura não é mais necessariamente o professor ou a professora, a bibliotecária ou o bibliotecário, mas influenciadores digitais que levam a leitura para um espaço que tem sido visto como prejudicial sob alguns pontos de vista, mas de extrema relevância e importância quando falamos de literatura. Livros são consumidos se forem vistos em vídeos curtos na internet, e se livros são consumidos, a literatura vive.

A última força da literatura, de acordo com Barthes (1978), é a capacidade que ela tem de jogar com os signos linguísticos, de criar textos que dizem muito com pouco ou até, que dizem pouco com muito. A literatura é a dona do jogo escrito, ela faz representações, ela faz construções que ninguém consegue. A censura da ditadura brasileira, por exemplo, deixava passar músicas subversivas, a literatura jogava tão bem com as palavras que até quem a controlava não conseguia que essa teimosa construção ocupasse o espaço de protesto num momento sombrio da história.

Levando em conta as três forças que mantêm a literatura viva, poderíamos descansar em nossas cadeiras e desfrutar da companhia de um bom livro, mas nossa empreitada

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



não é tão simples. Apesar das forças próprias da obra literária, o utilitarismo que toma nossos dias alcança o momento de leitura e põe em cheque se a cultura realmente é necessária em nossos dias. Válvula de escape ou tempo de descanso, a leitura não precisa ser um hobby, ela é, por si só, uma atividade que pode mudar as pessoas e trazer problemas para quem a julga desperdício, até porque aqueles que não defendem a literatura são os mesmos que tentam proibi-la de alguma forma.

Nuccio Ordine (2016) escreveu sobre a importância das atividades consideradas inúteis por parte das pessoas, mas que na verdade poderiam estar ligadas ao que realmente importa na construção do ser humano, a cultura e aqui para nós, a literatura. De acordo com Nuccio (2016. p. 18), “Precisamos do inútil como precisamos das funções vitais essenciais para viver”, ou seja, o que realmente faz de nossa vida menos rasa é justamente a leitura. Aquele momento em que lemos uma obra literária, que percebemos como a teimosa literatura joga com as palavras para que possamos jogar através delas também. O conforto que um livro traz não será facilmente encontrado fora da literatura. Ordine (2016. p. 19) resgata o discurso de Llosa em 2010, “um mundo sem literatura se transformaria num mundo sem desejos, sem ideais, sem desobediência”. Não queremos, de forma alguma, o mundo idealizado por aqueles que acreditam que a literatura é inútil, queremos pessoas desobedientes o suficiente para o mundo ser tomado pelo abraço da literatura.

Quando falamos do utilitarismo de nossa sociedade falamos também do controle do capitalismo sobre todas as nossas relações e expressões. Precisamos do capital para conseguirmos sobreviver em nossa sociedade. Quem controla o capital costuma, em sua maioria, priorizar qualquer produto ou atividade que gere mais lucros. É nesse ponto que a discussão sobre a utilidade da leitura se insere, isso porque construímos o conceito de leitura como atividade que não gera nada de novo, ou pelo menos, não gera capital para uma sociedade utilitarista. A literatura nos traz a esperança que algo bom pode acontecer, por mais que o inferno dos vivos seja justamente o que construímos aqui (Ordine, 2016), a leitura permite que um horizonte positivo se desenhe em nosso futuro. A pandemia pela qual acabamos de passar poderia ter deixado alguma lição em meio a tristeza, mas fica difícil de acreditar num futuro acolhedor.

Nuccio (2016. p. 19) escreveu sobre a importância da valorização do que é inútil em momentos de crise:



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

“Especialmente em momentos de crise econômica, quando as tentações do utilitarismo e do egoísmo mais sinistro parecem ser a única estrela e a única tábua de salvação, é preciso compreender que exatamente aquelas atividades que não servem para nada podem nos ajudar a escapar da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida superficial, uma não vida, numa vida fluida e dinâmica”.

Se, apenas considerando uma crise econômica, algo que realmente abala uma sociedade utilitarista e extremamente capitalista como a nossa, qual a importância da leitura em momentos como a pandemia de dois anos pela qual passamos? Se olharmos para o texto do autor italiano, a leitura pode nos salvar, ou melhor, pôde nos salvar naquele momento. Mas durante aqueles anos lembramos que o que poderíamos fazer por nós era focar no inútil para todos os outros? É muito complexo tudo isso, quanto mais pensamos mais questões aparecem. Quando tentamos respirar fora dos limites do que nos afoga surge outra onda. Falamos, aqui, sobre a literatura. Conseguimos lutar por ela, defendê-la. Enfrentamos ondas após onda para garantir que a literatura sobrevivesse, buscamos proteger o lugar dela e garanti-lo, pelo menos pelo tempo em que desfrutamos de um bom livro. Mas sempre estaremos dispostos a defendê-la, “como ocorre com o gladiador que volta a combater apesar dos ferimentos ou com o marinheiro que, mesmo tendo escapado de um naufrágio, não pode deixar voltar ao mar” (Ordine, 2016. p. 60).

O que podemos afirmar, com certeza, é que a teimosa e inútil literatura não morre em vinte e quatro horas. Ela pode até ser atacada, receber a ligação da Central da Morte, mas saberá jogar com as palavras e encontrar um novo lugar, porque a teimosa literatura é bela e isso basta para existir e para ser importante. Isso basta valer a luta, para valer a desobediência diante da Central da Morte que com certeza seria usada para calar aquela que transforma pessoas e faz pensar.

A TEIMOSA LITERATURA: UM LUGAR PARA O JOVEM QUE FOGE DA MORTE E QUER SEU FINAL

Já compreendemos que a literatura pode até ser inútil para alguns, mas é ela que nos ajuda nos momentos difíceis. Além disso, a literatura sempre consegue encontrar um novo lugar próprio para ocupar. Entre esses lugares que ela pode ocupar também dá espaço para todos que quiserem entrar. Mesmo com essa abertura, a literatura para jovens ainda enfrenta um certo preconceito quando apresentada como obra literária. Talvez por falta de conhecimento, talvez por medo da validação da leitura mais consumida pelos jovens, os futuros adultos que serão “aqueles” que controlarão a sociedade no futuro.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Sônia Salomão Khéde (1983) escreveu sobre o gênero infanto-juvenil, mas aqui aplicamos suas reflexões com o olhar voltado para a leitura para jovens. A grande questão, de acordo com a autora, é que a literatura para jovens traz temáticas formativas e que tornam os leitores subversivos, desobedientes, com opiniões e argumentos próprios. Aquela utilidade considerada inútil. A autora usa como exemplo a obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga (1993). A obra conta a história de uma menina que reconhece diferentes questões sociais problemáticas e acaba por ter vontades que fogem do comum, como desejar ter nascido menino ao invés de menina, claramente uma relação com o machismo da sociedade que se sobrepõe às mulheres desde a infância. Uma leitura juvenil, uma leitura subversiva. Uma leitura incômoda, porque faz com que as leitoras e os leitores saiam do percurso social historicamente organizado para ser seguido.

Considerando o exemplo usado, lembramos de um fato não muito distante que se relaciona perfeitamente com o que discutimos aqui. Em 2019, um vereador solicitou que a obra de Lygia Bojunga fosse retirada das escolas, porque abordava a ideologia de gênero. O livro escrito em 1976 é claramente uma crítica ao patriarcado, mas na época questões de gênero eram pouco discutidas. Temos um homem que tenta, de alguma forma, impedir que crianças sejam diferentes de como ele é. Não temos aqui um problema apenas de intolerância ou preconceito, mas uma questão de garantir controle proibindo a teimosa e desobediente literatura.

Silviano Santiago (2000) escreveu em sua obra *Uma literatura nos trópicos* sobre o lugar que a literatura dos países colonizados ocupa nos círculos crítico e acadêmico e como o que é produzido fora do hemisfério norte ganha, rapidamente, um rótulo de inferior ou cópia, estabelecendo um lugar fronteiriço para literatura. A partir dos escritos do autor, Homi Bhabha deteve-se no conceito de entre-lugar e desenvolveu sua obra *O lugar da cultura* (1998) aprofundando numa perspectiva decolonial questões literárias, indo além do espaço geográfico. A partir dos estudos dos dois autores, mas principalmente de Bhabha, damos aqui um passo adiante para nossa reflexão: pensamos sobre o entre-lugar destinado à literatura para jovens, parcialmente desenvolvido anteriormente, mas pensamos, também, sobre o entre-lugar destinado à literatura homoafetiva.

Os entre-lugares são os espaços fronteiriços, destinados a quem vai além do espaço construído pelo padrão (Bhabha, 1998). Como já vimos, a literatura para jovens é constantemente perseguida por ser aquela arte, aquela cultura que forma leitores e que forma, também cidadãos. Se a literatura consumida por jovens é diversa, ou seja, se a literatura



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

pertence a uma região fronteira ela, quase com certeza é subversiva, é a verdadeira literatura. Em tempos difíceis proíbe-se a literatura que foge do normativo, quando se proíbe *A bolsa amarela*, proíbe-se a formação de leitores que ousam pensar fora da caixa.

Nossa sociedade é, culturalmente, construída para que pensemos de determinada forma, além de incentivar determinada cultura que deve ou pode ser consumida. Quando optamos por seguir o caminho alternativo, sofremos algum tipo de punição. Na maioria das vezes, não somos ouvidos, ou somos classificados como não relevantes. A literatura para jovens que tanto faz para a formação de pessoas atuantes e diferentes sofre com estas punições cotidianamente. O entre-lugar é o que lhe sobra. “É nesse sentido que a fronteira se torna o lugar a partir do qual *algo começa a se fazer presente*” (Bhabha, 1998. p. 24, grifo do autor). É a partir da distância que o todo cria em relação com a literatura que ela se torna entre-lugar. No entanto, não se trata de um espaço ruim ou inferior, ela é inferiorizada, mas ainda é ela que forma, ainda é ela que discute, ainda é ela que luta, ainda é ela que vende e é consumida.

O ponto importante, para nós, a ser destacado aqui é o mesmo que Bhabha (1998) destaca, é na fronteira que uma potencialidade se desenvolve. Mesmo que o conceito de entre-lugar surja num contexto de menosprezo, hoje passa a ser um conceito que reconhece a separação e problematiza-a, porém, se está na fronteira é porque é a literatura que Barthes (1978) falava, é desobediente. Nada é censurado ou invisibilizado sem motivo, normalmente causa medo. Mas a questão é que causar medo em quem controla a cultura significa que o movimento ou a produção cultural é positiva. Santiago (2000) escreveu sobre como tudo que é produzido nos países colonizados, em especial na América Latina, sempre é visto como uma apropriação ou edição do que os países colonizadores produzem. Ou seja, a visão de quem controla a cultura é de menosprezo em relação ao que faz pensar ou refletir, falar de uma visão decolonial sobre a literatura para jovens atual é reconhecer o valor que ela tem, apesar da desaprovação acadêmica e crítica.

Consideremos, agora, sob o ponto de vista capitalista, já que o dinheiro é o que move o mundo, ao menos até o momento de escrita deste artigo, a questão da literatura para jovens. É importante destacarmos que, para o mercado editorial, a antiga união do gênero Infanto-juvenil já não é mais usada, mas a literatura para jovens adultos é usada para os livros que caminham bem entre os quase adultos e os ex - adolescentes. Outro ponto importante a ser destacado antes de seguirmos para os dados é que no Brasil as listas de vendas de livros são, ou eram, mantidas por obras não literárias. Livros de autoajuda ou de administração sempre foram sucessos de vendas. Cabe aqui uma reflexão sobre o fato.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Os livros voltados para administração e desenvolvimento pessoal normalmente apontam um caminho a seguir com dicas de como se tornar a pessoa que escreveu o livro e ganhou muito dinheiro, por exemplo. É sobre isso, também, que Ordine escreve, “Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível?” (2016, p. 9). A resposta deveria ser simples, mas não é fácil de ser compreendida. A literatura seria o destino de recursos que alterariam a realidade ao longo do tempo, juntamente com a educação, que é capaz de mudar as pessoas. No entanto, as mudanças perceptíveis são demoradas quando falamos de algo que não está intrinsecamente relacionado à rapidez de nossos tempos.

A posição dos leitores brasileiros de voltar os recursos em obras que os tornariam ricos faz muito mais sentido. Se ganharmos um milhão de reais podemos fazer muito mais do que faríamos lendo uma obra literária. Errado! O que transforma a nossa forma de pensar, o que nos desafia a fazer diferente deveria ter mais valor, mas não é assim que funciona. Ainda percebemos como isso reflete em nossos cidadãos brasileiros. Refletir sobre a realidade não é uma opção para quem aprendeu a entender a si mesmo com a ajuda de uma obra não literária. O impacto transformador seria muito maior e essa transformação viesse através da cultura, através da literatura, já que ela é a desobediente.

Voltando para os dados de vendas. No ano de 2022, movido pelos leitores da literatura para jovens (e adultos), quatro dos dez livros mais vendidos no Brasil foram da literatura destinada ao entre-lugar. De acordo com dados disponibilizados pela PublishNews, o livro mais vendido no Brasil foi *É assim que acaba*, da autora estadunidense Colleen Hoover. O livro mais vendido é vendido como literatura para jovens adultos e vendeu mais de trinta mil exemplares a mais do que o segundo colocado da lista, um livro não literário. Completam a lista de literatura para jovens adultos os livros *Amor & Gelato* de Jenna Evans Welch em quinto lugar; *É assim que começa* também de Colleen Hoover em sexto lugar; *Os sete maridos de Evelyn Hugo* de Taylor Jenkins Reid em décimo lugar. Todos com mais de cinquenta mil exemplares vendidos.

Se a literatura para jovens gera lucros, um importante ponto na sociedade utilitarista em que vivemos, por que ela ainda está na fronteira, entre-lugar que não é valorizado? Voltamos para o que disse Khéde (1983), a literatura que forma jovens é perigosa, porque, na maioria das vezes, é subversiva em relação aos diferentes padrões que nos constituem. Felizmente a literatura tem alterado essa ordem, de forma que mudanças possam acontecer. A mudança é refletida, inclusive, na questão dos lucros. Existe uma ruptura na hege-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

monia, no entanto diante de jovens que podem reformar as estruturas sociais pensando de forma diferente, o capitalismo é deixado de lado porque o controle é mais importante.

A homossexualidade, como explica Lúcia Facco (2009) em sua obra dedicada à temática homossexual na educação literária infantojuvenil, é vista como um estigma na sociedade. O estigma é, hoje, uma espécie de marca que designa algo que sempre será lembrado quando se fala de determinado assunto, normalmente algo negativo. Quando falamos da homossexualidade em nossa sociedade, esse estigma é bastante negativo e chega aos extremos da violência e do assassinato. Falar da comunidade LGBTQ+ é, sem sombra de dúvidas, falar sobre pessoas que sobrevivem num entre-lugar. A fronteira entre o aceito e tolerável pelos que definem o que é norma e o que é desvio.

O estigma social reflete em formas como o indivíduo tenta lidar com ele para poder ser considerado como parte de um todo problemático, uma vez que a totalidade não aceita a todos. Facco explica que “muitas vezes o estigmatizado prefere evitar contato com os não estigmatizados, isolando-se ou procurando se relacionar apenas com portadores do mesmo estigma que ele” (2009. p. 30). Mais do que preferir evitar o contato, a comunidade LGBTQ+ precisa evitar esse contato na maioria das vezes para poder continuar vivendo. Esse afastamento necessário aumenta ainda mais as fronteiras entre os estigmatizados e o restante da sociedade. Foucault explica que:

“A mecânica do poder que ardorosamente persegue todo esse despropósito só pretende suprimi-lo atribuindo-lhe uma realidade analítica, visível e permanente: encrava-o nos corpos, introdu-lo nas condutas, torna-o princípio de classificação e de inteligibilidade e o constitui em razão de ser a ordem natural da desordem” (1985. p. 44).

O filósofo, que escreveu sobre a sexualidade, mostra que quem detém o poder social estabelece uma forma de controle sobre quem não segue a normatividade padrão. Nessa tentativa de controle que é, sim, bem sucedida, classifica-se indivíduos de acordo com sua sexualidade. Rotula-se de forma que todos saibam que estes estigmatizados pela orientação sexual não devem ter a mesma vida que os demais. Tudo isso relaciona-se também com a estigmatização das discussões sobre sexo e sexualidade e canonização da homofobia como forma de controle. Com a ajuda de Foucault podemos perceber que além daquele poder que controla a literatura para jovens, existe aquele que concretiza fronteiras e deposita a comunidade LGBTQ+ num entre-lugar distante.

Agora que nos colocamos no terreno do social quanto a homossexualidade precisamos voltar para a literatura juvenil que abordávamos até então. Não podemos, no entanto,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



esquecermo-nos do entre-lugar da homossexualidade. A comunidade busca na literatura o que Bhabha (1998) chamou de reconhecimento. A partir da negação da realidade a fronteira se aprofunda e o reconhecimento é o que pode tornar a vivência mais real. Aí está a importância da presença de personagens homossexuais na literatura, o reconhecimento torna a fronteira do entre-lugar menos profunda. Perceber a existência é acolher e negar o preconceito e quem acolhe é a literatura, na maior parte das vezes.

Khéde (1983) sustenta que o grande problema da literatura juvenil é o fato de ela ser controlada pelos adultos. Por isso os jovens leitores em formação acabam por ter acesso a uma literatura que não abarca todas as temáticas formativas importantes. Reflitamos sobre a questão da homossexualidade, termo considerado tabu por muitos adultos como vimos na reflexão de Foucault (1985) sobre o assunto de afastamento da questão homoafetiva por quem tem o poder de controle. Na maioria dos estigmas da população minorizada a família é sempre um ponto de apoio e atenção, mas não é o mesmo que ocorre quando o estigma é o da comunidade LGBTQ+. Por isso, é indispensável defendermos a literatura com protagonismo homoafetivo.

Considerando tudo que desenvolvemos até aqui, podemos dizer que estamos, agora, no entre-lugar. Primeiro porque além de falar da literatura, falamos da literatura para jovens, uma fronteira combatida por quem pode e defendida por quem ainda consegue. Segundo, porque precisamos falar sobre a importância da temática LGBTQ+ nas obras literárias para jovens. O jovem ainda tem fôlego para fugir da morte e lutar por um final. Por que não podemos acolhê-los aqui se fora daqui é assustador? O entre-lugar é a não existência definida pelo poder social, mas a literatura ainda é a arte teimosa que joga e cria seu próprio espaço.

MATEO E RUFUS CONTRA O MUNDO: SIM, ELES MORREM NO FINAL

Adam Silvera escreveu alguns livros na sua até então curta carreira como autor de obras literárias juvenis. Mas, aparentemente, encontrou-se numa ficção científica de roupagem nova e contemporânea. Nesse contexto futurista que a trama de *Os dois morrem no final* (2019) se desenvolve. No futuro, a Central da Morte avisa num período de algumas horas a partir da meia noite quem morrerá ao longo do dia. Os telefonistas cumprem seu trabalho dando a notícia terrível mas inevitável. Não importa se você está no hospital ou não, você não pode escapar da morte depois que receber a ligação.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Mateo e Rufus são os protagonistas da obra, que recebem a ligação da Central e acabam se encontrando para viver o último dia juntos por causa de um aplicativo criado para essa organização social, o Último Amigo. Mateo é um jovem extremamente ansioso e receoso. Foi criado pelo pai que no momento em que a obra iniciou já estava em coma há algum tempo. Mateo sente medo. Medo de sair de casa, medo de morrer, medo de não ver mais o pai, medo de despedir-se. Rufus é confiante e pouco receoso, quando recebe a ligação da Central da Morte está espancando o atual namorado de sua ex-namorada. A família de Rufus morre toda num acidente de carro, todos receberam a ligação no mesmo dia, menos Rufus. O jovem passou os últimos anos em um abrigo e agora que completou dezoito anos precisa sair.

O último dia de vida dos protagonistas fica melhor a partir do momento em que eles se unem para viver as últimas experiências. Enquanto acompanhamos Mateo e Rufus, acompanhamos outros personagens importantes, alguns que receberam a ligação e outros que tentam lidar com o último dia. É possível estabelecer uma relação entre todos os personagens que acompanhamos durante a história. Como o telefonista da Central da Morte que deu o aviso para Rufus e brigou com a namorada que recebeu uma ligação e acha que é uma vingança e não dá importância e quando descobre que é verdade acaba causando um acidente terrível na tentativa de garantir um adeus.

Como o próprio título da obra nos informa é impossível fugir desse final, os protagonistas vão morrer ao final do livro. O que constrói a narrativa é a caminhada até a morte de dois jovens, um gay e outro bissexual que precisam se despedir do mundo que conhecem e dos entes queridos. Eles precisam viver tudo que não puderam em menos de vinte e quatro horas e podem morrer no percurso. As reflexões feitas ao longo da narrativa são importantes para jovens leitores. Questões como o luto são abordadas, além da construção de identidades que seriam destinadas aos entre-lugares, mas que aqui são ousadas o suficiente para existir.

OS DOIS SOBREVIVEM NO FINAL: A TEIMOSIA E A CENTRAL DA MORTE

A obra *Os dois morrem no final* (2019) aborda a existência perene que temos no mundo, mas além disso, quando o autor põe como protagonistas dois jovens da comunidade LGBTQ+ numa narrativa para o público jovem, ou seja, que forma leitores e cidadãos, o peso da existência de cada um se torna ainda mais importante e o reconhecimento que é

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



importante para jovens que vivem no entre-lugar real, mas podem ser acolhidos pelos que vivem no entre-lugar ficcional, até porque, numa sociedade que em que o poder cria fronteiras nas produções culturais não seria diferente, ao menos, podemos refletir e aprender com elas.

Adam Silvera escreve sobre como é difícil para os jovens LGBTQ+ sobreviverem numa sociedade preparada para a morte deles. É claro que a Central da Morte é uma entidade ficcional, porém ela representa muito aqui, porque é um objeto de controle social. Alguém com o poder de estabelecer fronteiras e controlar a população comanda uma central de extermínio. O jovem homossexual, como Mateo, precisa criar uma narrativa própria de vida para poder sobreviver, uma vez que é subjugado ao entre-lugar.

O que fazer quando você sobreviveu uma vida toda e descobre que mesmo assim morrerá? “Passei anos vivendo com segurança para garantir uma vida mais longa e veja onde isso me levou. Estou na linha de chegada, mas nunca participei da corrida” (Silvera, 2019. p. 148). Mateo tentou viver em segurança, mas, para o jovem homossexual, viver em segurança é não viver. Enquanto está no entre-lugar social, é possível acompanhar como a vida das pessoas que estão afastadas da fronteira se desenrola. A sensação de que não participou da própria vida é um claro exemplo do que falamos quando pensamos no que Foucault (1985) dizia sobre como a marca sexual se sobrepõe à humana numa sociedade controlada pelo poder normativo.

A morte que persegue os protagonistas do livro pode ser vista como uma representação da sociedade que persegue os jovens e também os homossexuais. A literatura para jovens é perseguida porque é ela que os forma. Assim, quando encontramos uma obra que reflete a realidade sabemos que se trata de algo importante. “É verdade, nós vivemos, ou pelo menos temos a chance de tentar viver mas às vezes o medo torna a vida difícil e complicada” (Silvera, 2019. p. 162). O desenrolar da narrativa contra o tempo e a quantidade de páginas é uma construção que faz com que o jovem leitor realmente acompanhe a fronteira. Existe um tempo limite para conhecermos a relação dos protagonistas, apesar da obra literária ser eterna, a relação dos dois acontece no entre-lugar, e a fronteira, no caso de Mateo e Rufus, acaba com a morte.

A partir do reconhecimento pela leitura os personagens passam a representar resistência e se sobrepõem à morte. Vemos na história de nossos personagens todo o estigma que os tornam personagens do entre-lugar social. Ao mesmo tempo que lemos, nos deparamos com a compreensão do que é ser destinado a ser parte da fronteira pelo poder que



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

não depende do indivíduo, mas daqueles que sentem ódio pelo outro. O jovem homossexual precisa, socialmente, assumir papéis para ser aceito:

“Existem perguntas que não posso responder. Não posso dizer como você vai sobreviver sem mim. Não posso dizer como você deve lamentar minha morte. Não posso convencer você a não se sentir culpada se esquecer o aniversário da minha morte, ou se perceber que passou semanas ou meses sem pensar em mim” (Silvera, 2019. p. 339).

Num momento de despedida, próximo do fim da história, Mateo está se despedindo de uma grande amiga. Percebemos que no processo de autoexílio (Facco, 2009) o jovem LGBTQ+ se auto responsabiliza por diferentes questões no seu círculo social. No trecho que acabamos de ler mostra como o personagem se põe como sujeito responsável do luto, precisando, em suas últimas horas de vida cumprir tarefas como consolar outras pessoas, deixar tudo pronto. Ele precisa fazer isso porque é isso que o jovem homossexual faz, ele sofre e se culpa, porque a sociedade o ensinou a fazer assim. O entre-lugar é além de exclusão, espaço de culpa e constante luta por pertencimento e valorização.

As forças da literatura de Barthes (1978) são facilmente identificáveis na obra analisada. Apesar de representar a fronteira na estrutura narrativa, temos uma literatura que joga com a palavra para construir uma realidade futurista de acolhimento, apesar do final. Além disso, a literatura cria seu espaço para existir e para fazer o outro existir. Adam Silvera acolhe o jovem leitor em busca de si e abandonado pelos outros. E a teimosia? A teimosia surge quando um livro com temática homoafetiva é lido e consegue transformar a existência dos leitores. Qual a importância para um jovem leitor encontrar personagens como ele? Diríamos que esse encontro é capaz de salvar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Socialmente falando a literatura já ocupa um lugar dúbio por ser desvalorizada. A literatura que forma os leitores, aquela escrita para jovens, é muito controlada por quem detém o poder. Uma literatura que forma leitores ativos e que pensam fora da fronteira é perigosa, por isso tanto medo. A literatura para jovens com temática LGBTQ+ traz personagens importantes para reconhecimentos dos jovens leitores e que ajuda no desenvolvimento desses sujeitos socialmente, uma vez que são fronteirços tanto na literatura quanto na vida.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A narrativa de *Os dois morrem no final* (Silvera, 2019) se passa em vinte quatro horas, temos um tempo limite para a relação dos protagonistas, jovens LGBTQ+, e que, portanto, foge ao padrão. Há uma narrativa que põe os jovens num entre-lugar, um espaço curto, e mortal. Não existe forma de escapar do aviso dado pela Central da Morte, não existe forma de o casal homoafetivo permanecer, sair da fronteira da morte confirmada ou permanecer nesse mundo que colocou-os num espaço além dos que vivem e permanecem.

O mesmo espaço fronteiro que os protagonistas ocupam na narrativa, é ofertado para a literatura juvenil LGBTQ+ no meio acadêmico. Resta um espaço entre-lugares para promover uma cultura de excedentes, de sobra (BHABHA, 1998). Podemos perceber através da revisão bibliográfica e da análise da obra apresentada, que o espaço fronteiro é o espaço oferecido ao que foge do cânone, seja no âmbito cultural ou teórico. Assim, o entre-lugar é o que sobra para as narrativas, para a ficção e até para a produção acadêmica que foge ao padrão dominante.

Considerando o percurso do trabalho, concluímos que o espaço da pesquisa acadêmica deve ser conquistado através da presença de interessados na produção cultural decolonial dentro das universidades. Além disso, considerando a obra analisada, percebemos que os personagens literários, assim como a pesquisa literária juvenil LGBTQ+ ainda tem espaço de fronteira e final fatal, mesmo que com aviso. Não morremos no final, lutamos até o final.

REFERÊNCIAS

AUTORES e editores fazem manifesto contra censura na Bienal do Livro do Rio. *G1*, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/08/autores-e-editores-fazem-manifesto-contracensura-na-bienal-do-livro-do-rio.ghml>. Acesso em: 2 de set. de 2023.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Editora AGIR, 1993.

BRADBURY, Ray. *Fahrenheit 451*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2012.

FACCO, Lúcia. *Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infantojuvenil*. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1985.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

KHÉDE, Sônia Salomão. As polêmicas sobre o gênero. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura infanto juvenil: um gênero polêmico*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1983. p. 9-18.

LISTA de mais vendidos geral em 2022. *PublishNews*, 2023. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/ranking/anual/0/2022/0/0>. Acesso em: 8 de set. de 2023.

OITO livros que sofreram tentativa de censura recentemente no Brasil. *Biblioo*, 2019. Disponível em: <https://biblioo.info/oito-livros-que-sofreram-tentativa-de-censura-recentemente-no-brasil/>. Acesso em: 3 de set. de 2023.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2016.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. In: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.

SILVERA, Adam. *Os dois morrem no final*. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2017.



MANIFESTAÇÕES DE RECEPTORES DE “A TERRA DOS MENINOS PELADOS”, DE GRACILIANO RAMOS, NA REDE SOCIAL SKOOB: INTERPRETAÇÕES, COMPREENSÕES E APLICAÇÕES DOS LEITORES

MANIFESTATIONS OF RECIPIENTS OF “A TERRA DOS MENINOS PELADOS”, BY GRACILIANO RAMOS, ON THE SKOOB SOCIAL NETWORK: READERS’ INTERPRETATIONS, UNDERSTANDINGS AND APPLICATIONS

Airton Pott¹

Ivânia Campigotto Aquino² (UPF)

Milena Taliza Cazzonato³ (UPF)

¹ Doutorando, bolsista CAPES, em Letras pela UPF / RS. Mestre em Letras pela UPF / RS. Graduado em Letras Espanhol pela UFPEL / RS e em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela UNIJUI / RS. Professor efetivo nas redes públicas de ensino do Estado do Rio Grande do Sul e do município de Condor / RS, atuando 40 horas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Condor / RS.

² Doutora em Letras - Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil). Mestre em Letras – Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil). Pós-doutorado em Letras – Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil). Graduada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF, Passo Fundo, RS, Brasil). Professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, e professora efetiva da rede municipal de ensino de Passo Fundo (RS), na Secretaria Municipal de Educação.

³ Mestranda, bolsista CAPES, em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Produção e recepção do texto literário pela Universidade de Passo Fundo (UPF, Passo Fundo, RS, Brasil). Graduada em Letras, Português- Inglês pela Universidade de Passo Fundo (UPF, Passo Fundo, RS, Brasil). Professora da rede privada de ensino do município de Getúlio Vargas, (RS).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Cada leitor realiza suas próprias compreensões e interpretações a partir da leitura de um texto. Partindo dessa premissa, nosso objetivo é analisar a recepção do romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados* (2010), de Graciliano Ramos, é conduzida e atualizada por leitores, receptores do livro, que se manifestaram na rede social *Skoob* durante e após o processo de recepção e atualização do texto, gerando diferentes interpretações, compreensões e aplicações. Para tanto, detemo-nos na linha de pesquisa do efeito estético e da recepção do texto, cujos principais teóricos são Iser (1996a, 1996b, 1999a, 1999b), Jauss (1979, 1994) e Zilberman (1989), sendo que também transitamos na teoria das mediações, de Martín-Barbero (1997), uma vez que a recepção do texto ocorre por meio de uma mediação entre o texto e os leitores, muitos dos quais se manifestam em outros meios de comunicação, como a *Skoob*, por exemplo. A partir das resenhas dos internautas da *Skoob*, percebemos questões explanadas e aprofundadas por muitos receptores de *A terra dos meninos pelados* (2010), permitindo interessantes análises a respeito da compreensão sobre aspectos identificados como relevantes por parte dos leitores do romance.

Palavras-chave: *A terra dos meninos pelados*. Recepção do texto; *Skoob*.

ABSTRACT

Each reader makes their own understandings and interpretations from reading a text. Based on this premise, our objective is to analyze the reception of the children's novel *A terra dos meninos pelados* (2010), by Graciliano Ramos, is conducted and updated by readers, recipients of the book, who expressed themselves on the *Skoob* social network during and after the process of receiving and updating the text, generating different interpretations, understandings and applications. To do so, we focus on the line of research on the aesthetic effect and reception of the text, whose main theorists are Iser (1996a, 1996b, 1999a, 1999b), Jauss (1979, 1994) and Zilberman (1989), and we also move in the theory of mediations, by Martín-Barbero (1997), since the reception of the text occurs through mediation between the text and the readers, many of whom manifest themselves in other media, such as *Skoob*, for example. Based on reviews from *Skoob* internet users, we noticed issues explained and deepened by many recipients of *A terra dos meninos pelados* (2010), allowing interesting analyzes regarding the understanding of aspects identified as relevant by readers of the novel.

Keywords: *A terra dos meninos pelados*. Text reception. *Skoob*.

INTRODUÇÃO

A complexidade envolta à discussão sobre as necessidades das crianças na Escola e como ela é vista na sociedade requer estudos de como ela é vista pelas pessoas. Nesse sentido, temos como proposta de pesquisa, verificarmos como os leitores internautas da Rede

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Social *Skoob* recebem e indicam a leitura da obra *A terra dos meninos pelados* (2010), de Graciliano Ramos, considerando-se, sobretudo as resenhas que fazem referência ao tema do *bullying* na infância, uma vez que a obra, já na época em que foi escrita, denuncia questões ainda muito fortes nos dias de hoje, como o *bullying*, a exclusão e a violência na infância.

Entendemos a criança como ser social, destacando os diferentes papéis protagonizados pelas mesmas tanto no espaço escolar, quanto em outros diferentes espaços interacionais, com base na concepção da criança com um sujeito com potencialidades.

Diante disso, selecionamos como *corpus* de análise as respostas de internautas da *Skoob* que se manifestaram, por meio de suas resenhas nessa página, a respeito do romance *A terra dos meninos pelados* (2010), sendo que muitos direcionam, pelo menos parte, de sua resenha para a questão da infância no livro. Logo, este é o nosso escopo de análise para verificarmos como os leitores identificam a representação da infância nesse romance de Graciliano Ramos e, assim, podermos contribuir para estudos que abranjam não somente questões de literatura, leitura, escrita e interpretação, mas também, ao mesmo tempo, contribuam para uma sociedade com menos problemas, como os que permeiam o enredo de *A terra dos meninos pelados* (2010)

A investigação tem como eixo teórico a Estética da Recepção, cujo fundamento está na interação entre autor-texto-leitor em um horizonte histórico, a partir de Gadamer (2014), Hans Robert Jauss (1994 e 1979), Wolfgang Iser (1979, 1996, 1999) e Regina Zilberman (1989), que fornecem as bases para compreender os fatores envolvidos na leitura da obra literária. A teoria da Estética da Recepção e do efeito estético norteia nossa pesquisa, uma vez que nosso enfoque são as interpretações, compreensões e aplicações dos leitores, receptores de *A terra dos meninos pelados* (2010), durante e após o processo de condução e atualização do texto por meio da leitura, a qual permite que as vozes identitárias envolvidas no romance sejam identificadas.

Dessa forma, pretende-se refletir sobre a recepção do romance selecionado para a pesquisa, via resenhas de internautas da Rede Social *Skoob*, analisando como os leitores percorrem os caminhos desse texto literário e nele imprimem as suas interpretações, compreensões e aplicações durante e após o processo de condução e atualização do texto por meio da leitura. No entanto, não se pode omitir que há os leitores de *A terra dos meninos*



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

pelados (2010), e os leitores dos leitores. Afinal, os internautas da rede *Skoob*⁴ são, sobretudo, leitores, e os textos deles são lidos por outros leitores, receptores do texto escrito a partir da leitura do romance de Graciliano Ramos e, a partir de suas resenhas, encontramos subsídios para tecermos análises e reflexões não somente a respeito da literatura, da leitura, e da recepção do texto literário, mas como ela retrata a questão do *bullying* na infância, e como esta representação da violência na infância é atualizada pelos leitores que se manifestam na *Skoob* sobre este romance e suas temáticas.

A TEORIA DA RECEPÇÃO DO TEXTO E A MEDIAÇÃO PELOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO

No processo de leitura, três elementos são necessários, possuem suas próprias funções e ao mesmo tempo estão interligados entre si: autor, texto e leitor. O primeiro sujeito envolvido nesta tríade, que é o criador do texto, não se preocupa apenas com o processo de escrita, mas também de como os leitores receberão o texto que criou, o que principia o processo de interação ressaltado por Iser (1999a).

De acordo com Iser (1999a), a interação é a relação recíproca resultante da leitura como sendo uma atividade guiada pelo texto e que engloba a compreensão do texto por meio do leitor, seu receptor, sendo este influenciado por tal processo, ao mesmo tempo em que ele aprende e descobre novidades ao longo da leitura do texto. Tais assertivas do referido autor nos permitem salientar que a instigação à leitura está justamente no ato da descoberta de novas informações durante o ato de ler, mesmo que nem tudo esteja explícito. No entanto, o novo a ser aprendido a partir da leitura do texto certamente possui uma relação com algo já conhecido pelo leitor, o que é salientado também por Jauss (1994, p. 28):

Ademais, a obra que surge não se apresenta com novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a 'meio e fim', conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculada, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.

Quando o texto, sobretudo o literário, é inspirado em fatos verídicos, a motivação para a leitura e a familiaridade do leitor com o texto pode partir desse reconhecimento do

⁴ Conforme consta no site da *Skoob*: “Somos a maior rede social do Brasil criada especialmente para quem ama ler. Junte-se aos mais de 9 milhões de leitores e compartilhe experiências literárias”. Acesso: <https://www.skoob.com.br/>

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



receptor da obra sobre os aspectos da realidade presentes na obra ficcional, e consequentemente despertar o que Jauss (1994) denomina de “postura emocional”. Associado a isto, Jauss (1994) ainda menciona as “camadas de leitores” e “o gosto dos diversos leitores” porque, devido aos conhecimentos, vivências e experiências próprias de cada leitor, a interpretação e compreensão do texto será própria e particular de cada sujeito receptor da obra, é o que, influenciados pelo que Iser (1979) nomeia de *O jogo do texto*, motivamo-nos a dizer que o leitor se torna o sujeito ativo no jogo, ao recebê-lo do autor. Nas palavras de Iser (1979, p. 115)

Assim o jogo do texto não é nem ganho, nem perda, mas sim um processo de transformação das posições, que dá uma presença dinâmica à ausência e alteridade da diferença. Em consequência disso, aquilo que o texto atinge não é algo pré-dado, mas uma transformação do material pré-dado que contém. Se o texto acentua a transformação, é ele obrigado a ter uma estrutura de jogo, pois doutro modo a transformação teria de ser subsumida a uma armação cognitiva, com a destruição de sua própria natureza.

Em outras palavras, compreende-se que o princípio de transformação das posições mencionada por Iser (1979), ocorre porque no momento da escrita o sujeito ativo é o autor, mas no momento em que o leitor recebe o texto e realiza o processo de leitura, interpretação e compreensão ele imprime suas marcas ao texto, o que torna este ato dinamizador e facilitador da alteridade. E é justamente esse passe do autor para o leitor que demarca o jogo do texto, em que um jogador passa autonomia para outro(s) sujeito(s), que, no caso, é(são) o(s) leitor(es).

Assim, no processo de leitura o sujeito ativo é o leitor, e, portanto, segundo Zilberman (1989, p.34), “pode reagir individualmente a um texto” e tem autonomia para realizar suas próprias e individuais percepções. Dito de outro modo, se o leitor não tivesse tais funções e liberdades, talvez ele não se envolvesse tanto com a leitura, o que se relaciona aos estudos de Martín-Barbero sobre as mediações.

De acordo com Martín-Barbero (1997, p. 287), há um “caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor [...] não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor”. Portanto, no momento em que o leitor recebe produz informações a respeito da leitura que realizou, passa a ser um co-autor e produtor de informações, haja vista que ele apresenta o que compreendeu, ou seja, é encontrado em sua manifestação não o texto que ele leu, mas sim o que o leitor produziu a partir da leitura do outro texto.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Logo, as mídias são usadas pelos leitores a fim de que possam registrar e propagar também sobre suas leituras. Dessa forma, tem-se na mídia um dos dispositivos contemporâneos produtores de cultura que, nas palavras de Martín-Barbero (1997, p. 311-312, grifos do autor) é “uma expressão deformada, funcionalizada, mas, entretanto, capaz de ativar uma memória pondo-a em cumplicidade com o imaginário de massa. O que ativa essa memória não é a ordem dos conteúdos, nem sequer dos códigos, é da ordem das *matrizes culturais*”.

Em linhas gerais, as matrizes culturais, conforme Martín-Barbero (1997), são as características dos sujeitos sociais manifestadas por meio de um veículo de circulação, seja ele real ou virtual. Portanto, a memória é ativada e mostrada a partir do momento que o sujeito social interage e se manifesta de acordo com aquilo que está escrito no texto. Logo, a concordância ou não do leitor com aquilo que está escrito é fortemente influenciada pelas vivências dele como sujeito social e cultural.

Portanto, encontramos, tanto no autor quanto no leitor, fontes de produção e propagação cultural, o que nos convida a pesquisarmos sobre o fato de a leitura e a escrita serem fenômenos culturais contempladores de outras culturas e identidades. Sendo assim, convocamos, como aporte teórico, pesquisadores como Iser (1996a, 1996b, 1999a, 1999b), Jauss (1979, 1994) e Zilberman (1989), que direcionam seus estudos para tais questões e conceitos essenciais sobre essa compreensão, também imprescindíveis para nossas investigações.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ainda que consideremos a quantidade de comentários a respeito do romance em questão, ressaltamos que nossa pesquisa é quali-quantitativa, haja vista que intencionamos investigar as diferentes interpretações, compreensões e aplicações realizadas pelo público leitor que abrange nosso *corpus*, a fim de que encontremos soluções para questões sociais como *bullying* e exclusão em meio às crianças, refletindo também sobre como o livro aciona memória da infância entre os resenhistas.

A partir da proposta de estudo com caráter exploratório, fundamentado no procedimento bibliográfico e empírico, salientamos que nosso aporte de pesquisa desenvolve-se com base no método de análise de conteúdos proposto por Laurence Bardin (2016), para subsidiar nossas investigações. Segundo Bardin (2016, p. 44): “a análise de conteúdo apa-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



rece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Nossa proposta de investigação a respeito da representação do *bullying* na infância, tematizado no romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados* (2010), de Graciliano Ramos parte de uma pesquisa bibliográfica e teórica subsidiada em teóricos que propõem reflexões a respeito desse assunto, potencializados pelos estudos de caso a partir do material coletado junto ao site da *Skoob*.

Para atingirmos nossos objetivos de estudos, seguiremos as três fases propostas pela análise de conteúdo, as quais são denominadas por Bardin (2016, p.125) como “polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Considerando realizar o passo a passo de cada uma das três etapas, seguimos a ordem sugerida pelo método de análise de conteúdo.

Dessa forma, na fase de pré-análise, fizemos a seleção e organização dos documentos, bem como a preparação do material. Afinal, “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a *formulação das hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (BARDIN, 2016, p. 125, grifos do autor).

Após o levantamento dos indicadores, passamos para a fase da exploração do material, ou seja, a codificação e sua categorização. Conforme Bardin (2016, p. 131), a fase da exploração do material “longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Portanto, é nessa fase que são analisadas as resenhas dos internautas da *Skoob* que se manifestaram a respeito do romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados* (2010), bem como serão considerados os comentários em si, dos quais serão selecionados e analisados os mais relevantes e coincidentes com as palavras que se sobressaíram nas resenhas dos internautas da *Skoob* de palavras.

Na terceira fase da análise de conteúdos, analisamos as resenhas dos internautas da *Skoob*, seguindo a proposta de tratamento dos resultados, inferências e interpretações que Bardin (2016) propõe. Afinal, com resultados significativos e fiéis, poderemos “então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (BARDIN, 2016, p. 131).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A partir da estruturação proposta por Bardin (2016), organizaremos nossas análises considerando os indicadores e a exploração do material por meio das operações estatísticas obtidas a partir das ênfases nas resenhas dos internautas da *Skoob*, as inferências e as interpretações. Por fim, utilizaremos os resultados de análises para a discussão, traçando um paralelo com as investigações feitas por meio de nossos estudos das abordagens teóricas, a fim de contemplar as dimensões e direções que optamos seguir.

UM OLHAR PARA OS RECEPTORES DO TEXTO: ANÁLISES

A fim de selecionarmos algumas resenhas de internautas da *Skoob*, já que são um total de 92 resenhas até o momento sobre o livro literário *A terra dos meninos pelados* (2010), o que torna inviável transpormos todas para os limites deste texto, considerando todas elas, entretanto, para nossa leitura e investigação. Destas, selecionamos, devido ao espaço nesta pesquisa, fragmentos de três resenhas que, sob nossas observações, explanam sobre memórias da infância, e também sobre o tema do *bullying* no livro de Graciliano Ramos e seguem a mesma linha de abordagem que outros internautas em suas resenhas. Neste sentido, representamos algumas a seguir, para nossa análise e o receptor de nossos estudos, a exemplo do fragmento 1.

Fragmento 1- Resenha de internauta da *Skoob* sobre *A terra dos meninos pelados*

Curto, mas encantador

É tão gostoso mergulhar nas fantasias de criança de Raimundo! Há um quê de nostalgia de quando nós mesmos éramos crianças e não tínhamos medo de imaginar um mundo inteiro nosso. Acho que quando adultos perdemos um pouco da coragem de nos imaginar em novas utopias, pois estamos tão fixos no presente e em nossas mil preocupações diárias que esquecemos do poder que habita em nós. É esse poder que o livro desperta, pois nos reconecta com nossa criatividade adormecida ao mostrar justamente que sempre teremos um lugar seguro em nós mesmos e na nossa capacidade de sonhar com uma vida e um mundo melhores.

Fonte: <https://www.skoob.com.br/livro/5407ED6538>

Conforme podemos verificar na representação exemplificada no fragmento 1, o internauta dessa resenha na *Skoob* acentua a questão da representação da infância mencionando aspectos de Raimundo, protagonista do livro *A terra dos meninos pelados* (RAMOS, 2010, p. 07): “Havia um menino diferente dos outros meninos: tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada”. De início, o internauta já revela ter gostado do livro, evidenciando que foi uma experiência encantadora realizar a leitura, que lhe permitiu lembranças

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



de sua infância. Logo, percebemos que essa comparação de vivências do Raimundo comparada por vários participantes da *Skoob* que se manifestaram através de suas resenhas a respeito do livro com a sua infância é acentuada em vários momentos por muitos deles.

Sendo assim, *A terra dos meninos pelados* (2010) permite aos leitores uma viagem de volta ao tempo, fazendo-os rememorar suas próprias infâncias, sobretudo pelo fato de Raimundo, assim como as crianças do mundo real, imaginarem o mundo que gostariam de viver. Entretanto, conforme o próprio internauta da *Skoob* salienta, os adultos possuem muitas preocupações e um dia a dia agitado, o que faz com que não se lembrem de pararem para prestar atenção nos detalhes, valorizando as simplicidades, e que de fato precisam ser reconhecidas e observadas. Ademais, outras questões do mundo real são identificadas pelos resenhistas da *Skoob* e receptores de *A terra dos meninos pelados* (2010), como por exemplo o internauta cuja resenha está representada no fragmento 2.

Fragmento 2 - Resenha de internauta da *Skoob* sobre *A terra dos meninos pelados*

Adorei. É uma leitura rápida e satisfatória, bem diferente do que eu costumo ler em literatura brasileira. No livro conhecemos Raimundo, uma criança diferente das outras fisicamente e por conta disso sofre o que chamamos hoje de bullying. Com todas as críticas e chateamentos por conta das suas diferenças no mundo real, Raimundo cria um próprio mundo onde há muito mais acolhimento e as outras crianças são iguais a ele, onde ele consegue se sentir bem e em harmonia com as coisas e pessoas ao seu redor.

Fonte: <https://www.skoob.com.br/livro/5407ED6538>

Assim como o internauta da resenha representada no fragmento anterior, o fragmento 2 também expressa sua satisfação e contentamento com o livro. Contudo, seu enfoque para a questão da representação da infância está voltado para a questão de Raimundo, o protagonista, sofrer *bullying* por ser diferente, assim como vários outros leitores que abordam em sua resenha este problema. Dessa forma, conforme o internauta da *Skoob*, a criação de um mundo em que haja harmonia é a solução encontrada por Raimundo e, portanto, a representação da infância, mesmo que voltada para a percepção sobre o *bullying*, no caso desse internauta, é a forma para escapar do mundo real, o que Raimundo faz: “Eram milhares de criaturas miúdas, de cinco a dez anos, todas cobertas de teias de aranha, descalças, um olho preto e outro azul, as cabeças peladas nuas. Não havia pessoas grandes, naturalmente” (RAMOS, 2010, p. 28).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Fragmento 3 - Resenha de internauta da *Skoob* sobre *A terra dos meninos pelados*

Emi_msw 30/11/2022

Uma leitura breve rica da fantasia infantil, acertivo em demonstrar sobre como o bullying transparece na sociedade e formas de lidar com isso.

Li para auxiliar o meu irmão (criança), mas a magnitude de Graciliano Ramos não deve ser restrita a essa faixa de idade!

Fonte: <https://www.skoob.com.br/livro/5407ED6538>

Conforme é possível averiguar na resenha representada no fragmento 3, esse internauta também registra sua percepção a respeito do imaginário infantil, à sua maneira. Logo, a representação da infância feita por Graciliano Ramos no livro *A terra dos meninos pelados* (2010) é evidenciada por parte dos receptores dele na questão da criação do mundo imaginário e como isso é típico das crianças, seja para escapar de problemas do mundo real ou pelo simples fato de usarem da imaginação para criarem seus mundos para fins de diversão e exercício da mente da criança, a exemplo do que Raimundo faz ao criar o mundo Tatipirun em sua imaginação: “Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e um azul” (RAMOS, 2010, p. 08).

Enfim, as teorias da recepção do texto de Jauss (1994, 1979) e do efeito estético de Iser (1996, 1999), permitem-nos analisar com melhor precisão os receptores de *A terra dos meninos pelados* (2010) e, mediante o papel ativo do leitor, o qual interpreta e compreende, disseminando o que leu, no caso dos internautas da *Skoob*, encontram nessa rede social o meio para registrarem e perpassarem aos demais suas percepções a respeito do livro lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, concluímos que diversas são as leituras, compreensões e interpretações realizadas, considerando as reflexões sobre o *bullying* na infância em *A terra dos meninos pelados* (2010), de Graciliano Ramos, sob a ótica dos receptores desse texto literário, e que registraram suas principais percepções na rede social *Skoob*, permitindo que os demais internautas e visitantes da página possam apreciar sua resenha e, a partir dela, conhecer e buscar o livro, ou não.

Afinal, cada sujeito é detentor de suas decisões e é ele quem decide se realizará a leitura de determinado livro ou não. Acreditamos que canais de mediação sobre livros e

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



leitura auxiliam internautas e expectadores nessas tomadas de decisões, podendo compactuar ou não com as opiniões dos outros, formando uma grande teia colaborativa dentre os (possíveis) receptores de um texto.

Confirmamos, além do mais, que, mediante seu papel de receptor, muitos leitores destacaram em suas resenhas na *Skoob* a representação da infância no romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados* (2010), manifestando suas percepções, que permitem comprovar as conduções e atualizações realizadas por eles mediante o ato de leitura, interpretação, compreensão e aplicação do texto, ratificando o papel ativo do leitor salientado por Iser (1996a, 1996b, 1999a, 1999b), Jauss (1979, 1994) e Zilberman (1989).

As teorias estudadas e aplicadas nas análises das resenhas da *Skoob* a respeito do romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados* (2010), indicam que a recepção do texto ocorre por meio da mediação entre texto e leitores, os quais possuem suas próprias e particulares interpretações e compreensões a partir do texto lido, atrelado também às suas vivências e aos seus conhecimentos prévios, tendo sido a temática da infância relevante e até mesmo familiar a muitos leitores, internautas da *Skoob*.

Portanto, o texto literário, mediador entre autor e leitores, permite a estes as interpretações, compreensões e aplicadas intencionadas pelo autor e guiadas pelo texto, ao passo que também permite que cada leitor realize seu papel atuante sobre o texto. No caso de *A terra dos meninos pelados* (2010), muitos leitores voltaram sua compreensão para a temática da infância, permeada ao longo do romance principalmente por meio do protagonista Raimundo e as manifestações dos leitores através de suas resenhas na *Skoob* nos permitiram interessantes percepções e revelações a respeito da análise desta temática e sua recepção por parte dos leitores, permitindo contribuirmos para os estudos do texto literário, seu papel e sua importância mediante a leitura e os leitores, abrangendo também a escola desde a educação infantil.

Sendo assim, ao articularmos as abordagens teóricas e metodológicas aos recortes das resenhas da *Skoob* voltados à representação do *bullying* na infância, no romance infanto-juvenil *A terra dos meninos pelados* (2010), concluímos que os professores necessitam dar mais espaço no cotidiano da sala de aula para a formação de leitura literária, a fim de que haja não só o reconhecimento da importância dessa leitura, mas também a mobilização dos alunos e suas famílias para práticas de leitura, como uma das principais estratégias para interação, e sobretudo aquisição de conhecimento e formação de um olhar mais crítico e humanizado, aspectos fundamentais para uma sociedade mais inclusiva.



REFERÊNCIAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

GIRARDI JÚNIOR, Liráucio. Teoria das mediações e estudos culturais: convergências e perspectivas. In: **Revista Líbero**, São Paulo. v. 12, n. 23, junho de 2009, p. 117-127.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ISER, Wolfgang. **A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção**. Trad. Maria Angela Aguiar. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 1999b.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999a.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996b.

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária**. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996a.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 85-103.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Trad. Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

RAMOS, Graciliano. **A terra dos meninos pelados**. 39. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

SKOOB. **A terra dos meninos pelados**. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/5407ED6538>. Acesso em: 01 de maio de 2023.

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



O MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL

THE THEORETICAL/DIDACTIC MODEL OF THE DIGITAL NEWS GENRE

Raile Cabral Barbosa¹

Renan Belarmino Viana da Silva²

Isaac Itamar de Melo Costa³

RESUMO

Este trabalho está baseado nos pressupostos teórico-metodológicos de SCHNEUWLY e DOLZ (1997, 2004); e no interacionismo discursivo de BRONCKART (1999, 2006), bem como nos estudos de BAKHTIN (1997, 2003). Para a discussão sobre gênero utiliza-se MARCUSCHI (2008), KOCH (2008) e ZACHARIAS (2016). Com o objetivo de entender sobre o gênero notícia ancoramo-nos nos estudos de Lages (2000). Esta pesquisa é um trabalho de revisão bibliográfica e tem como metodologia a análise de notícias digitais para a proposição do modelo teórico/didático do gênero textual analisado. Como resultado, além da proposição dos modelos apresentados, enfatizamos a importância destes para a eficácia do ensino de língua materna em uma proposta sociointeracionista da língua.

Palavras-chave: Modelo Teórico. Modelo Didático. Notícia Digital.

¹ Mestranda do PROFLETRAS – UPE Garanhuns, Professora da Educação Básica. E-mail: raile.barbosa@upe.br

² Mestrando do PROFLETRAS – UPE Garanhuns, Professor da Educação Básica. E-mail: renan.viana@upe.br

³ Professor colaborador do PROFLETRAS UPE, Garanhuns. Doutor em Estudos da Linguagem (UFRGS); Mestre em Linguística (UFPE); Laureado em Licenciatura em Letras (UFRPE). E-mail: isaac.itamar@upe.br.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Based on the theoretical-methodological assumptions of SCHNEUWLY and DOLZ (1997, 2004); and in the discursive interactionism of BRONCKART (1999, 2006), as well as in the studies of BAKHTIN (1997, 2003), this work is supported. For the discussion on gender, MARCUSCHI (2008), KOCH (2008) and ZACHARIAS (2016) are used. To understand the news genre, we elucidate the studies by Lages (2000). This research is a work of bibliographic review, and its methodology is the analysis of digital news for the proposition of the theoretical/didactic model of the textual genre analyzed. As a result, in addition to proposing the models presented, we emphasize their importance for the effectiveness of mother tongue teaching in a language sociointeractionist proposal.

Keywords: Theoretical Model. Didactic Model. Digital News.

INTRODUÇÃO

Sabendo que a língua é social e fruto da interação entre seus falantes, faz-se necessário estudá-la partindo do seu uso, em textos escritos ou orais. Diversos documentos oficiais da educação como a BNCC (2018) e os PCN (1998) propõem que o ensino da Língua Portuguesa tenha como objeto de estudo as múltiplas formas e práticas de linguagem – através de gêneros que circulam livremente entre nós e que sustentam e propiciam os eventos comunicativos. Porém, é notável que há, ainda, certa resistência e dificuldade em abordar, na sala de aula, essa perspectiva. Acreditamos que isso se deve à carência de formação e de instrumentos didáticos que possibilitem novas ações no ensino, ao que se somem as condições relativas à infraestrutura e à sobredeterminação social.. Estas ações tendem a prover os estímulos necessários que possibilitarão aos estudantes a percepção da finalidade (e não apenas da estrutura ou elementos linguísticos que compõem o texto) do gênero trabalhado.

Neste artigo, pretendemos apresentar uma proposta elaborada de Modelo Didático de Gênero (doravante MDG) com o gênero notícia digital e, partindo de selecionados pressupostos teóricos, associá-lo com o ensino. Trata-se do resultado, que será mostrado, das análises de cinco notícias cujo suporte e meio de produção é o digital. A notícia é um gênero discursivo da esfera discursiva jornalística, que é “responsável pelo ‘controle’ e circulação da informação” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 141). A escolha desse gênero se deve ao fato de ser um dos principais meios de propagação de informações atualmente, tendo em vista os seus compartilhamentos nas tão usadas plataformas e redes sociais.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



À luz de Dolz e Schneuwly (2004), Machado e Cristóvão (2006), Marcuschi (2007), Vygotsky (1989), entre outros, temos como objetivos refletir sobre o MDG, suas implicações e necessidades no atual modelo de ensino de Língua Portuguesa. A intenção é a de contribuir para a prática docente, convocando os docentes à reflexão sobre a função comunicativa do gênero, suas diferenças com relação ao gênero notícia impressa, as condições de produção e, partindo da prática na sala de aula, conceber um texto de tal gênero. Com tal habilidade sendo desenvolvida, teremos a formação de um estudante preparado para agir nas diferentes situações comunicativas, o que corrobora com o que dizem Bakhtin (1997), Bazerman (2005) e Dolz e Schneuwly (2004), ao afirmarem que o uso da linguagem através de textos permite que sejamos inseridos na sociedade. Os textos são os produtos concretos de eventos comunicativos, meios de agir comunicativamente e de produzir subjetividade e participação social; trata-se, em última análise, do compromisso ético de educação para a cidadania.

Estruturalmente, o nosso artigo é dividido em quatro tópicos: a) fundamentação teórica; b) metodologia; c) modelo teórico do gênero notícia digital; e, finalmente, d) o modelo didático do gênero notícia digital. Esperamos que esta produção sirva de suporte aos professores de ensino de língua materna, e aos estudiosos da linguagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

GÊNERO DISCURSIVO

Sendo precursor à perspectiva bakhtiniana, Aristóteles, em seu livro *Poética*, já discutia a concepção de gênero em seus aspectos formais. Rojo (2008) lembra que

Aristóteles chega a realizar uma verdadeira gramática das formas da língua, indo dos fonemas (ditos letras) à frase e às metáforas e neologismos, de maneira a tratar das formas linguísticas envolvidas na elocução. Em termos bakhtinianos, poderíamos dizer que a *Poética* aristotélica dispensa considerável atenção à forma composicional e ao estilo (ROJO, 2008, p. 82- 83).

Porém, apesar de não inédito, o debate de Bakhtin sobre gênero é de uma relevância indiscutível, o que o faz ser o norteador desta pesquisa. Para ele, os gêneros discursivos são unidades comunicativas amplas que englobam e conglomeram as diversas formas de interação verbal na sociedade, refletindo valores, ideologias e normas das conjunturas em que se inserem.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso** (grifo dos autores) (Bakhtin 2003, p. 261- 262).

Ainda segundo o autor, é possível observar o caráter dinâmico de tais gêneros, percebendo sua evolução conforme o tempo e as necessidades dos falantes de se comunicarem através de diversos meios e utilizando variados métodos.

Há alguns autores que sugerem que o emprego entre *discursivo* e *textual* se trata apenas de uma escolha terminológica; porém, há autores, como Rojo (2005), que defendem uma diferença conceitual, e se dedica a analisar isso. Ela comenta o seguinte:

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – **teoria dos gêneros do discurso** – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – **teoria dos gêneros de textos** –, na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p. 185).

Quando pensamos em gêneros textuais, estamos muito ligados à materialidade do texto, sua forma, sem considerar um ponto fundamental: aquele gênero é de âmbito discursivo, integra a comunicação dos homens, que faz parte das relações sociais que vão além do texto, portanto trata-se de um fenômeno da vida. Cada vez que nos comunicamos, usamos um gênero discursivo, que pode ser primário (mais simples, espontâneo, ligado ao tempo) ou secundário (mais elaborado). Não cabe, aqui, abrangermos tal discussão sobre essa diferenciação, mas podemos concluir que a definição bakhtiniana de gêneros discursivos está mais próxima do nosso objetivo com este trabalho, tendo em vista que traz uma abordagem mais ampla e ligada aos interlocutores.

GÊNERO E ENSINO

Um texto não se trata apenas de um conjunto de frases que estão interligadas entre si, “mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas” (Koch, 2008, p. 7), que é organizada partindo de enunciados emitidos por sujeitos envolvidos em uma situação de comunicação. Tais enunciados, tanto orais como escritos, são modeladores de ações humanas que se concretizam a partir da linguagem, como diz Bakhtin (1997).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Sendo os textos frutos da ação humana, estão intimamente ligados às práticas sociais. São elas que determinam o gênero utilizado na interação, observando suas especificidades, intencionalidades e finalidades, realizando-se, assim, de diferentes modos. Surge, então, uma multiplicidade de gêneros. Os gêneros são, dessa forma, produtos culturais formados historicamente pelos seres humanos (Marcuschi, 2008). Para nos comunicarmos, utilizamos sempre gêneros discursivos. Eles estão presentes na nossa vida todo o tempo e são moldados pelas necessidades dos interlocutores em se expressarem. Nesse sentido:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 2003, p. 279).

Deste modo, devemos considerar os gêneros como os enunciados que emitimos durante a interação. E apesar de concebido individualmente, seu caráter social e histórico é indissociável, pois é na prática social que os gêneros são materializados. Observando as necessidades dos falantes, os gêneros são configurados de modo a atender às funções enunciativas, e podem ser distinguidos com base em fatores linguísticos, discursivos e estruturais. Em se tratando de identificá-los e diferenciá-los, Dolz e Schneuwly (2004) nos trazem aspectos que devem ser considerados:

- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 25).

Sendo o gênero uma instância de materialização entre o discurso e o texto, na sala de aula sua abordagem se torna indispensável. É a partir do gênero que se dão as compreensões e interpretações, as análises linguísticas, as produções textuais, entre outras. Porém, ainda não está bem clara para muitos professores a necessidade dessa transposição didática nas aulas de Língua Portuguesa. Muitos profissionais trazem o gênero para a sala de aula apenas como um pretexto para o trabalho gramatical, ou expõem apenas os aspectos estruturais dele. Seria necessário enxergar o gênero como um campo de possibilidades didáticas, visto que ele é maleável e dinâmico, e pode ser adaptado para as muitas possibilidades didático-pedagógicas.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A partir da ideia de que os gêneros são muitos e têm suas especificidades, depreendemos que eles têm suportes específicos. Marcuschi (2008) diz que o suporte é o instrumento que abrange o gênero e a partir do qual o gênero é veiculado. A notícia – gênero aqui escolhido como o objeto de estudo – tem como suporte tradicional o jornal; já a notícia digital, o site.

O GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL

Ao escolher o gênero notícia digital, pensamos em um gênero que abarca os mais variados assuntos da vida do estudante, como política, comportamento, sociedade, cultura, e que também dê a possibilidade do aluno se desenvolver e expor sua criticidade. A notícia está no cotidiano das pessoas, e cada vez mais presente devido ao suporte (site) que é sempre crescente de manuseio diário pela sociedade.

Outro fator que contribui para que a notícia digital seja um dos gêneros mais consumidos é a possibilidade de o leitor filtrar os segmentos de notícia que ele tem interesse. As notícias são escritas em torno de fatos recentes e tendem a ser construídas seguindo uma ordem de interesse público. Nota que “o relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante, e de cada fato, a partir do aspecto mais importante e interessante” (Lages, 2000, p. 16).

Com o avanço das tecnologias, os gêneros digitais surgem como promissores e populares, dotados de dinamicidade, promovendo a inclusão de diversos recursos audiovisuais que aprimoram as produções. A notícia digital se inclui nesse contexto e se configura como um gênero mais completo e interativo que aquele primário. De acordo com Zacharias (2016, p. 20):

O avanço das tecnologias da informação e da comunicação produz mudanças na textualização, ou seja, na forma como as pessoas produzem ou leem os textos considerando seus objetivos, suas expectativas, seus conhecimentos, crenças e valores [...]. Pois, o texto digital abrange múltiplas semioses e várias modalidades da língua e da mídia, e requer novas competências do leitor.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 489) destaca que é importante tratar dos gêneros digitais na sala de aula por serem “privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão”. Ainda segundo o documento, através dos gêneros jornalísticos, espera-se que os estudantes

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



[...] sejam capazes de: compreender os fatos e circunstâncias principais relatados; perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produção e características dos gêneros (BRASIL, 2018, p. 502).

Com a evolução do celular, o modo de receber, produzir e de compartilhar notícias mudou. Trata-se de uma ação instantânea, em que com poucos cliques tal processo pode ser efetuado. Dessa forma, a notícia em ambiente digital passa a ser pensada de novas maneiras: mais atrativa, curta, possuidora de recursos variados que a incrementem e a ilustrem etc. Os aspectos estruturais também são adaptados para o suporte, porém percebemos que eles mantêm o maior propósito comunicativo do formato original da notícia. Há, também, uma interação entre as linguagens do texto em que a multimodalidade se faz presente.

O gênero notícia digital é um dos que mais se adequam às novas perspectivas de ensino, principalmente às implicações do letramento digital, pois abre um leque de possibilidades de trabalho com a leitura e escrita de textos devido aos seus aspectos semióticos e hipertextuais.

AS DISCUSSÕES SOBRE O MODELO TEÓRICO E MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

As interações sociais realizadas entre os indivíduos materializam-se por meio de textos que assumem características específicas a depender da função social do gênero. Assim, acreditamos que a escola deva assumir como um dos principais objetivos do ensino de língua materna: o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades de linguagem, que podem ser compreendidas, de acordo com Schneuwly e Dolz (1997, p. 29) como:

[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

No âmbito escolar, por muito tempo os conhecimentos passaram por “uma aplicação direta dos saberes científicos ao campo educacional” (Bronckart, 2006, p. 204). Atualmente, a aprendizagem dos conhecimentos científicos passa por um processo didático que objetiva viabilizar a apreensão dos conteúdos pelos estudantes, considerados como sujeitos aprendentes. A esse processo dá-se o nome de transposição didática. Neste sentido, surge o Modelo Teórico



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

do Gênero que pode ser compreendido basicamente como o primeiro passo da transposição didática do saber e o instrumento que precede e serve de suporte para a criação do Modelo Didático do Gênero, que, por sua vez, possui finalidades pedagógicas e educativas.

O Modelo Teórico do Gênero serve para elucidar as características de um gênero textual em uso, isto é, em função social. Assim, o modelo teórico nos permite uma visualização das capacidades de linguagem implicadas na produção e circulação daquele texto. A respeito disso, é possível afirmar que:

(...) quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento. É principalmente nessa perspectiva didática que são úteis as classificações e as análises propostas pelos pesquisadores: trata-se, portanto, de conduzir os aprendizes a um domínio das regras-padrão em uso, corrigindo eventualmente as produções que mostrarem falta desse domínio (Bronckart, 1999, p. 216)

Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) afirmam que o modelo didático deve partir de três princípios: o da legitimidade, o da pertinência e da solidarização. O primeiro princípio faz “relação aos conhecimentos teóricos desenvolvidos por especialistas”; o segundo princípio estabelece “relação às capacidades dos aprendizes e aos objetivos escolares de aprendizagem”; e, finalmente, o terceiro princípio corresponde à ação de “transpor e integrar o conhecimento para atingir os objetivos propostos”. Sobre isto, Bronckart (2006) é categórico ao afirmar que:

[...] não podemos nunca aplicar diretamente na Escola os novos conhecimentos científicos, qualquer que seja seu grau de pertinência e de seu interesse: primeiro, porque, necessariamente, os conhecimentos científicos têm de ser selecionados, transformados e simplificados para poderem ser compreendidos pelos alunos... e pelos professores; segundo, porque esses conhecimentos, por princípio, são incompletos e hipotéticos, o que faz, inevitavelmente, com que a Escola tenha de suprir essas lacunas e que, pelo menos em parte, tenha de construir um saber cujo estatuto é de natureza propriamente escolar (Bronckart, 2006, p. 205).

Portanto, os modelos didáticos de base interacionista sociodiscursiva funcionam como instrumentos indispensáveis, primeiro para o processo de transposição didática, segundo para a promoção de um desenvolvimento eficaz das práticas de linguagem dos estudantes. Além disso, os modelos didáticos são instrumentos eficientes para a consistência de uma ação estruturada, estratégica e dinâmica que permite aos professores mais segurança na regência das aulas de ensino de língua materna, bem como possibilita aos estudantes maior clareza com relação à apreensão e estudo dos gêneros textuais.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



METODOLOGIA

Ao ler e analisar o *corpus* constituído de cinco notícias digitais, procuramos descrever os seguintes aspectos: a) condições de produção; b) conteúdo temático; c) plano global (ou forma composicional); d). estilo. Estes aspectos foram discutidos ao longo da apresentação de cada notícia abaixo. As fontes de busca dos textos foram diferentes, a fim de que pudéssemos obter os mais variados estilos composicionais. Deste modo, procuramos selecionar notícias em sites de abrangência nacional, estadual e local, a fim de que obtivéssemos uma variedade de estilos e estruturas composicionais. A escolha das notícias digitais ocorreu por meio da seleção de notícias publicadas no dia em que estávamos à procura de *corpus* para análise. O período de seleção e estudo do *corpus* aconteceu entre os dias 11 e 17 de julho de 2023. As notícias que demonstravam ser do interesse da comunidade local, ou as que foram muito lidas e acessadas despertaram o nosso interesse.

TEXTOS	TÍTULO DA NOTÍCIA	SITE/ MOMENTO E LOCAL DE PRODUÇÃO
1	Denúncias por assédio moral e sexual disparam no Brasil em 2023	G1.Globo Bom Dia Brasil 16/08/2023 - 09h09
2	Foragido da Justiça por tentativa de atentado em aeroporto do DF pede refúgio ao governo do Paraguai	R7 Brasília 16/08/2023 - 09H48 (ATUALIZADO EM 16/08/2023 - 12H42)
3	AL: Homem é preso por aplicar golpes em idosos; prejuízo é de R\$ 500 mil	UOL São Paulo 11/08/2023 16h35
4	Mãe de Larissa Manoela fala pela 1ª vez após escândalo familiar: "Pecamos por zelo"	FolhaPE (17/08/23 às 06H36 atualizado em 17/08/23 às 07H21)
5	Festival de Inverno de Garanhuns será tema de Audiência Pública na ALEPE	Blog do Carlos Eugênio Garanhuns 16/09/2023

No plano composicional, o texto 1 se apresenta como uma notícia com subtítulo e intertítulos cujo objetivo é o de chamar a atenção para alguns trechos da notícia, configurando uma diagramação maior ou menor e mais afastada do corpo do texto. Os botões de compartilhamento estão dispostos na página de publicação, além do ícone de link da notícia, sugerindo o compartilhamento em outras mídias sociais. Esta notícia foi publicada no



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

G1 por meio do Bom Dia Brasil e logo após esta informação aparece a data de publicação e o tempo de atualização da notícia que se modifica a cada alteração no corpo do texto. Os dados numéricos do texto provêm do Ministério do Trabalho e logo após o título, subtítulo e informações de dia e hora da matéria o vídeo de três minutos e oito segundos do Bom Dia Brasil é anexado no texto para que o leitor tenha acesso ao conteúdo audiovisual.

O texto se destina à sociedade em geral, muito embora seja especialmente dirigido aos trabalhadores, para que fiquem em alerta, no exercício de suas funções, aos casos de assédio moral e sexual. O Bom Dia Brasil é um programa que é transmitido das 8h30 às 9h30. Há, portanto, neste horário e contexto, a visualização de um público adulto e em exercício das suas primeiras horas de atividade laboral.

No *plano discursivo*, a notícia utiliza dados do Ministério Público do Trabalho, do Tribunal Superior do Trabalho. Cita o caso de uma estagiária que foi vítima de um assediador enquanto trabalhava em uma instituição pública, e aponta falas do advogado Jonas Figueiredo, especialista em direito do trabalho, e de Lelio Bentes Corrêa, ministro presidente do Tribunal Superior do Trabalho. Com isso, a notícia vai desenhando um quadro de confiança e credibilidade, já que utiliza dados providos por instituições nacionais respeitáveis, bem como apresenta o depoimento de uma mulher que já passou por isso, além de pontuar a fala de um advogado especializado no assunto. A notícia não pretende emitir opiniões através do G1, e constrói sua discursividade por meio das entidades públicas e sujeitos expostos ao longo do texto.

No *plano textual*, a notícia apresenta muitos destaques apontados pela multimodalidade. Alguns trechos são destacados em outras cores; outros são deixados em negrito para chamar a atenção do leitor. Há também a apresentação de intertítulo por meio da fala da estagiária, que recebe um enfoque com letras maiores no texto. Muitas aspas são utilizadas para a apresentação das diversas falas. Os verbos da ordem do dizer são abundantemente utilizados antes ou depois das falas apresentadas no texto. A escrita do texto permanece em terceira pessoa.

A manchete apresenta tempo verbal presente, as partes da notícia não seguem uma sequência temporal, mas uma organização estruturada por meio do interesse de quem produziu a notícia. No texto, encontram-se numerais e quantificadores, predominância do modo indicativo, existência de enunciados mais referenciais. O periódico apresenta duração perecível.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



No plano composicional, o texto 2 possui título, subtítulo e *links* no corpo da notícia para acesso a outro fato noticiado; possui também imagens e está inserido num contexto de muita propaganda. A notícia apresenta leitura por meio de áudio de um minuto e quarenta e cinco segundos, e é assinada por Natália Martins, da Record TV, e Giselle Santos do R7. O texto apresenta ícones de compartilhamento, e de acessibilidade com alto contraste, aumento e diminuição de fonte, além de conter um vídeo de vinte e dois segundos intitulado “Vídeo mostra ação de extremistas que tentaram explodir bomba no aeroporto”.

No plano discursivo, a notícia anuncia que é um texto exclusivo e que as informações foram confirmadas com exclusividade pela Record TV. Os leitores desse texto podem ser caracterizados como múltiplos e desconhecidos, uma vez que se destina à sociedade como um todo. As redatoras são identificadas, e o objetivo é o de informar sobre o possível paradeiro de um foragido da polícia. No entanto, não há dados consistentes que levem a crer no que é noticiado, já que se pontua no texto que as informações foram confirmadas pela Record TV e que fontes afirmaram à reportagem. Quais fontes são essas e de onde surgem não há como saber, pois o texto não traz maiores desdobramentos de quais seriam elas.

No plano textual, os enunciados são proposições que indicam sentido de deslocamento do protagonista da notícia. Assim, surgem enunciados da ordem do ir, que configuram os possíveis paradesiros do foragido. O texto apresenta *lead* e tom sensacionalista, uma vez que a coleta de informação é realizada a qualquer preço e de qualquer maneira, muitas vezes sem critério de apuração e organização dos fatos, denotando imparcialidade. A linguagem é clara e objetiva, há a utilização da norma urbana de prestígio e atendimento às convenções da língua escrita. Há predominância do modo indicativo e do tempo presente.

No plano composicional, o texto 3 está inserido dentro da temática “Cotidiano”, que aparece tarjada de vermelho acima do título. Abaixo deste surgem as informações de local, data e responsável pela notícia, com os botões de compartilhamento para outras mídias sociais ao lado. Em seguida, uma imagem é publicada divulgando as maquinetas utilizadas na ação criminosa. A seguir, o áudio de leitura da notícia é disponibilizado com o tempo de dois minutos. O *lide* da notícia contém duas linhas e todo o texto é apresentado por meio dos tópicos que respondem à pergunta indireta apresentada como intertítulo: o que aconteceu. No fim da notícia, o ícone “Comunicar erro” é apresentado.

No plano discursivo, todas as informações são disponibilizadas pela Polícia Civil, a linguagem faz uso da norma urbana de prestígio. No plano linguístico, o texto é escrito em terceira pessoa e há alguns trechos narrativos que contam o ocorrido. A escrita ocorre



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

por meio do modo indicativo e no tempo presente. Algumas publicidades são encontradas no meio da notícia e ao longo da página, já que os jornais que disponibilizam notícias gratuitas na internet faturam por meio da publicidade. O redator é desconhecido e as enunciações são da ordem do dizer, isto é, a notícia se propõe a falar sobre algo ocorrido. Há a existência de enunciados mais referenciais e inexistência de enunciados opinativos, e os eventos seguem uma ordenação temporal.

No plano composicional, o texto 4 faz parte da temática “Celebidades”, que aparece acima da manchete, tarjada de amarelo. Logo abaixo estão as datas de publicação e atualização, bem como da editoria. Ao lado, são vistos *links* para compartilhamentos da página em diversas plataformas de redes sociais e aplicativos. O texto foi editado pela Agência O Globo. Em seguida, aparece uma foto da atriz Larissa Manoela com sua mãe, Silvana, extraída do *Instagram*.

No plano textual, o *lide* contém três linhas e é seguido pelas informações expandidas que relatam o noticiado. Ao lado do texto estão enumeradas as manchetes das notícias mais lidas do site. A leitura é interrompida por links de notícias publicadas no site relacionadas ao mesmo assunto, e depois continua o relato. No fim da notícia, há a opção de “comunicar erro” e links das plataformas de redes sociais oficiais do portal. Predominam os verbos no pretérito e os verbos de dizer, por se tratar de um texto narrativo em terceira pessoa. No plano discursivo, a linguagem faz uso da norma urbana de prestígio. As informações folham colhidas de uma entrevista dada pela mãe da atriz ao jornal Folha de São Paulo. Ao longo do texto, os discursos variam entre direto e indireto.

No plano composicional, o texto 5, publicado em um blog especializado em notícias locais, tem a manchete em negrito e disposta em letras maiores, para atrair a atenção sobre um tema polêmico atualmente para o público-alvo. Possui, também, linha fina em tamanho menor. No plano textual, antes mesmo do texto, é possível ver uma foto em tamanho ampliado do evento noticiado, até que se vê o *lide*, que é seguido por outra imagem, dessa vez o cartaz de divulgação do evento do próximo ano. A notícia segue com uma imagem do deputado João Paulo (PT), e as últimas informações são dadas. Durante a leitura, ao lado do texto, estão propagandas publicitárias dos patrocinadores do blog, além de informações de contato do jornalista e editor. Verifica-se a presença de verbos em diferentes tempos, a presença tímida de conectivos, e o uso de diversos verbos de dizer.

No plano discursivo, há a predominância da variedade formal, por vezes alternando com a informal da língua, com uma linguagem clara, concisa e objetiva, visando alcan-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



çar a compreensão do maior número de leitores. Há o uso dos discursos direto e indireto. De acordo com o texto, o depoimento em discurso direto foi extraído de texto do Portal V&C Garanhuns.

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO DO GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL

As capacidades de linguagem foram analisadas por meio das características analisadas no *corpus* de notícias selecionado. Essa análise serviu de base para direcionar a modelização do gênero. A seguir, serão apresentados os quadros que contêm os aspectos observados das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas do gênero notícia digital.

Quadro 1 – Modelo teórico do gênero notícia digital: capacidades de ação

CAPACIDADES DE AÇÃO
• O gênero está relacionado à prática social de noticiar fatos do cotidiano, informar a sociedade de questões que estão ocorrendo local, regional, nacional e mundialmente.
• Está inserido dentro do contexto da Esfera Jornalística. Esta esfera de comunicação trata das questões e problemáticas atuais, reportando objetivamente a realidade com dados qualitativos e/ou quantitativos. Tem a função, por vezes, de transmitir a opinião argumentada de um jornalista ou especialista, além de, em alguns casos, refletir sobre os aspectos sociais influenciando a opinião dos leitores.
• Os emissores deste gênero são os jornais, revistas, sites, blogs, mídias digitais.
• Os destinatários deste gênero integram um público heterogêneo e diversificado.
• O papel discursivo assumido pelo emissor é o de produção de informações por meio da checagem da veracidade destas, a fim de oferecer um produto verdadeiro e valioso para os leitores.
• O papel discursivo assumido pelo destinatário é de leitor crítico-reflexivo e de cidadão atuante.
• O texto é produzido para informar aos leitores sobre algo.
• Os temas de produção de uma notícia são os mais variados e podem passar pela moda, culinária, cotidiano, política, educação, saúde, celebridades, entre outros.
• A relação estabelecida entre o emissor e o destinatário é comercial.
• As notícias desempenham um papel crucial em nossa sociedade, fornecendo informações que ajudam as pessoas a entenderem os acontecimentos globais, nacionais e locais. A notícia proporciona a tomada de decisão ponderada por meio da obtenção de informações, da participação em discussões públicas e da ampliação do conhecimento sobre diferentes assuntos. A notícia digital consegue atingir um público ainda maior, devido às facilidades de acesso e compartilhamento. Dessa maneira, o valor da notícia digital é ainda maior para aqueles que não têm acesso à assinatura de jornais impressos.
O suporte do texto é digital.
O gênero circula em sites, blogs, mídias digitais.

Fonte: elaborado pelos autores.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Quadro 2 – Modelo teórico do gênero notícia digital: capacidades discursivas

CAPACIDADES DISCURSIVAS
A tipologia textual predominante é a expositivo-informativa, com sequências narrativas e/ou sequências expositivo-argumentativas.
O texto apresenta um expor menos interativo, pois, ao longo da leitura, o emissor não deve se reportar ao interlocutor. No entanto, alguns sites de notícia podem deixar espaços para comentar acerca do texto lido.
O texto faz uso de um expor que não deve deixar marcas de quem fala, a linguagem deve ser impessoal e fazer uso da norma urbana de prestígio.
A notícia digital não faz uso de narrativas ficcionais.
As notícias podem fazer uso de relatos disponibilizados pelas pessoas que estão inseridas dentro da questão noticiada.
A estrutura da notícia deve conter manchete (título e subtítulo), e de ser escrita de maneira clara e objetiva, contendo ao menos um verbo. Em seguida deve estar posto o <i>lide</i> – primeiro parágrafo que contém as informações mais importantes do fato noticiado: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê? O corpo do texto segue após o <i>lide</i> esmiuçando os fatos enunciados. As proposições essenciais da notícia dão conta de transformações (da ordem do fazer), deslocamentos (da ordem do ir) ou enunciações (da ordem do dizer).
A notícia pode ser assinada por autores específicos ou ser produzida sem assinaturas, cabendo ao jornal a responsabilidade pelos fatos enunciados.
A notícia digital é multimodal, pois utiliza recursos de compartilhamento em diferentes mídias sociais, anexo de imagens, links, vídeos, áudios e outros recursos. As letras podem ser destacadas de diversas cores e ao longo do texto pode haver intertítulos destacando partes da notícia que o emissor quer dar destaque. A extensão da notícia é muito variada, mas geralmente os textos são curtos. A linguagem deve ser objetiva e impessoal a fim de evitar discursos sensacionalistas ou imparciais.
O texto é organizado em prosa.
A sequência discursiva predominante é a expositiva.

Fonte: elaborado pelos autores.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Quadro 3 – Modelo teórico do gênero artigo de opinião: capacidades linguístico-discursivas

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
• As retomadas textuais são realizadas por meio de nomes e pronomes. As substituições são realizadas por meio do uso de sinônimos e hipônimos. Os termos genéricos podem ser empregados no texto quando a notícia não é apresentada com precisão e consistência de informações; os termos específicos são utilizados quando há mais informações. Às vezes podem ocorrer repetições de termos. Uso de terceira pessoa, pronome oblíquo se; de passivas sintética e analítica, presença de palavras que indicam precisão de informações tais como: numerais, quantificadores, advérbios de tempo, lugar entre outros. As nominalizações também podem ser empregadas, bem como os artigos definidos e indefinidos.
• Presença de manchete com verbo no tempo presente e no modo indicativo. Relato de ações verbais que indicam transformações, deslocamentos ou enunciações observáveis no mundo e consideradas de interesse para o público.
• Os conectivos empregados podem ser de ordem lógico-discursiva, temporal e espacial.
• A variedade linguística é a norma urbana de prestígio.
• A maior parte é de verbos de ação, tendo em vista que narra fatos e acontecimento. No entanto, os verbos de estado também podem ser empregados. Há diversos verbos da ordem do de dizer e adjetivos.
• Os sinais de pontuação são empregados em abundância e os mais utilizados são a vírgula, separando orações, e o ponto final.
• Não há uso de metáforas e sentido conotativo.
• Não há uso de rimas.
• O tom do texto expressa objetividade.
• Não há uso de ironia na produção deste gênero.
• As vozes empregadas no texto são predominantemente do emissor que pode dialogar, por vezes, com as vozes dos envolvidos com o fato, órgãos, autoridades e especialistas no assunto, instituições públicas e privadas e civis.
• A voz é dada às pessoas no texto por meio do discurso direto e indireto.
• Pode haver mobilização do discurso direto e indireto e para isso as aspas, os travessões e os dois pontos podem ser empregados.
• Os processos de Modalização discursiva podem ser: lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas.
• Há elementos paratextuais como as logomarcas dos portais, bem como de seus patrocinadores e das plataformas de redes sociais oficiais. As manchetes são destacadas em negrito e tamanho maior que o corpo do texto, as linhas finas em menor tamanho com fonte diferente, e a presença de hiperlinks em cores diversas. Além disso, pode ser anexado o áudio de leitura da notícia, bem como, vídeos, imagens, som, botões de ação, ícones de compartilhamento.

Fonte: elaborado pelos autores.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO NOTÍCIA DIGITAL

Com o objetivo de realizar a transposição didática das notícias digitais tornando-as objeto de ensino, o modelo teórico foi analisado previamente para a construção do modelo didático. Sabe-se que o modelo não é algo estanque, pronto e acabado, pois os textos modificam-se constantemente. Abaixo, apresentamos algumas características básicas do gênero textual notícia digital.

Tabela 1 – Capacidades contempladas no modelo didático da notícia digital

CAPACIDADES DE AÇÃO	CAPACIDADES DISCURSIVAS	CAPACIDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS
- Definição da temática: assunto a ser abordado. É necessário perceber quais fatos merecem divulgação; - Pesquisa sobre o tema/acometimento; - Definição e conhecimento do público-alvo; - Elaboração de título e subtítulo; - Elaboração do lide; - Produção do corpo do texto; - Uso de elementos multimodais complementares.	- Texto expositivo com a presença de tipologias como a descrição e a narração. - Textos curtos dadas a dinamicidade e a velocidade dos meios de comunicação na atualidade. - Uso da função referencial ou denotativa, isto é, predomínio do significado entendido como original (presente nos dicionários), sem possibilidade de plurissignificações, e texto voltado para a informação. - A notícia é marcada pela impessoalidade (uso de 3ª pessoa), prevalecendo o efeito de sentido de objetividade no texto (opondo-se aos efeitos de subjetividade). - Conteúdo direcionado para fatos e acontecimentos do cotidiano, sem espaço para ficções. - Predominância do discurso indireto.	- A variedade linguística é a norma urbana de prestígio. - Emprego dos sinais de pontuação e conectivos lógico-discursivos e temporais, além de advérbios e adjetivos; - O modo é, predominantemente, o indicativo e o tempo presente, principalmente, na manchete.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Quadro 3 – Modelo Didático

g1 **BOM DIA BRASIL**

Logo do portal. Seção do site.

Denúncias por assédio moral e sexual **disparam** no Brasil em 2023

Manchete/Título (Aponta o tema do texto)

Verbo no presente do indicativo.

Advérbio de tempo.

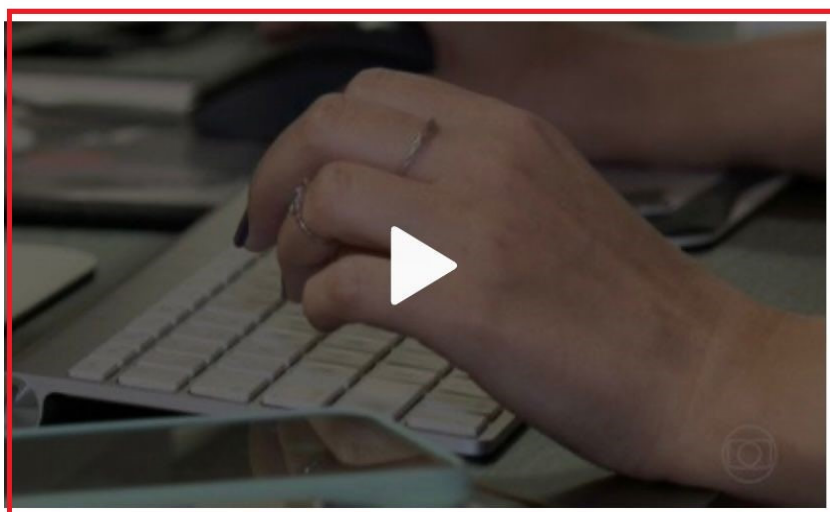
Quantidade de denúncias de janeiro a julho **já** é quase igual a de 2022 inteiro; números de assédio sexual mais que dobraram no período.

Linha fina (subtítulo) - Amplia a informação da manchete.

Por Bom Dia Brasil — Emissor.

16/08/2023 09h09 · Atualizado há 4 dias — Data e horário da publicação.

   — Ícones de compartilhamento da notícia.



Denúncias de assédio moral e sexual disparam no país este ano.

Reportagem em vídeo - recurso multimodal.

Título da reportagem gravada.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Quando: Em 2023
O quê: O Ministério Público do Trabalho viu crescer vertiginosamente as denúncias de assédio moral e sexual no Brasil. A entidade recebeu, de janeiro a julho, 8.458 denúncias
Como: em todo o país. O número representa quase a mesma quantidade do total de denúncias do ano passado inteiro, de 8.508 denúncias. A maior parte das denúncias é de assédio moral, mas os números de assédio sexual preocupam ainda mais.

Quem
Onde
Lide.
Por que

Os registros apenas de assédio sexual **mais que dobraram**: de janeiro a julho deste ano, foram 831. Neste mesmo período do ano passado foram 393 denúncias. **Elemento anafórico.**

O número de novas ações de assédio moral e sexual no país, de acordo com o Tribunal Superior do Trabalho, também aumentou este ano. Até agora já são mais de 26 mil novos processos nos tribunais brasileiros. No mesmo período do ano passado foram pouco mais de 20 mil.

Fonte.
Adj. adv.

Uma mulher foi vítima de um assediador enquanto era estagiária de uma instituição pública. Por medo, ela preferiu não se identificar.

Narração.

“Eu era estagiária num órgão público federal, e eu precisava de uma ajuda para o meu trabalho de conclusão de curso e eu fui conversar com um profissional que estava lá e que podia me ajudar com isso. De primeira ele topou, falou que me ajudava, que me orientava. E quando a gente marcou para realmente ele me ajudar, ele se sentiu no direito de passar a mão em mim” **relatou.**

Discurso direto.
Verbo de dizer.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



“Depois de alguns meses eu falei com o RH e eles falaram que estavam cientes do comportamento dessa pessoa, que ele já tinha feito isso com outras moças, mas que ninguém tinha provas. Não tinha acontecido diretamente no ambiente de trabalho, então não tinha o que eles pudessem fazer”, explicou.

Conjunção
adversativa.

Verbo de dizer.

O assédio sexual se tornou crime há mais de 20 anos. Em abril deste ano, uma lei federal instituiu o programa de prevenção e enfrentamento ao assédio sexual na administração pública.

“As empresas são obrigadas a ter canais de combate e prevenção ao assédio. Além disso, elas são obrigadas a fazer palestras, pelo menos uma vez por ano e ter um canal de denúncia anônima onde a pessoa pode ir lá e denunciar o ocorrido”, explicou Jonas Figueiredo, advogado especializado em direito do trabalho.

Aposto.

O Tribunal Superior do Trabalho registra, por dia, uma média de 220 novos processos de assédio moral e sexual. Os especialistas apontam que a criação de novas leis, que protegem a vítima, deram mais coragem para quem quer denunciar.

Oração
subord.
adj.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Crase

“É fundamental que trabalhadores e trabalhadoras tenham a consciência de que têm o **direito à proteção** contra atos de violência no ambiente de trabalho, e o assédio é uma violência. Muitas vezes, condutas que eram banalizadas e que se deixavam passar como imperceptíveis, como o chefe ou o entregador se dirigir a todo o grupo de colegas e ignorar determinado empregado, ou a exigência de metas impossíveis de cumprir ou mesmo a pressão psicológica, o terror psicológico ou até exigências de favores sexuais em troca de uma condição mais favorável do trabalho, nenhuma dessas condutas podem ser toleradas”, disse Lelio Bentes Corrêa, ministro presidente do Tribunal Superior do Trabalho.



Recurso
multimodal -
publicidade.

LEIA MAIS:

- **Denúncias por assédio moral crescem 51,4% na pandemia na Grande SP e na Baixada Santista, segundo MPT**
- **Assédio moral e assédio sexual: entenda como reconhecer agressões no ambiente de trabalho**

Hiperlinks.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados nas análises e resultados obtidos neste estudo sobre os modelos teórico e didático do gênero notícia digital, podemos concluir que esta proposta demonstra potencial eficácia no ensino e aprendizagem. Suas características particulares, como a atualização em tempo real, a multimodalidade, entre outras, mostram-se fundamentais para a inclusão dos estudantes na comunicação através de meios digitais e na compreensão e produção do gênero.

O Modelo Teórico e, em seguida, o MDG permitem que o professor trabalhe a Língua Portuguesa partindo do lugar em que ela se dá na interação, contribuindo, assim, para que o estudante desenvolva as competências necessárias. Acreditamos que o trabalho com esses instrumentos se torna cada dia mais pertinente, especialmente fazendo uso de uma abordagem sociointeracionista da língua.

Esperamos que esta pesquisa seja de grande valia para o trabalho de muitos professores que escolherem o gênero notícia como objeto de estudo na sala de aula, demonstrando que o trabalho com os gêneros textuais pode partir de uma esfera social, observando suas características e funções correspondentes, para, então, fazer transposições didáticas que atendam às necessidades do contexto escolar em que estiverem inseridos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOM Dia Brasil. Denúncias por assédio moral e sexual disparam no Brasil em 2023. Publicado em 16 de agosto de 2023. **G1 Globo**. [Site]. Disponível em: <http://glo.bo/3PAF6ro>. Acesso em: ago. 2023.
- BLOG do Carlos Eugênio. Festival de Inverno de Garanhuns será tema de Audiência Pública na ALEPE. Publicado em 16 de agosto de 2023. **Blog do Carlos Eugênio**. [Site]. Disponível em: <https://bit.ly/44TIB0p>. Acesso em: ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ., 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado *et al.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- FOLHA de PE. Mãe de Larissa Manoela fala pela 1ª vez após escândalo familiar: "Pecamos por zelo". Publicado em 16 de agosto de 2023. **Folha de Pernambuco**. [Site]. Disponível em: <https://bit.ly/3EBtIF9>. Acesso em: ago. 2023.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

KOCH, Ingedore. **Coesão textual**. 21. ed. São Paulo, Contexto, 2008.

LAGES, Nilson. **Estrutura da notícia**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, N.; SANTOS, G. Foragido da Justiça por tentativa de atentado em aeroporto do DF pede refúgio ao governo do Paraguai. Publicado em 16 de agosto de 2023. **R7 Brasília**. [Site]. Disponível em: <https://bit.ly/45QxB5b>. Acesso em: ago. 2023.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. **Repères**, n. 15, p. 27-40, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: ROJO, Roxane (trad.; org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

UOL. AL: Homem é preso por aplicar golpes em idosos; prejuízo é de R\$ 500 mil; 17 de agosto de 2023. **UOL notícias**. [Site]. Disponível em: <https://bit.ly/45KHH7E>. Acesso em: ago. 2023.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DOS VERBETES EM DICIONÁRIOS REGIONALISTAS

MODOS DE SIGNIFICADO DE LOS ARTÍCULOS EN DICCIONARIOS REGIONALISTAS

Carline Magalhães¹ (UFFS/Campus Cerro Largo)

Caroline M. Schneiders² (UFFS/Campus Cerro Largo)

RESUMO

Buscamos compreender como dicionários regionalistas contribuem para a naturalização de determinados dizeres e sentidos acerca da região das Missões, do Rio Grande do Sul. Interessa-nos explicitar os efeitos de sentido inscritos em instrumentos linguísticos em circulação na região das Missões/RS, explicitando a determinação histórica e ideológica do discurso *da* e *sobre* a língua que circula e materializa-se nesses dizeres. Para tanto, filiamo-nos aos pressupostos da Análise de Discurso articulada com a História das Ideias Linguísticas, mobilizando conceitos como: discurso, memória, historicidade e ideologia. Como objeto de reflexão, delimitamos: *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, *Dicionário Gaúcho Brasileiro* e *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. A partir deles, mobilizamos os verbetes: gaúcho, índio, Missões e missioneiro, a fim de lançar gestos de interpretação para que possamos compreender o efeito ideológico sobre os sentidos produzidos, o qual faz apagar/silenciar outros, fazendo reverberar sentidos vinculados à memória colonizadora da região das Missões.

Palavras-chave: Dicionário. Língua. Ideologia.

¹ Graduanda de Letras Português e Espanhol - Licenciatura, Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo. Contato: carline.magalhaes@estudante.uffs.edu.br

² Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, pela Universidade de Santa Maria (UFSM). Professora adjunta de Língua Portuguesa e Linguística do Curso de Licenciatura Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – *Campus* Cerro Largo/RS). Contato: caroline.schneiders@uffs.edu.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Buscamos comprender cómo los diccionarios regionalistas contribuyen a la naturalización de determinados dichos y sentidos acerca de la región de las Missões, de Rio Grande do Sul. Nos interesa explicitar los efectos de sentido inscritos en instrumentos lingüísticos en circulación en la región de las Misiones/RS, explicitando la determinación histórica e ideológica del discurso de la y sobre la lengua que circula y se materializa en esos dichos. Para ello, nos adherimos a los presupuestos del Análisis de Discurso articulado con la Historia de las Ideas Lingüísticas, movilizando conceptos como: discurso, memoria, historicidad e ideología. Como objeto de reflexión, delimitamos: *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, *Dicionário Gaúcho Brasileiro* y *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. A partir de ellos, movilizamos los artículos: gaúcho, índio, Missões y misionero, a fin de lanzar gestos de interpretación para que podamos comprender el efecto ideológico sobre los sentidos producidos, el cual hace borrar/silenciar a otros, haciendo reverberar sentidos vinculados a la memoria colonizadora de la región de las Misiones.

Palabras clave: Diccionario. Lengua. Ideología.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender como dicionários regionalistas contribuem para a naturalização de determinados dizeres e sentidos acerca da região das Missões, do Rio Grande do Sul. Interessa-nos explicitar os efeitos de sentido inscritos em instrumentos lingüísticos em circulação na região das Missões/RS, explicitando a determinação histórica e ideológica do discurso *da* e *sobre* a língua que circula e materializa-se nesses dizeres.

Como aporte teórico-metodológico, mobilizamos os pressupostos da Análise de Discurso articulada com a História das Ideias Lingüísticas, assim como os conceitos: discurso, memória, historicidade e ideologia. A partir desses conceitos, refletimos como os dicionários produzem sentidos. Foram escolhidos, para este estudo: *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, *Dicionário Gaúcho Brasileiro* e *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.

A partir deles, mobilizamos os verbetes: gaúcho, índio, Missões e missionero, a fim de lançar gestos de interpretação sobre tais dizeres. Segundo Nunes (2006), o dicionário sustenta evidências de sentidos e estabiliza os discursos. Para o viés discursivo, ele serve como “um objeto histórico e de representação da relação do falante com sua língua, na necessidade de um imaginário de unidade da língua nacional” (Orlandi, 2002, p. 103).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Assim, tomamos o dicionário como discurso, por serem textos produzidos em determinadas condições e tendo seu processo de produção vinculado a uma certa rede de memória diante da língua. Com a análise dos verbetes, compreendemos que o sujeito missioneiro foi afetado de modo particular, devido à historicidade única da região das Missões, assim como sujeito índio não significa do mesmo modo em todos os dicionários aqui analisados. Isso deve-se ao fato da língua ser fluida, ou seja, refere-se ao fato de o dicionário não contemplar todos os sentidos, como, imaginariamente, se preconiza.

OS DICIONÁRIOS SOB O VIÉS DISCURSIVO

Nosso interesse recai sobre o funcionamento, sobre a produção de sentidos em dicionários, em especial, os dicionários regionalistas. O dicionário, como o entendemos, é, segundo Nunes (2006, p. 11), “um dos lugares que sustentam as evidências dos sentidos, funcionando como um instrumento de estabilização de discursos”, que constitui “um material interessante para se observar os modos de dizer de uma sociedade e os discursos em circulação em certas conjunturas históricas”.

Acerca do dicionário, Aurox pontua que este se trata de um instrumento linguístico, relacionado às normas e conjunturas que hegemonizaram um bem falar e bem escrever, conseqüentemente. Ao passo que “uma gramática dá procedimentos gerais para engendrar/decompor enunciados, enquanto o dicionário fornece os itens que se trata de arranjar/interpretar segundo esse procedimento” (Aurox, 2009, p. 72).

Para a perspectiva da Análise de Discurso, o dicionário é um discurso, pelo fato de que, produzidos sob determinadas condições, são textos cujo processo de produção se vincula a uma certa rede de memória diante da língua. Segundo Orlandi (2002, p. 103), o dicionário é “um objeto histórico e de representação da relação do falante com sua língua, na necessidade de um imaginário de unidade da língua nacional”.

Conforme Nunes (2006), a memória do dicionário é uma memória institucionalizada e, pelo texto do dicionário ou fragmentos dele, como um verbe, por exemplo, a memória é transferida de uma língua a outra, de um país a outro, de uma instituição a outra, e a cada vez é reconfigurada, esquecida, reorganizada, silenciada etc. Assim, o dicionário é um espaço de memória discursiva e a elaboração do mesmo “consiste em um trabalho sobre o já-dito, um trabalho de seleção, reformulação, retomada, ruptura, etc.” (Nunes, 2006, p. 24).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Quando tomamos o dicionário como objeto de estudo, parte-se do pressuposto que ele abarca todas as palavras de determinada língua, o qual, no entanto, produz esse efeito ao buscar representar a língua, enquanto língua do Estado. Esse efeito é chamado de efeito de completude, segundo Orlandi (2002), no qual “consideramos que o dicionário assegura, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe-se que um dicionário contenha (todas) as palavras da língua” (p. 104). Isso se dá por meio de dois processos: a remissão de um verbete a outros verbetes em um circuito fechado e pela menção de autores da língua, que seria a intertextualidade; e pela maneira como faz intervir a memória discursiva, que seria o interdiscurso.

O dicionário, enquanto instrumento linguístico, constrói uma determinada memória social, marcando a relação da ciência com o Estado. O dicionário produz a ilusão de que a língua é representável como tal, uma vez que, conforme Orlandi, “o dicionário assegura, em nosso imaginário, a unidade da língua e sua representabilidade: supõe que um dicionário contenha (todas) as palavras da língua” (2002, p. 103).

Esse efeito de unidade que o dicionário produz vincula-se ao que Orlandi (2002) pontua sobre a língua imaginária, aquela “que os analistas fixam com suas sistematizações e a língua fluida é a que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas” (p. 22). Deste modo, a língua imaginária é aquela idealizada por normas e coerções, a língua que se encontra nas gramáticas e dos dicionários, já a língua fluida se distancia de regulações, sendo modificada constantemente. Nesse sentido, a língua imaginária vincula-se à ilusória homogeneidade da língua e dos sentidos.

Esse imaginário de língua que tanto as gramáticas como os dicionários veiculam está relacionado à história da língua portuguesa no Brasil. Ao desembarcar no Brasil, os portugueses trouxeram consigo a língua portuguesa, em meados de 1500. Aqui, encontraram os habitantes nativos do Brasil e suas línguas, ocasionando em uma miscelânea de línguas que “circulavam em diferentes espaços de comunicação e cumpriam diferentes funções sociais” (Mariani, 2004, p. 22). As línguas europeias eram usadas pelos colonizadores e a elite, enquanto as línguas indígenas eram usadas pelos nativos e padres jesuítas.

Do ponto de vista do colonizador português e de uma ideologia do déficit, a justificativa para a necessidade da colonização era a de que não havia entre a população indígena, em todo o território do Brasil, só uma língua vigente, bem como um único sistema religioso, real e judiciário vigorando em todo o país. Cada tribo, com suas crenças e organizações, funcionavam independentemente, sendo considerada uma sociedade não

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



civilizada. Essa visão eurocêntrica também recaiu sobre as línguas indígenas, que eram tidas como selvagens e de carência linguística.

Para dar conta das diversas línguas sendo faladas no território brasileiro e para que os jesuítas conseguissem alcançar seus objetivos na catequese foram criados dicionários bilíngues de português-tupi e tupi-português. O primeiro deles foi criado durante a segunda metade do século XVI. Nunes diz que “a língua indígena torna-se um meio de se estabelecer relações entre os colonizadores e autóctones através da catequese” (2001, p. 74). Deste modo, por meio destes instrumentos linguísticos, os jesuítas contribuíram para consolidar o tupi na história da lexicografia do país.

Ao prover com gramáticas e dicionários a língua indígena, objetivando a catequese, os missionários estavam, também, alçando essa língua ao nível da língua da metrópole conquistadora. Uma língua desconhecida e exótica aos olhos do europeu passava a ter o mesmo estatuto da língua conquistadora, já que passava a ter gramáticas e dicionários, podendo ser ensinada e escrita. (Mariani, 2004, p. 39).

Ao gramatizar o tupi, os colonizadores permitiram não só a escrita, como também a tradução e a conversão linguístico-culturais de expressões, de modo que fizeram com que “uma outra língua passa a integrar materialmente o espaço da língua de colonização” (Mariani, 2004, p. 30). Vale lembrar que esses instrumentos linguísticos foram, em sua maioria, escritos por religiosos, por motivos de necessidade de evangelização e concepções teológicas.

A gramatização do tupi, que proporcionou seu ensino e sua escrita, permitiu um avanço na evangelização. Mas, paradoxalmente, o crescente uso dessa língua, somado ao início de uma produção escrita não controlada pelo poder real, tornou-se um inibidor da colonização nos moldes pretendidos por Portugal. (Mariani, 2004, p. 23).

Com o passar do tempo, a língua geral sofre hostilidades, a evangelização já não é mais tão popular e sofre com a tentativa de silenciamento por parte da Coroa e o uso da língua da metrópole passa a ser incentivado. O motivo para isso é que “para servir a Deus, deve-se ser doutrinado, e isso pode ser feito em qualquer língua, mas para servir ao Rei é necessário ensinar a língua materna do rei” (Mariani, 2004, p. 118), que também é a língua da nação.

No século XVIII, houve a criação de duas academias literárias, a Academia Brasileira dos Esquecidos (ABE), que tinha como objetivo a produção de uma história do Brasil, e a Academia Brasileira dos Acadêmicos Renascidos (ABAR), cujo trabalho deu continuidade



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

aos feitos da ABE, junto do objetivo de redigir a história da América Lusitana. Ambas tiveram vidas curtas e funcionavam

[...] como 'pré-instituições', cuja função reguladora maior seria a de dar início ao processo de escritura de uma história oficial do Brasil, utilizando o português da metrópole como forma de evitar uma 'fuga' de sentidos", ou seja, "o processo de constituição de uma memória, cujo início se dá no apagamento da língua e realidades brasileiras" ao começar a circular determinados enunciados. (Mariani, 2004, p. 115).

Considerando a gramatização da língua nacional, a mesma iniciou-se no final do século XIX e estava diretamente ligada ao processo de ensino da língua. Os intelectuais da época acreditavam que “com relação à língua não se trata somente de saber a língua que se fala mas de construir um aparelho institucional (tecnologia científica e instituições) para que o Brasil saiba que ele sabe a língua” (Orlandi, 2001, p. 24).

Um grande incentivo para o surgimento das gramáticas brasileiras foi o “Programa de Português para os Exames Preparatórios”, que aconteceu no ano de 1887, com organização de Fausto Barreto, professor do Colégio Pedro II. A partir daí, várias gramáticas foram surgindo, como as de Alfredo Gomes e João Ribeiro, que eram utilizadas principalmente para o ensino, bem como as de autoria de Lameira de Andrade e Pacheco da Silva, mais utilizadas para consulta, conforme Orlandi (2001).

Como as gramáticas eram de autoria distinta, cada uma abordava a língua de acordo com as perspectivas e vieses de seu autor, por conta disso, em 1959, foi estabelecida Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que uniformizou as nomenclaturas das gramáticas e, assim, os autores “não falam mais dos fatos da linguagem, eles repetem uma nomenclatura que lhes foi oficialmente imposta” (Orlandi, 2001, p. 27), já que a NGB se tornou fixa e obrigatória, por decreto do Ministério da Educação e da Cultura.

A importância das gramáticas de autores brasileiros foi singular no processo de formação da língua no Brasil, pois, estudar a língua falada aqui foi uma forma de reivindicá-la, contribuindo para a constituição das ideias linguísticas brasileiras, algo propriamente nosso e não de Portugal. Sendo o português do Brasil diferente do de Portugal, ele tem suas particularidades, que são chamadas de brasileirismos. Estes seriam “as divergências notadas entre a linguagem portuguesa e aquela falada geralmente no Brasil”, de acordo com Orlandi (2001).

Após diversas problemáticas voltadas para a língua nacional, vocabulários e dicionários foram produzidos, de forma a legitimar o léxico brasileiro, dentre eles estavam ex-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



pressões chamadas de brasileirismos, segundo Orlandi (2001). Esse fenômeno originou-se da mistura de línguas no país e variava de acordo com a região, o que resultou na criação de dicionários de brasileirismos que, apesar de terem caído em desuso no século XX, seu objeto sobrevive até hoje na língua falada do Brasil.

Destacam-se, neste período, duas obras lexicográficas que reuniram os brasileirismos e que, de acordo com Horta Nunes, é de escrita singular e de importância para a lexicografia brasileira. Foram eles o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, de Macedo Soares, e o *Dicionário de Vocábulo Brasileiros*, de Beaurepaire Rohan. Estes dicionários fizeram um papel essencial no processo de legitimar a língua nacional do Brasil, ao dar lugar ao cidadão falante dela, tendo em vista que, “a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico” (Orlandi, 2002, p. 21), ou seja, é muito mais que apenas a língua, é também o espaço, o lugar, os direitos desse sujeito.

Além dos dicionários de brasileirismos, temos também os de regionalismos. Estes, segundo Petri, funcionam “como um lugar de referência e de preservação do passado de glórias. Ali não estão “guardadas” apenas as palavras e as expressões da língua, ali são guardados os sentidos que “devem” permanecer” (2012, p. 261).

É, pois, tendo em vista tais questões que envolvem a língua e os dicionários, sobretudo, os regionalistas, que buscamos refletir sobre a região das Missões, a partir de verbetes que produzem determinados sentidos sobre esse contexto histórico e ideológico. Observamos essa questão por meio da análise de dicionários regionalistas, cujo discurso em circulação nesses instrumentos linguísticos, é determinado por uma historicidade que coloca em funcionamento determinada memória e ideologia que se vinculam ao passado que constitui a região.

DOS GESTOS ANALÍTICOS

Estabelecemos, como objeto de análise dessa reflexão, o dicionário: o *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, de autoria dos irmãos Zeno e Rui Cardoso Nunes, cuja feitura levou mais de 50 anos e a publicação se deu em 1984. Oriundos da Serra Gaúcha, os irmãos Cardoso Nunes são gaúchos tradicionalistas, engajados na causa e que, ao viajarem por todo o estado, tinham a pretensão de com a obra “abraçar todas as tropilhas vocabulares” (Cardoso Nunes, 1984, p. 7). Moradores da capital por necessidade, segundo



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

a apresentação de Hugo Ramírez, os irmãos ajudaram a consagrar o Movimento Tradicionalista Gaúcho com a publicação do dicionário e outras obras.

Ao catalogar os dialetos e verbetes até das regiões mais interioranas do estado, os autores eternizaram-nas, ao mesmo tempo que mantêm viva a cultura tão marcante da região. Zeno e Rui, pertencentes à Academia Rio-Grandense de Letras e à Estância da Poesia Crioula, afirmam, na nota dos autores, que o dicionário foi sendo enriquecido aos poucos, seja ao percorrer o estado de ponta a ponta, seja ao ler obras, de prosa e verso, que continham em si glossários e vocabulários. Os autores, ambos já falecidos, contribuíram de forma extremamente importante para a memória das vozes regionais que, registradas no dicionário, são agora imortais.

Outro dicionário que será usado para a análise de verbetes é o *Dicionário Gaúcho Brasileiro*, de autoria de Batista Bossle e publicado em 2003. Na nota do autor, nos é dito que a ideia desse dicionário surgiu da necessidade de esclarecimento perante às músicas gauchescas que Bossle ouvia e cujas letras e significados seus vizinhos catarinenses não compreendiam, ele tinha então o papel de tradutor:

Muitos trechos das letras, escritas às vezes numa espécie de dialeto, já que a linguagem do gaúcho, influenciada fortemente pela fronteira com os países da Prata, é bastante particular e diferente em muitos aspectos da linguagem padrão do brasileiro. [...] Tantos eram os vocábulos desconhecidos para aquela gente (imensa maioria do povo brasileiro) que em pouco tempo concluí: era necessário fazer alguma coisa para explicar a linguagem dos pampas, não só para tantos que gostam das músicas mas não as entendem por inteiro, mas também porque é fundamental que um país como o Brasil, continental pela extensão geográfica e pela diversidade cultural, tenha registrado em dicionário seu imenso e multifacetado universo lexical. (Bossle, 2003, p. 7)

Durante uma década e meia, o autor fez sua pesquisa em CDs, na literatura e no trabalho de professores, cantores e pesquisadores ligados ao tradicionalismo gaúcho. Além desses dois dicionários citados, também utilizamos o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, cujo autor, Antônio Houaiss, foi um grande intelectual brasileiro, que ocupou cargos como ministro de Estado da Cultura, presidente da Academia Brasileira de Letras, entre outros. A elaboração do dicionário teve início em 1986, mas foi interrompido, em 1992, devido à falta de investimentos. A publicação, então, aconteceu em dezembro de 2000, portanto, uma obra póstuma e que foi concluída pela equipe de Houaiss. No entanto, a edição que usamos é de 2009.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A partir desses dicionários, centramos nossa discussão em torno dos verbetes: gaúcho, índio, Missões e missioneiro, a fim de lançar gestos de interpretação sobre tais dizeres. Começamos com o verbete *missioneiro*, termo que se refere ao habitante da região das Missões, nome que o sujeito recebe além do gentílico de *gaúcho*.

Observemos o *Dicionário Gaúcho Brasileiro* (2003, p. 39):

MISSIONEIRO, *adj.* 1. Relativo às antigas missões jesuíticas. 2. Relativo à região em que se localizavam os Sete Povos das Missões (*V. Missões*). *S.m.* 3. Indígena das antigas missões jesuíticas. 4. O natural ou habitante da região missioneira do Estado. 5. Missionário que realiza missões. (Do cast. plat. *missionero*.) (negritos nossos)

A seguir, no *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul* (1984, p. 307), verifica-se:

MISSIONEIRO, *s. e adj.* Indígena das antigas missões jesuíticas. | **Habitante da região Missioneira do Estado.** | Relativo às Missões. | Missioneiro, aquele que realiza missões. (negritos nossos)

Por fim, o *Dicionário Houaiss* (2009) apresenta:

missioneiro *adj. s.m.* (1899) relativo às antigas missões jesuíticas do Uruguai e do Rio Grande do Sul, ou o que é natural ou habitante das localidades onde elas estavam situadas. (negritos nossos)

As definições do verbete, nos dicionários regionalistas, são bem extensas, se pensarmos os anexos; já no dicionário de língua portuguesa, há apenas a definição principal acima.

Em anexo a esse verbete, no *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, temos uma música que diz:

“é um caso a parte no pago
o gênio do *missioneiro*:
deles nos vêm as legendas
da crisma da nossa fé
o exemplo que deu Sepé
a tropilha azul das lendas” (Hugo Ramírez, Missões).

A música reafirma o imaginário de que o sujeito missioneiro é único, não tem igual, pois só na região das Missões é que se tem essa memória específica das Reduções Jesuíticas, juntamente com os índios guaranis, em especial, Sepé Tiaraju.

No que tange ao conteúdo, os verbetes, quase completamente, relacionam-se com as missões jesuíticas, incluindo o indígena como missioneiro, com exceção das últimas



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

definições que destacam o indivíduo que viaja pregando sua religião, nos dicionários regionalistas. Essa repetição não é neutra e visa a estabilizar certos sentidos, os quais reverberam o passado de colonização da região e que, até hoje, se faz presente no modo como a identidade do sujeito índio é apagada, para que ele seja, antes de tudo, missioneiro.

Em suma, a memória institucionalizada, que é linguístico-histórica, inscrita neste verbete, relaciona-se, principalmente, com as Missões Jesuíticas, ao indígena que as habitava e ao habitante da região atualmente.

Já o verbete *índio*, nos dicionários regionalistas, não se refere ao membro de alguma etnia indígena, mas, sim, ao sujeito gaúcho que é destemido, valente e peão de estância. Esse aspecto indica que, no Rio Grande do Sul, ainda permanece uma cultura colonizadora fortíssima. O índio recebe a denominação de peão de estância antes de receber a de gaúcho:

ÍNDIO, s.m. 1. Indivíduo bem-disposto, valente, destemido, bravo, valoroso. 2. Homem do campo; **gaúcho** (peão ou patrão). (*Dicionário Gaúcho Brasileiro*, 2003, p. 284, negritos nossos)

ÍNDIO, s. Homem do campo. **Peão de estância**. Indivíduo valente, bravo, disposto, destemido, valoroso. (*Dicionários de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, 1984, p. 246, negritos nossos)

O verbete não é extenso em todos os dicionários analisados. A maior definição, sem contar anexos, é a do Houaiss:

índio adj.s.m. (sXIV) 1 ETNOL. **que ou quem é originário de um grupo indígena** e é por este reconhecido como membro 2 m.q. **INDLANO** s.m. 3 LUD B N.E. RJ variedade de papagaio de papel 4 **RS peão de estância** 5 **RS indivíduo corajoso, decidido; valentão** 6 ASTR constelação situada próximo ao sul celeste, de difícil localização devido à ausência de estrelas brilhantes. (*Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, 2009, p. 1074, negritos nossos)

Por ser um dicionário de língua portuguesa, a definição se volta para o membro de um grupo indígena, mas também faz alusão ao peão de estância dos dicionários regionalistas. Nesse verbete, a partir dos dizeres que o definem, os sentidos produzidos vinculam-se a uma memória ideológica e hegemônica sobre o sujeito que é indígena, no estado do Rio Grande do Sul, o qual não tem direito sobre o nome, de modo a ficar às margens da sociedade.

Nos anexos do verbete gaúcho, no *Dicionário Gaúcho Brasileiro*, temos uma música que se refere ao gaúcho, usando também o gentílico índio, para se referir ao orgulho de ser gaúcho:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



“O **gaúcho** é senhor das coxilhas,
Sentinela do pago sulino,
Preservando seus ricos costumes
Botou rédea em seu próprio destino
Tenho orgulho em ser um desses homens,
Índio guapo da alma buenacha,
Tradição que o Rio Grande pariu,
A cavalo, de bota e bombacha.” (Os Monarcas, Os de Bota e Bombacha)

No mesmo dicionário, agora no verbete índio, temos que “o termo índio não se aplica, aqui no Rio Grande, ao indígena, ao silvícola ou aborígene, e sim ao peão gaúcho, em geral ao empregado de estância.” (Bossle, 2003).

Além de uma música, para ilustrar:

“Chego na porta, dou a volta na guaiaca
Puxo as patacas pra pagar a minha entrada
Sou **índio** guapo e ando sempre aprevenido
Basta um sorriso pra ficarem apaixonadas” (Chiquito e Bordoneio, Nas Bailantas do Interior)

Acerca do verbete *gaúcho*, temos, nos três dicionários citados, repetidos os termos: habitante do Rio Grande do Sul ou interior e, com exceção do *Houaiss*, natural do estado; dedicado às lidas campeiras; vida pastoril; habitante do Uruguai e Argentina; dos dicionários regionalistas: antigamente, contrabandista, changador, gaudério, coureador, desregrado, andejo; remanescentes de tribos guerreiras amestiçados com portugueses e espanhóis; hospitaleiros, etc.

No *Dicionário Gaúcho Brasileiro* (2003, p. 265), encontra-se:

GAÚCHO, *adj.* e *s.m.* **1. O habitante ou natural do Rio Grande do Sul; rio-grandense-do-sul. 2. Pessoa do interior do Rio Grande do Sul, dedicado à vida pastoril e perfeito conhecedor das lidas campeiras; o homem do campo. 3. Habitante do Uruguai e da Argentina, da região da campanha, de hábitos e origens semelhantes aos do gaúcho rio-grandense. 4. Hábil cavaleiro, que monta com garbo e elegância. 5. Antigamente: caçador de gado selvagem, contrabandista, teatino, andejo, coureador, desregrado, gaudério, changador; remanescentes de tribos guerreiras amestiçadas com portugueses e espanhóis, nômades, hábeis e valentes cavaleiros.** (negritos nossos)



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Consta nos anexos, no *Dicionário Gaúcho Brasileiro*, que o verbete *gaúcho* tinha conotação pejorativa, até meados do século XIX. Consta, desta vez nos anexos do *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, um exemplo desta conotação pejorativa:

Produto natural do meio bárbaro, é o gaúcho um amálgama de raças e nacionalidades. Vem de todos os pontos, atraído pelas facilidades propiciadas na campanha. São egressos da sociedade, criminosos e facinorosos, que a defesa natural e a luta pela subsistência congregam em certos lugares desfeitos à incursão de forças espanholas e portuguesas, que lhes dão caça contínua. (Porto, 1946, p. 50).

Após isso, o gentílico se tornou motivo de orgulho e refere-se ao homem digno, bravo e destemido. Vemos esse orgulho exacerbado no trecho do Vocabulário Pampeano, logo após:

E se a origem da palavra **GAÚCHO** - é convertida, sabemos - não foi parida, raça de tais sentimentos, porque o Deus - que com talentos, moldou-lhe o xucro debuxo, depois que fez o **GAÚCHO** botou fora os instrumentos. (Jayme Caetano Braun, Vocabulário Pampeano, p. 183.)

Ou seja, o gaúcho é tão perfeito que o “molde” nem existe mais.

Nos anexos do *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*, temos textos extensos que falam a respeito do surgimento da palavra *gaúcho*, que, de acordo com Silveira Machado (1966), tem origem persa e se envolve com a ideia de gado, antigamente, fonte de riqueza. Após perder a conotação pejorativa, refere-se aos “filhos do Rio Grande do Sul, bem como os naturais do interior do Uruguai e de arte da Argentina” (p. 79). Essa relação com o gado é característica de várias regiões interioranas do estado.

Adiante nos anexos, temos:

un indio sin ley, ni sujeción nadie, a ningun cacique mayor, ni menos a ningun capitanejo; que campea por sus respetos; que es aliado unas veces de los otros, otras enemigo; que unas veces anda a monte, otras se arrima a la toltería de un cacique; que unas veces anda por los campos maloqueando, invadiendo meses enteros seguidos; otras por Chile comerciando, como ha sucedido ultimamente. (Nunes, 1984, p. 213)

Esse trecho nos leva de volta à conotação pejorativa de *gaúcho*, e também ligado ao verbete *índio*. Os textos anexados também destacam as habilidades do gaúcho:

Todos os exercícios de manejo e de picaria dos mestres de equitação da Europa são familiares ao gaúcho, e alguns dos exercícios mais difíceis são memos entre eles divertimentos de crianças; um gaúcho nunca desce do cavalo para apanhar suas armas ou qualquer objeto que deixou cair; por um movimento rápido, ele se debruça do cavalo até a mão chegar ao chão, sem por isso retardar o andar do cavalo, seja qual for a velocidade de seu passo. (Nunes, 1984)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Há menção ao fato de que os portugueses que chegaram ao estado diferem dos portugueses que chegaram às outras regiões do país. Sendo eles açorianos, uma raça forte e resistente,

[...] singularmente predisposta para construir sólido tronco a uma população. Os portugueses do continente que vieram mais tarde encontraram, já formado, esse tronco original, e, unindo-se a ele, não podiam deixar de sofrer seu influxo.” (Nunes, 1984)

Portanto, as condições de produção do sujeito gaúcho se diferem às de outras regiões do país. Ademais, como pontua Petri, sobre o imaginário gaúcho, não temos apenas uma imagem única, mas, sim, diferentes representações que estão ligadas às diferentes condições de produção, “a partir das quais se constituem os efeitos de sentidos evidentes, tanto no mundo social quanto no mundo ficcional, reinventando incansavelmente o imaginário social sobre o gaúcho” (Petri, 2009, p. 4).

Referente ao último verbete *Missões*, temos, no dicionário *Dicionário Gaúcho Brasileiro* (2003, p. 339):

MISSÕES, s.f. 1. As antigas missões da catequese guarani, estabelecidas pelos jesuítas. 2. **Região do Estado do Rio Grande do Sul, do Mato Castelhana à barra dos rios Ibicuí e Uruguai, onde estavam localizados os Sete Povos das Missões** (São Nicolau, São Luís, São Lourenço, Santo Ângelo, São João, São Francisco de Borja e São Miguel, a capital); região missioneira. (negritos nossos)

Em seguida, no *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul* (1984, p. 307), há:

MISSÕES, s. **Região do Rio Grande do Sul, do Mato Grosso Castelhana à barra do rio Ibicuí, onde estavam localizados os Sete Povos das Missões.** (negritos nossos)

Observamos que, em ambos os dicionários regionalistas, a definição principal se refere à região das Missões. Nos anexos do *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul* temos uma breve história da região, com menção à Guerra Guaranítica e ao que sobrou dela, além das riquezas enviadas encontradas aqui, às custas dos índios, e enviadas à Europa.

É importante salientar que, no *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*, não há este verbete. O que nos faz refletir sobre o efeito de completude que o dicionário possui, o qual deve conter todas as palavras da língua, como pontua Orlandi (2002).

Compreendemos que a constituição do sujeito missioneiro foi afetada por esse passado histórico particular da região das Missões, fazendo com que o gentílico se diferencie do gaúcho, além de fazer com que o sujeito seja missioneiro antes de ser gaúcho. Este, por sua vez, é constituído pela historicidade de outras regiões do estado, como o Pampa e a



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Campanha. Assim como o verbete índio, nos dicionários regionalistas, não carrega o mesmo significado do verbete no dicionário de língua portuguesa, pois, nas Missões, o índio também refere-se ao peão de estância, antes, ainda, de receber o título de gaúcho. A análise dos verbetes nos permitiram entender que o sentido não é único, já que as definições possuem relação com a memória discursiva e com a historicidade, isto é, com o modo como a história se inscreve na língua para significar (Orlandi 2002).

Como nos diz Orlandi (2002), acerca da memória e do simbólico:

A relação é indireta e permeada por fatores histórico-contextuais, ou seja, deriva das condições de produção do enunciado, das relações de sentido e de forças que o caracterizam, em formações imaginárias. São espaços de memória descontínuos. Constituem-se em trajetos das redes de filiação histórica que enforma (dão forma) às interpretações. São parte do Nosso imaginário social de ser brasileiro. (ORLANDI, 2002, p. 25)

Para nós, a memória é tratada como interdiscurso (o que se fala antes, em outro lugar, independentemente), que chamamos de memória discursiva, que é o que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito, conforme Orlandi (2005). É, assim, portanto, que compreendemos como os verbetes se sustentam em já-ditos para significar e naturalizar dizeres acerca de uma memória histórica.

Todo discurso, determinado por sua exterioridade, “remete a um outro discurso, presente por sua ausência necessária”. Essa relação com o interdiscurso aponta para o fato de que “os sentidos são sempre referidos a outros sentidos, sendo daí que eles tiram sua identidade” (Orlandi, 2004, p. 30-31). Além disso, é preciso levar em consideração que a relação do discurso com a memória discursiva é regulada pelas condições de produção, vinculando-se à conjuntura sócio histórica e ideológica em que o discurso está imerso.

Segundo a perspectiva discursiva, é “a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já-dito os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’. A ideologia, tal como a entendemos, faz com que se naturalize “o que é produzido pela história: há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulações (e não ocultação de ‘conteúdos’) em que são construídas transparências para serem interpretadas por determinações históricas que aparecem como evidências empíricas” (Orlandi, 2004, p. 31).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, segundo nossa posição discursiva, partimos do princípio de que a língua se inscreve na história para significar. Tal princípio está na base da relação entre língua e discurso, bem como para o processo de produção de sentidos, colocando em questão a opacidade do texto, isto é, o fato de o discurso, como o caso do discurso dicionarístico, ser determinado pelo político, pelo simbólico e pelo ideológico.

Para o viés discursivo, os sentidos estão em “relação a”, como aponta Orlandi (1996) retomando Canguilhem. A autora destaca que os sentidos não “brotam da língua. Não estão nas palavras. Não são uma questão lexical, mas uma questão semântica” (1996, p. 29). Tendo isso em vista, o sentido vincula-se, segundo Pêcheux (2006), às relações de metáfora, uma vez que é na possibilidade de deslizamento do sentido que o mesmo se constitui. Assim, entendemos a língua enquanto passível de equívoco, pois “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2006, p. 53). A metáfora é entendida como transferência, como constitutiva do sentido, própria do simbólico. É, portanto, a metáfora que possibilita a interpretação, a compreensão do modo como o discurso é afetado ideológico e historicamente.

Ou seja, os dicionários regionalistas atuam para colocar em funcionamento uma língua imaginária, pois buscam ‘guardar’ sentidos que devem permanecer, como pontua Verli (2012). Porém, pelo fato de o discurso estar em relação com a memória, verificamos que os sentidos podem ser outros, uma vez que a língua não se deixa fixar, a língua é fluida. Dessa forma, nossa pesquisa contribuiu para compreendermos os efeitos da história e da memória inscritos no discurso metalinguístico regionalista.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. SP: Editora da Unicamp, 2009.
- BOSSLE, B.A. João. **Dicionário Gaúcho Brasileiro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003. MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística**. São Paulo: Pontes Editora, 2004. NUNES, H. José. **Dicionários no Brasil**. São Paulo: Pontes Editora, 2006.
- NUNES, C. Zeno; NUNES, C. Rui. **Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Martins Livreiro Ed., 1984.
- ORLANDI, E. P. Exterioridade e ideologia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n.30, jan/jun., p. 27-33, 1996.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ORLANDI, P. Eni. **História das Idéias Linguísticas**. São Paulo: Pontes Editora, 2001. ORLANDI, P. Eni. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ORLANDI, P. Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, Editora Pontes, 2004.

ORLANDI, P. Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2006.

PETRI, V. Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. Campinas, nº29, p. 23-39, jan. a jun., 2012.



MULTILETRAMENTOS E O USO DOS GÊNEROS MULTIMODAIS NA FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO ÀS PRÁTICAS LETRADAS

MULTIPLETRATES AND THE USE OF MULTIMODAL GENRES IN DEAF READER TRAINING TO LITERATE PRACTICES

Lóris Marta Matozo Soares Xavier¹ (UPF)

Gisele Benck de Moraes² (UPF)

RESUMO

A pesquisa intitulada “Multiletramentos e o uso dos gêneros multimodais na formação do leitor Surdo às práticas letradas”, trata-se de um estudo com ênfase no uso dos gêneros multimodais como estratégias de ensino e aprendizagem a partir das distintivas relações entre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa enquanto língua adicional (L2) no processamento da leitura. Dessarte, o objetivo geral é verificar como os multiletramentos a partir dos gêneros multimodais contribuem no processo formativo de leitores surdos. Para o esquadrinhamento no aspecto teórico, a pesquisa têm como autores base Quadros (2008) versando especificamente sobre a educação dos surdos, Kleiman (1995, 2002) que aborda os aspectos cognitivos da leitura, Ventura (2001) que amplia a ideia que a leitura não pode ser reduzida apenas à decifração de um código escrito, Rojo (2012) apresentando o conceito de multiletramentos e suas facetas e Santos (2012) que discorre sobre a mediação da leitura para a formação de leitores. Quanto à natureza, a pesquisa é aplicada e de abordagem qualitativa. No que se refere aos objetivos, classifica-se na qualidade de exploratória e no tocante aos procedimentos técnicos, coadjuva a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Na constituição do corpus, a pesquisa contou com 5 alunos surdos

¹ Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: lorismatozo@gmail.com

² Doutora em Letras, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Email: gbenck@upf.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

de 20 a 60 anos atendidos pela Associação de Pais e Amigos de Surdos (APAS), de Passo Fundo. As atividades foram desenvolvidas em dois encontros com base em propagandas comerciais e institucionais e charges na área da educação. Dada a importância do estímulo visual, os alunos tiveram acesso a vídeos para acompanhar o dinamismo de informações presentes na mídia por meio da plataforma youtube, bem como imagens impressas para facilitar a percepção e as inferências concebidas. Nesse contexto, os alunos foram desafiados com base em charges, a fazer a relação da escrita da temática apresentada com a referida imagem. Sobre o gênero propaganda, os alunos produziram cartazes no intuito de personalizar um produto para venda e uso de vocabulário específico. Os dados coletados após a execução das atividades, indicam que o trabalho com esses gêneros ativam mecanismos que corroboram com a formação leitora do surdo a partir dos multiletramentos através dos gêneros multimodais propaganda e charge como práticas que contribuem no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Leitor. Surdo. Multiletramentos.

ABSTRACT

The research entitled “Multiliteracies and the use of multimodal genres in the formation of the Deaf reader to literate practices”, is a study with an emphasis on the use of multimodal genres as teaching and learning strategies based on the distinctive relationships between Libras (L1) and Portuguese as an additional language (L2) in reading processing. Therefore, the general objective is to verify how multiliteracies based on multimodal genres contribute to the formative process of deaf readers. To examine the theoretical aspect, the research is based on authors Quadros (2008) dealing specifically with the education of the deaf, Kleiman (1995, 2002) who addresses the cognitive aspects of reading, Ventura (2001) who expands the idea that reading cannot be reduced simply to deciphering a written code, Rojo (2012) presenting the concept of multiliteracies and its facets and Santos (2012) who discusses the mediation of reading for the formation of readers. As for its nature, the research is applied and has a qualitative approach. Regarding the objectives, it is classified as exploratory and with regard to technical procedures, it supports bibliographical research and action research. In constituting the corpus, the research included 5 deaf students aged 20 to 60 attended by the Association of Parents and Friends of the Deaf (APAS), in Passo Fundo. The activities were developed in two meetings based on commercial and institutional advertisements and cartoons in the area of education. Given the importance of visual stimulation, students had access to videos to follow the dynamism of information present in the media through the YouTube platform, as well as printed images to facilitate perception and the inferences drawn. In this context, students were challenged, based on cartoons, to relate the writing on the theme presented with the aforementioned image. Regarding the advertising genre, students produced posters with the aim of personalizing a product for sale and using specific vocabulary. The data collected after carrying out the activities indicate that working with these genres activates mechanisms that corroborate the deaf's reading training based on multiliteracies through the multimodal genres of propaganda and cartoons as practices that contribute to teaching and learning.

Keywords: Reader. Deaf. Multiliteracies.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Multiletramentos e o uso dos gêneros multimodais na formação do leitor Surdo às práticas letradas”, trata-se de um estudo com ênfase no uso dos gêneros multimodais como estratégias de ensino e aprendizagem a partir das distintivas relações entre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa enquanto língua adicional (L2) no processamento da leitura. O estudo, insere-se na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, do programa em pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo, para o esclarecimento de questões na perspectiva dos multiletramentos e o uso dos gêneros multimodais como estratégias de ensino e aprendizagem no processo educacional de surdos atendidos pela Associação de pais e Amigos dos Surdos (APAS), de Passo Fundo

Se para o público ouvintista que tem a Língua Portuguesa como língua nativa a questão do ensino da leitura tem suas premissas, na educação de surdos essa incubência assume proporções deveras significativas. Por essa razão, dada a complexidade de atuar nesse contexto, o estudo suscita eminente destaque do ponto de vista acadêmico, pois vai além da teoria visando apresentar estratégias de ensino e aprendizagem que corroborem com esse ensino. Por isso a necessidade de fomento à pesquisa científica, pois estamos diante de um quadro que requer frente à problemática uma investigação que nos permita aprofundar os estudos e que nos leve a produção de conhecimento. Frente a esses impasses, a pesquisa tem seu eixo a partir da problemática: tem como problema: Como os multiletramentos a partir dos gêneros multimodais auxiliam para o ensino e aprendizagem da leitura para alunos surdos?

Com isso, o estudo prospecta a temática formação do leitor surdo na perspectiva dos multiletramentos e o uso dos gêneros multimodais como estratégias de ensino e aprendizagem às práticas letradas, tendo como objetivo geral verificar como os multiletramentos a partir dos gêneros multimodais contribuem no processo formativo de leitores surdos. Destarte, para o esquadramento no aspecto teórico, a pesquisa tem como autores base Kleiman (1995, 2012) que aborda os aspectos cognitivos da leitura e os significados do letramento, Rojo (2012) apresentando o conceito de multiletramentos e suas facetas, Quadros (2008) versando especificamente sobre a educação dos surdos, Santos (2012) que discorre sobre a mediação da leitura para a formação de leitores e Ventura (2001) que amplia a ideia que a leitura não pode ser reduzida apenas à decifração de um código escrito.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Enquanto pesquisa científica, o estudo integra em sua composição tática e metodológica determinadas diretrizes com o objetivo de nortear as atividades a serem executadas. Para isso, o estudo apresenta do ponto de vista da natureza ser uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos, classifica-se na qualidade de exploratória e finalmente em referência aos procedimentos técnicos, coadjuva a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação.

Como técnica de coleta de dados, foram aplicadas na Associação de Pais e Amigos de Surdo (APAS), duas atividades desenvolvidas em dois encontros, baseadas nos gêneros multimodais propagandas e charges, por serem gêneros amplamente veiculados socialmente.

Sob essa ótica, a pesquisa está inserida na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, do programa em pós-graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Passo Fundo, para o esclarecimento de questões na perspectiva dos multiletramentos e o uso dos gêneros multimodais como ferramentas significativas no processo educacional voltado à formação leitora e práticas letardas dos Surdos atendidos pela APAS de Passo Fundo.

A LEGALIDADE E O DIREITO À LEITURA

Mais do que decodificar palavras, frases ou textos, a ação de ler envolve uma experiência de mundo, de possibilidades, de conexões e diálogos que aproximam as pessoas. Para Santos (2009, p.37), “toda pessoa tem o direito de ler. O direito de ler em casa no aconchego com os pais, os filhos, o marido, a esposa, o namorado, a namorada”. Uma menção que suplanta quaisquer determinantes elegíveis, pois a leitura não pode ser concebida como um privilégio para poucos, é uma questão de direito.

Vivemos num país onde os indicadores de leitura não são nada favoráveis. Por mais que estejamos avançando, os níveis de compreensão leitora ainda são baixíssimos e o número de leitores, idem. Daí o acesso ao livro e formação leitora ser um direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento (Santos, 2009, p.38).

Ao concorrer em uma sociedade majoritariamente ouvinte, em que os gêneros textuais que circulam socialmente são escritos em Língua Portuguesa, (condição também presente nas esferas administrativas, profissionais e acadêmicas), seguramente a questão da formação leitora é um componente básico de cidadania, inclusão social e de desenvolvimento, o que retoma a ideia de ser concebida como um direito. Versando sobre essa

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



questão do direito, sobressai o fato de que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito” (Quadros; Schmiedt, 2006, p.13).

Regulamentada pelo decreto nº 5626, de 22 de Dezembro de 2005, a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no art. 4º parágrafo único, explicita que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Logo, as pessoas surdas do Brasil deverão aprender a escrever em língua portuguesa e evidentemente realizar a leitura nessa mesma língua que se configura para o surdo como sua (L2). Vinculado a essa questão, nessa mesma lei, temos outros esclarecimentos importantes como o reconhecimento da Libras no Art. 1º como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Assim, língua e política estabelecem entre si uma relação profunda na constituição dos sujeitos que utilizam o mesmo código lingüístico. No Brasil, as políticas para a língua são ainda relativamente parciais, porque relacionam, fracamente, identidade lingüística, identidade nacional e identidade de indivíduos aos direitos lingüísticos. Contudo, é possível identificar o avanço da política educacional ao estabelecer direitos lingüísticos dos surdos (Salles, 2004, p.33)

Ao considerar que o Surdo somado ao aprendizado da Libras (L1), concebida como sua língua materna, tem como segunda língua, a Língua Portuguesa (L2)³ que é a língua oficial do seu país, verifica-se a existência de bilinguismo, o que implica dizer que os surdos formam uma comunidade com cultura e língua própria. Assim, para Goldfeld (2002), a diligência está em compreender as questões que envolvem o sujeito Surdo e suas singularidades no que condiz a sua língua, cultura e modos inerentes de pensar, agir, dentre outros aspectos, que se sobrepõem àqueles relacionados aos caracteres biológicos da surdez.

Com isso, notabiliza que a situação de ensino que envolve duas línguas distintas está associada a um caráter bilíngue⁴, o que preconiza assumir determinadas posturas e o engendramento de métodos que considerem os elementos que constituem apropriadamente mecanismos de ensino que incorporem meios de aprendizado cada vez mais efica-

³ O termo (L2), segunda língua e línguas adicionais neste estudo serão tratadas como sinônimos.

⁴ Os pares bilíngue/bilinguismo tem por finalidade mencionar a existência de duas línguas, visando apenas evocar essa noção, sem a pretensão de realizar uma análise aprofundada sobre essa perspectiva de ensino.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

zes. Entretanto, para Quadros (2008, p.30), “vale ressaltar que o domínio da língua nativa apesar de ser essencial não garante o acesso a uma segunda língua”.

Por essa e outras razões “ainda que se reconheçam os avanços significativos no modo de conduzir o ensino da leitura e da escrita para esse segmento da população, sabe-se que nem sempre o ensino será considerado como uma tarefa fácil” (Martins, 2011, p. 24).

Assim, a compreensão de que embora muitas iniciativas estejam em curso na área educacional quando ao ensino da leitura e escrita para a população surda, a realidade ainda é que em sua completude, esse ensino perfaz um emaranhado de reveses em seu caráter processual, efetivo e contínuo.

Voltando nosso olhar para o ensino de línguas, como o caso do português para surdos, no ensino bilíngue, ele possibilita o contato com práticas letradas e culturais, daí se dá a necessidade de promovermos distintos letramentos, como uso de determinados gêneros usuais para os alunos surdos (Sousa, 2018, p. 26).

Outrossim, é importante considerar as individualidades e pessoalidades de cada sujeito, pois cada um possui suas experiências, especialidades, seu caminho de abundância ou falta e sobretudo seu conhecimento de mundo. A título de exemplo verifica-se que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (Kleiman, 1995, p.13).

Essa compreensão intervém naquilo que é propositivo, uma vez que esclarece e desloca de uma visão exclusionista que segrega para um prisma que compreende e abre espaço para o heterogêneo, o que viabiliza percorrer novos caminhos. Adicionado a isso, no reconhecimento do que é dessemelhante, Gesser (2009), salienta algumas particularidades, ao especificar que a Libras constitui-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. Tais características são marcadamente distintivas da Língua Portuguesa que consiste em um sistema de natureza oral-auditiva. Uma outra condição existente é o fato de que a Libras possui uma gramática própria, bem como a língua portuguesa. As duas possuem os níveis que estruturam as línguas tais como: sintático, morfológico e pragmático. Assim, ambas demandam a apropriação de conhecimento quando a logicidade e a organização que as fundamentam e sustentam sua composição e arranjo linguístico.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Para Kleiman (1995, p.13), é "mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto". A busca em identificar em quais desses níveis se encontra a maior dificuldade e defasagem, apenas estampa a diligência em encontrar subsídios assertivos na efetivação de práticas que façam jus e que impulsionem a formação de leitores surdos. A partir do entendimento da leitura como um direito, extensível e irrestrito a todos, cabe cumprir o que se apregoa e que esse direito seja outorgado ao público surdo que a muito se tornam destinatários de uma educação excludente, sendo desassistidos em seu aprendizado.

Por isso, é conveniente investir na formação de leitores surdos, entendendo a condição linguística desses sujeitos na mediação da leitura, visto que existe dessemelhanças na estruturação linguística entre a Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2). Ser nativo em uma língua e ser compelido a aprender um outro idioma pode apresentar-se por vezes ímprobo. Por isso, vale ressaltar que se trata do direito ao crescimento social, no enfrentamento a mitigação dos famigerados padrões que sugestionam a posição que o surdo assume na sociedade, deixando-o à parte daquilo que o processo de leitura ocasiona, o intercâmbio de ideias, permutas e possibilidades.

Na premissa da leitura enquanto direito, sob o estandarte do que a lei postula e compreendendo que o aprendizando de duas línguas distintas consiste em bilinguismo, além da diferença linguística temos a questão cultural, fator indissociável que norteia o estabelecimento de um ensino que busque desenvolver habilidades leitura. Desta maneira, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade, sendo a multiplicidade cultural uma delas (Rojo, 2012).

Na próxima seção, amplia-se a conceituação acerca dos multiletramentos apresentando com base em diversos autores a versatilidade que os multiletramentos podem proporcionar no que condiz ao aprendizado de uma segunda língua, trazendo proposições concernentes às contribuições dos multiletramentos na formação do leitor Surdo.

OS MULTILETRAMENTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO APRENDIZADO DA L2

Aprender a falar, ler e escrever em outro idioma demanda tempo, dedicação, interesse e o exercício de práticas que conciliem as interfaces da língua objetivando uma apro-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

priação efetiva. Diferentemente de outras línguas orais estrangeiras que são compostas de quatro habilidades: *listening* (escuta), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *writing* (escrita), apontadas como basilares, a relação do surdo com o aprendizado da Língua Portuguesa é distintivo. Essa compreensão desloca para uma outra dimensão, pois trata-se do aprendizado de uma língua fonte de natureza visual-gestual para a língua alvo de natureza oral-auditiva. Nesses termos, destaca-se que:

O português enquanto segunda língua, a língua alvo, apresenta características de aquisição observados em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, observa-se variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos (Quadros; Schmiedt, 2006, p.33).

Similarmente ao aprendizado de uma segunda língua quer seja oral ou sinalizada, as variantes estão vinculadas as estratégias usadas pelos alunos, bem como dos objetivos propostos. No caso do surdo, os recursos auditivos não se tornam uma estratégia de ensino e tampouco a fala (visto que adota-se uma concepção bilíngue e não oralista). Com isso, temos como elemento a ser trabalhado a leitura e escrita. No entanto, por razões delimitatórias, o estudo privilegia uma parcela importante desse processo: a questão da leitura. É o que corrobora Quadros (2008), ao afirmar que se tratando no ensino da língua portuguesa e relacionando-a à proposta bilíngue para surdos, esta é constituída essencialmente por meio de técnicas de ensino de segundas línguas partindo basicamente das habilidades interativas e cognitivas.

Por isso, aprofundar os estudos sobre a formação do leitor surdo é desvelar as tênues mas necessárias e substanciais prerrogativas alusivas a essa temática. Desse modo, os multiletramentos são percebidos como elementos predominantes nesse processo, uma vez que têm potencial para impulsionar e com isso materializar uma série de práticas relacionadas ao aspecto cultural e identitário, que em seus efeitos podem ser bastante vantajosos para o ensino.

Segundo Rojo (2012), a pedagogia dos multiletramentos conjuga a diversidade cultural e linguagens na escola. Conhecidos como Grupo de Nova Londres (GNL), essa convenção reuniu esse grupo de pesquisadores dos letramentos. O cerne da questão era a necessidade da escola considerar e incluir nos currículos a pluralidade presente na sala de aula, tendo em vista os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Assim, o conceito de multiletramentos focaliza na multiplicidade cultural e a multiplicidade de linguagens.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Por esse motivo, ao pensar na formação leitora do surdo, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos denota uma afirmação cultural, solidificando um aprendizado imbuído de sentido, coerência e logicidade. Além do mais, é oportuno salientar que é de grande proveito ter em consideração o aspecto cultural na educação de surdos. Para Kleiman (1995, p. 13), “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”. Logo, ao trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, o surdo tem diante de si uma série de estímulos que podem impulsionar a ação dos mais diversos agentes, que por sua vez os fazem rememorar os saberes já aprendidos e com isso utilizá-los para a aquisição de novos.

Nesse cenário, Sousa (2018), salienta que quando pensamos nos multiletramentos, é fundamental considerar os aspectos multimodais, tais como os classificadores, as expressões faciais, a imagem, o vídeo, dentre outros que facilitam o raciocinar além do texto escrito/sinalizado. No contexto da língua de sinais, são como representações, descrições imagéticas de algum objeto, fenômeno ou processo. Com isso são acionados mecanismos que facultam um acesso a sentidos e culturas diferentes.

Nesse processo de apropriação da leitura, a construção de significados ocorre a partir da interação de vários elementos, que somados atribuem significado e significam o que está sendo lido para que haja compreensão. Com isso, pretende-se na mediação da leitura aproximar o sistema linguístico da L1 e L2, tendo em vista a condição linguística do surdo para que se desenvolva em suas habilidades leitoras.

No tocante a esses pontos, infere-se dizer que empreender práticas voltadas aos multiletramentos na formação de leitores surdos consiste em atribuir significado a sua cultura. De certo, tal premissa produz efeitos, ampliando cada vez mais os saberes necessários ao desenvolver práticas de ensino. Nesse sentido, ao considerar a pluralidade existente, novos caminhos começam a ser descortinados a partir de um ensino conivente com os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea.

Conforme Kato (1985), por muitos anos o ensino da leitura em língua estrangeira trata-se apenas do estudo da gramática e do vocabulário do texto, culminando em sua tradução, entendida então ambigualmente como o resultado da compreensão ou um meio para dar conta dessa tarefa. Esta é uma consideração que traz uma preleção acerca das estratégias a serem tomadas, bem como àquelas que podem não corresponder ao aprendizado. Decerto, tais prerrogativas, abrangem e avolumam um misto de inquietações decorrentes do processo de decodificação da Libras para a Língua Portuguesa, na tenção de mate-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

realizar práticas pautadas nos multiletramentos que consolidem uma aprendizagem que sobreleva aspectos meramente relacionados a gramática e vocabulário, mas que facultem o desenvolvimento de habilidades leitoras.

O ESTUDO REALIZADO

Enquanto pesquisa científica, o estudo integra em sua composição tática e metodológica determinadas diretrizes com o objetivo de nortear as atividades a serem executadas. Para isso, o estudo apresenta do ponto de vista da natureza ser uma pesquisa aplicada, “pois objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (Freitas; Prodanov, 2013, p.51). No que concerne a abordagem é definida como qualitativa e quanto aos objetivos, classifica-se na qualidade de exploratória. Finalmente em referência aos procedimentos técnicos, coadjuva a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação.

Antes de tudo, a fim de compreender o que já foi publicado sobre a temática proposta temos o levantamento bibliográfico com pesquisa em livros, artigos, dissertações, teses, periódicos, entre outros. Para compor o embasamento teórico, a pesquisa traz em seu aporte teórico autores que abordam em seus estudos aspectos relacionados a relação da Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2) no processamento da leitura aliada aos multiletramentos.

Em posse dessas informações, o estudo se encaminha com base nas premissas e alegações que reforçam a tônica da pesquisa “A formação do leitor surdo na perspectiva dos multiletramentos e o uso dos gêneros multimodais como estratégias de ensino e aprendizagem”. Por conseguinte, mediado pelo conhecimento teórico, inicia a parte prática, que tem como *lôcus* a Associação de pais e Amigos dos Surdos (APAS), de Passo Fundo com o objetivo de propor práticas educacionais com base nos gêneros multimodais. A proposta é efetivar procedimentos de ensino por meio de oficinas a partir desses gêneros como estratégias de ensino e aprendizagem a fim de analisar como que estas facilitam a inserção desses sujeitos às práticas de letramento e contribuem no desenvolvimento das habilidades leitoras do público surdo. A execução desse prática é um procedimento técnico necessário atendendo ao que a pesquisa-ação postula. Segundo Freitas e Prodanov (2013, p.65) “quando concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



de um problema coletivo. Os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Como técnica de coleta de dados, foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita a partir dos gêneros multimediais charges e propagandas. Produção de cartazes para trabalhar a escrita e correspondência da temática das charges para trabalhar a escrita.

Na constituição do corpus, a pesquisa contou com 5 alunos surdos de 20 a 60 anos, intervenientes da APAS, de Passo Fundo. O grupo apresenta variáveis como idade e formação escolar. A seleção da amostragem inclui critérios como a faixa etária e nível de escolaridade a fim de compreender como esses fatores influenciam no processo da formação leitura. Com essa delimitação da amostragem será possível organizar mais eficazmente as atividades que serão aplicadas tendo em vista o público alvo e consequente análise e interpretação das variáveis suscitadas no estudo. A coleta de dados terá como fonte primária a devolutiva das atividades escritas⁵ mediante o que foi proposto, embora o aspecto elucidativo também ocorra através da tradução/interpretação da Libras e seja igualmente importante, visto que trata-se do conhecimento e relação da L1/L2.

As atividades propostas são baseadas nos gêneros multimodais: propagandas e charges, por serem gêneros amplamente veiculados socialmente. A partir de oficinas de leitura com base nesses gêneros textuais, propõe-se uma abordagem dinâmica e pragmática buscando trabalhar a leitura em sua completude e estabelecendo uma abordagem que favoreça a compreensão do texto, identificação das mensagens implícitas e explícitas do texto e sobretudo atribuindo sentido ao que se lê.

Na seleção desses instrumentos, no que se refere ao gênero propaganda, a triagem estará sob o enfoque dos seguintes aspectos: linguagem dinâmica, coloquial, direta, simples, acessível e presença de recursos visuais. Em relação à charge, que retrata fatos da atualidade e apresentar bastante recursos visuais, a seleção acontece com base nas charges que noticiam acontecimentos recentes. Em ambos os gêneros a premissa é de aferir o que está no texto com o que o leitor já sabe ou pensa a respeito do assunto. Como o estudo preconiza uma ação interventiva, o trabalho que será desenvolvido a partir desses dois gêneros multimodais implica a adoção de algumas estratégias de leitura, que nesse estudo são concebidas por Kleiman (2002), classificadas como estratégias cognitivas e metacog-

⁵ As explicações acontecerão em Libras e as respostas dos pesquisados em português escrito. A própria investigadora fará a interpretação em Libras e a mediação da leitura.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

nitivas. Enquanto as estratégias metacognitivas ocorrem quando temos algum objetivo em mente, ou seja, somos capazes de dizer e explicar a ação; as estratégias cognitivas da leitura se apresentam como operações inconscientes ao leitor, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura.

Para a análise do material qualitativo suscitado após a execução dessas práticas, será aplicado a análise de conteúdo concebido por Bardin (1977), organizadas em: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, interpretação, categorização e inferência. A pré-análise se configura como uma fase organizacional que corresponde à sistematização de ideias. Nessa fase inicial temos a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, formulação das hipóteses e objetivos, bem como a elaboração de indicadores que servirão de base para a interpretação final. Desse modo, preliminarmente temos o referencial teórico como norteador a partir de diferentes autores que abordam a temática quanto ao conhecimento categórico com suas contribuições e pressupostos. Esse referencial sustenta o processo elucidativo para a compreensão do fenômeno estudado e consequente análise.

Com base nas atividades realizadas com o grupo de 5 alunos, foi possível identificar inúmeras dificuldades. Uma delas está voltada ao conhecimento basilar da sua língua nativa (L1). O vocabulário restrito dos sinais em Libras ficou bastante evidente e como resultado o conhecimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita também é bastante limitado. Pode-se afirmar que a maioria ainda não está alfabetizado e por essa razão investir em práticas de letramento se torna muito importante, nesse caso, a partir de charges e propagandas que são gêneros multimodais que estão presentes em seu cotidiano e que envolvem aspectos visuais, elementos essenciais para a compreensão da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das práticas realizadas e atendendo ao que a pesquisa-ação apregoa enquanto procedimento técnico no sentido de agir em estreita associação de um problema coletivo de modo cooperativo ou participativo conforme Freitas e Prodanov (2013) menciona, a pesquisa ocorreu de maneira colaborativa e participativa. Esse ambiente proporcionou uma oportunidade de trocas visto que um dos objetivos específicos está voltando na aplicação de uma variedade de instrumentos que viabilizem o fomento de práticas educacionais.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Enquanto língua adicional (L2), durante as encontros percebi que a língua portuguesa para o sujeito surdo é concebida como um sistema complexo e que exige uma série de repertórios linguísticos para a compreensão da palavra em seus variados significados. Outrossim, o nível de conhecimento da Libras (L1) da maioria apresenta vocabulário restrito, o que dificulta uma consecução mais produtiva. Nesse sentido “vale ressaltar que o domínio da língua nativa apesar de ser essencial não garante o acesso a uma segunda língua” (Quadros, 2008, p.30). Essas são algumas dualidades suscitadas mediante as práticas, mas que viabiliza traçar novos caminhos que consideram essa defasagem na aquisição da (L1), de modo que progridam no aprendizado da (L2).

Em sua maioria, o público atendido apresenta um conhecimento bastante circunscrito, desconhecendo muitas palavras no quesito leitura e escrita. Assim, o processo não simplesmente de codificação e decodificação, mas sobretudo nos aspectos voltados ao processamento da leitura carece de estímulos que proporcionem experiências visuais, por ser a Libras uma língua visual-gestual, e que requer uma modalização apropriada e pertinentes às singularidades que essa língua pressupõe. Por isso o trabalho vinculado ao multiletramento se apresenta como uma proposta que adequa e acentua a concepção de que é importante considerar outros elementos no ensino e aprendizagem de uma língua, quer seja a língua nativa (L1), ou língua adicional (L2).

Na perspectiva dos multiletramentos e objetivando contribuir na inserção dos sujeitos surdos às práticas de letramento, o trabalho com os gêneros multimodais charges e propagandas demonstram ser instrumentos importantes dentro da proposta elencada. Na execução das atividades idealizadas, considerando os caracteres dos multiletramentos e as estratégias de leitura, alunos tiveram acesso a diferentes mecanismos para explorar o visual e linguístico nas múltiplas linguagens que comunicam e informam. Por isso, o caminho percorrido buscou substancialmente em sua proposta metodológica articular as charges e propagandas de maneira elucidativa, utilizando variados recursos visuais como vídeos para apresentar as propagandas, imagens coloridas e ampliadas das charges para correlacionar com a escrita e confecção de cartazes.

Por fim, ressalto a importância desse estudo que lança um olhar voltado à educação dos Surdos buscando trazer os gêneros multimodais como importantes constituintes na formação leitora do sujeito surdo. Logo, é uma pesquisa que tem muito a contribuir no âmbito acadêmico especialmente na área do ensino, como também no aspecto social e científico, no que se refere a inserção da comunidade surda às práticas de letramento



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

amplamente circuladas de modo a ampliar sua capacidade leitora com o enfoque na funcionalidade da língua portuguesa (L2).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 5.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- KATO, Maria. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- KLEIMAN, Angela. **Oficinas de leitura: Teria e pática**. 9.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, Angela B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ROJO; Roxane Helena. **Pedagogia dos multiletramentos**. IN: Multiletramentos na escola. MORO, Eduardo; ROJO, Roxane (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al.] **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília : MEC, SEESP, 2004. 2 v. : il.
- SANTOS, Fabiano. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. IN: Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. NETO, José Castilhos Marques; ROSING, Tânia M.K (Orgs.). São Paulo: Global, 2009.
- SOUZA, Marilena Inácio de. Citação e destacabilidade de “fórmula” e de “pequenas frases” na mídia impressa e digital brasileira: estratégias do dizer. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 3, n. 1, jan./jul. 2011. Disponível em: <www.revlet.com.br>. Acesso em: 2 jan. 2012.
- SOUZA, Danilo Pessoa Ferreira de. **A educação de surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade**. Manaus: Clube de Autores, 2018.



O ALIENISTA SOB UMA NOVA PERSPECTIVA

Carlos Sander Metzdorf¹

RESUMO

As histórias em quadrinhos foram, durante muito tempo, marginalizadas e enquadradas com uma forma de entretenimento vazia e sem conteúdo. No entanto, nos dias de hoje as histórias em quadrinhos são consumidas por pessoas de todas as idades e no mundo inteiro. Como consequência disso, os quadrinhos passaram a ganhar destaque, marcando sua presença em escolas e sendo usados como uma forma incentivo à prática e ao gosto pela leitura por parte das crianças e dos adolescentes, mostrando-se não apenas em obras criadas originalmente nesse formato, mas também em adaptações de clássicos da literatura, tal como *O Alienista*, de Machado de Assis. Levando isso em conta, esta pesquisa visa abordar as adaptações de títulos clássicos, com o objetivo de mostrar como elas, ao serem usadas juntamente das obras originais, podem instigar e incentivar a leitura, tendo como composição de análise os elementos de uma pesquisa comparativa. Nesse processo de estudo, o resultado principal da investigação visa-se a demonstração do uso desses textos para a possível formação de leitores, todavia, para que se alcance esse objetivo, se faz necessária a elaboração de estratégias prévias, que envolvam a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura.

Palavras-chave: Adaptação; Histórias em Quadrinhos; Leitura; Clássicos.

ABSTRACT

Comic books were, for a long time, marginalized and considered an empty, contentless form of entertainment. However, nowadays comic books are consumed by people of all ages and all over the world. As a consequence of this, comics began to gain prominence, marking their presence in schools and being used as a way to encourage the practice and enjoyment of reading by children and teenagers, showing themselves not only in works originally created in this format, but also in adaptations of li-

¹ Carlos sander Metzdorf é graduado em Letras – Português e inglês pela Universidade de Passo Fundo; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo; Professor de Português e inglês na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: 179163@upf.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

terary classics, such as *The Alienist*, by Machado de Assis. Taking this into account, this research aims to address adaptations of classic titles, with the aim of showing how they, when used together with original works, can instigate and encourage reading, using the elements of comparative research as the analysis composition. In this study process, the main result of the investigation aims to demonstrate the use of these texts for the possible formation of readers, however, in order to achieve this objective, it is necessary to develop prior strategies, which involve pre-reading, reading and post-reading.

Keywords: Adaptation; Comics; Reading; Classics.

INTRODUÇÃO

Não é raro ouvir relatos de professores de diferentes áreas do conhecimento sobre os baixos níveis de leitura dos alunos e a falta de interesse que demonstram por esse hábito. Apontadas como a principal dificuldade do processo ensino-aprendizagem, essas duas situações acabam prejudicando o desempenho dos discentes em todas as áreas da vida, para muito além da escola.

Com a presença cada vez mais forte das histórias em quadrinhos na cultura, era uma questão de tempo até as obras desse gênero chegarem aos âmbitos educacionais. Além dos quadrinhos mais populares e conhecidos, como os de super-heróis, se tornaram comuns também as adaptações de clássicos da literatura, que podem facilitar o uso desses títulos em sala de aula por parte dos professores. No cenário nacional, uma das mais recentes adaptações traz o conto *O alienista* (1882), de Machado de Assis (1839-1908), para uma nova perspectiva.

Adaptações como a citada acima podem ser usadas, juntamente com as obras originais, para instigar e incentivar a leitura por parte dos jovens. Para tanto, porém, são necessárias estratégias previamente elaboradas.

Os métodos que podem auxiliar no incentivo à leitura, que já deve iniciar no ensino fundamental, devem ser constantemente reavaliados e atualizados pelos professores, nesse sentido, é importante que o educador tenha conhecimento do que realmente cativa e atrai as crianças e os adolescentes, e hoje, os educadores, com as adaptações de clássicos para quadrinhos, possuem uma ferramenta perfeita em mãos, que une o útil ao agradável, pois elas podem ser levadas para a sala de aula e além de incentivar a leitura literária dos alunos, pode manter viva na cultura popular, obras literárias canônicas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A HISTORIOGRAFIA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

É difícil não associar a origem e o percurso histórico das histórias em quadrinhos com os Estados Unidos. A associação é compreensível, se for levado em consideração o espaço que o país ocupa na produção e no comércio das mais populares hq 's, com o mercado sendo liderado pela *DC Comics* e pela *Marvel*, manifestando-se, nesse universo, como um fenômeno da cultura de quadrinhos. Porém, o caminho percorrido por esta forma de arte abrange o mundo inteiro.

A ideia mais aceita entre historiadores atribui as primeiras histórias representadas por desenhos aos bhopas, sacerdotes originários de Rajasthan, na Índia. Esses religiosos usavam grandes pergaminhos com as sequências neles desenhados, e a história era narrada oralmente, com o narrador usando uma lanterna para destacar as ilustrações para os espectadores.

A prática desses sacerdotes disseminaram-se inicialmente por toda a Ásia, relatando mitos e histórias que serviram para que os espectadores pudessem conhecer e muitas vezes se identificarem com o budismo, sendo a principal história, o mito chinês de Wu-kong (rei macaco), que no Japão passou a ser chamado de Son Goku, personagem usado em muitos mangás(histórias em quadrinhos orientais).

Posteriormente, essa forma de contar história se espalhou por toda a Europa, sendo nomeada de diferentes formas em cada país, passando não apenas a narrar mitos e lendas, mas também acontecimentos, carregando um tom crítico que fez com que os grupos que trabalhavam com essas críticas se tornassem um alvo, principalmente da igreja.

O próximo passo para as histórias em quadrinhos foi dado por um suíço, o professor universitário Rodolphe Töpffer, que criava em suas próprias aulas narrativas em quadrinhos. Töpffer era conservador e anti modernista, diante disso, ele compartilhou, inicialmente, apenas com seus amigos mais próximos, em 1827, sua criação inovadora, *Les Amours de Mr. Vieux Bois*, que de forma inédita, usa a relação texto e imagem para o fluxo da narrativa, por conta de seus ideais e da sua forma de pensar já citadas neste parágrafo, a obra vem a ser publicada apenas em 1837. Campos(2020, p. 23), afirma que, após a publicação da história: "(...) acontece o que Töpffer temia: a obra é um sucesso, gera imitações e um novo segmento editorial, os *álbuns Jabot*. Que são aquilo que, quase 150 anos depois, os norte-americanos irão batizar de *graphic novels*."



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Os *Álbuns Jabot*, que passam a ser criados a partir de então por diversos desenhistas, se torna uma fórmula por muitos imitada, mas em meio a isso, surgem álbuns até hoje considerados ousados e originais, tais como os criados por Gustavo Doré, que em 1847 criou o álbum *Les Traveaux d'Hercule*, três anos depois fez *Des-agréments d'un voyage d'agrément*, e em 1853, seis anos após sua primeira criação, concluiu seu último trabalho, *Histoire pittoresque de la Sainte Russie*.

É dessa época também, o início da publicação de quadrinhos em jornais e em folhas soltas, bem como, o surgimento das primeiras revistas dedicadas e especializadas em cartuns e quadrinhos, inicialmente pelos países da Europa e nos Estados Unidos.

Em 1852, o francês Auguste Sisson se muda para o Rio de Janeiro, sendo ele o responsável, em 1855, pela estreia dos quadrinhos no Brasil, pela revista *Brasil Ilustrado*, com a publicação *O namoro, quadros ao vivo, por S...o Cio*. Em 1864 é criada em São Paulo, Por Angelo Agostini e Luiz Gama, a revista *Diabo Coxo*, e além da produção do jornalismo em quadrinhos, Agostini foi responsável pela invenção das HQs juvenis de aventura em 1870, que já possuíam elementos revolucionários que só seriam vistos novamente no cenário quadrinista norte-americano a partir de 1930.

Na Inglaterra de 1867, surge através da revista *Judy*, uma prática comercial muito utilizada no século XXI, a criação de uma indústria em torno de um personagem, com licenciamento para gibi próprio, bebidas, brinquedos, e outros produtos, e assim como ocorre já desde o século XX, o personagem Ally Sloper é tomado da escritora Marie Duval pela editora que publicou suas histórias.

Nos Estados Unidos, a ascensão dos quadrinhos inicia-se no começo do século XX, sendo lançados no país inicialmente em alemão, pois os mesmos eram criados por imigrantes alemães, sob forte influência de um outro quadrinista, Wilhelm Busch, que fez sucesso na Alemanha.

Em 1910, os jornais já publicavam centenas de séries em quadrinhos diferentes, isso se deve à ampliação da imprensa norte-americana, que por sua vez, ocorreu graças ao aumento da população, que na época, triplicou.

Possuindo, na primeira década do século XX um teor anárquico e sempre tocando em assuntos de cunho político e social, as histórias, já na época, causavam espanto nos críticos, que englobam principalmente padres e pastores. Como era de se esperar, o mercado dos quadrinhos nessa época adotou um “código de conduta”, que nada mais era do

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



que um conjunto de autocensura, proibindo, por exemplo, a “vulgaridade feminina”, que incluía a proibição de mulheres bebendo e dançando nas histórias.

Com o tempo, esse controle de conteúdo se transformou em um controle no formato, pois passou-se a visar muito os licenciamentos para produções de produtos para além do jornal onde a história era publicada, para isso exigia-se a criação, por parte dos cartunistas, de personagem com vida longa, que fossem capazes de se estabelecerem na cultura daquela sociedade, não abrindo assim, espaço para os criadores que tentavam fugir dos padrões estabelecidos e passando assim, a serem mais valorizados os personagens criados, do que o artista que os criavam.

Outro fator, também comercial, que influenciou na formação dos quadrinhos americanos como vemos hoje, é o fato de os anunciantes exercerem forte influência naquilo que era exibido nas histórias, principalmente no que diz respeito às realidade e aos temas abordados, pois para esses grupos anunciantes, não era interessante que os subúrbios ou o dia a dia de famílias “pobres” fossem ali representados, pois havia uma ideia de que essa classe não consumia os produtos que patrocinavam essas publicações. Surge, com isso, uma nova abordagem, com cenários mais familiares, em lares de classe média e até mesmo de famílias burguesas. Posteriormente, a partir de 1930, surgem as histórias de aventura, nas quais os vilões nunca eram outros norte-americanos, mas sim indígenas, negros, asiáticos ou latinos, o que revela muito sobre o pensamento da época, que ainda existe até hoje.

Sentindo-se pressionada pelas editoras de menor expressão que aos poucos ganharam espaço usando uma maior profundidade nos quadrinhos adultos, bem como pela nova classificação dos quadrinhos de super - heróis, que agora era de 15 anos, a DC juntou-se à outros grandes grupos e encabeçou o *Comics Code*, um documento que passou a ser seguidos por todos os quadrinistas e por todas as editoras, concordando ou não com as regras estabelecidas pelo mesmo.

Essa estratégia jogou as histórias em quadrinhos adultas, tais como as de terror e de romance, no obscurantismo, tornando essas criações atos de rebeldia de autores e editoras que se colocavam contra os quadrinhos industriais. Além disso, essa estratégia solidificou a falsa ideia de que os Estados Unidos deram origem às histórias em quadrinhos.

Outra consequência da criação do *Comics Code*, foi o surgimento de uma rivalidade entre as grandes editoras, as quais sempre produziram e ainda criam histórias que podem ter o maior retorno comercial possível, contra as editoras menores, que buscam uma pro-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

dução mais artística e que valorizam mais os criadores e não as criações. Essa competição interna surgiu em meados de 1960, e perdura até os dias de hoje.

A TEORIA DA ADAPTAÇÃO

As adaptações estão presentes em todas as culturas desde muito antes da ascensão dos *blockbusters* baseados em *best-sellers* ou em quadrinhos de super-heróis dominarem o cinema Hollywoodiano, sendo possível até mesmo considerar as peças de Shakespeare, que eram escritas e posteriormente encenadas, como adaptações, mas o que caracteriza uma adaptação? Nos parágrafos será possível entender melhor um pouco mais sobre suas características e particularidades.

Em muitos casos é possível comparar adaptação com tradução, pois à exemplo da hq utilizada como material de estudo neste artigo, uma obra adaptada pode carregar a função de levar a um novo público determinado texto, que talvez não seria compreendido por esse grupo na sua estrutura original.

As adaptações, porém, historicamente sofrem com certa discriminação, pois ao serem comparadas com as obras originais, passam a ser consideradas inferiores e menos ricas em relação à forma que apresentam o conteúdo. Nessas críticas, porém, há um certo relativismo por parte da academia e das grandes mídias que tecem suas opiniões, para Hutcheon (2013, p. 23):

[...]parece que adaptar *Romeu e Julieta* para uma forma de arte elevada, como a ópera ou o balé, é algo mais ou menos aceitável, ao passo que adaptar a peça para um filme - especialmente no caso de uma versão modernizada como *Romeu + Julieta* (1996), de Baz Luhrmann -, não o é.

É importante ressaltar que uma obra carregar o rótulo de adaptação depende de como o leitor a vê, pois para uma comunidade leitora considerar determinado título como um texto adaptado, implica que esse grupo tenha realizado a leitura ou ao menos tenha conhecimento da obra “original”.

A percepção de um leitor acerca de uma adaptação também pode ser crucial para a boa recepção de uma adaptação, pois por mais que esse indivíduo queira ver a obra que aprecia sendo contada de outras formas, na maioria das vezes ele é exigente quanto a fidelidade, essa exigência pode ser percebida quando uma HQ é levada ao cinema com mudanças drásticas, ou quando algum personagem querido de algum jogo é suprimido na

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



adaptação do mesmo para história em quadrinhos. Por isso, os artistas que se arriscam em adaptar uma obra já consagrada, devem ter em mente que devem equilibrar os elementos nostálgicos que inicialmente atraíram os leitores, juntamente com o novo que deve estar presente, pois uma das funções dessas releituras é atrair um novo público.

Independente do gênero ou da forma, o valor artístico de uma adaptação é com certeza facilmente perceptível e inegável, porém não se pode negligenciar a influência que o capitalismo exerce sobre a criação das obras. No sentido econômico, as grandes editoras e os próprios escritores e ilustradores, no caso das HQ's, perceberam que a adaptação de obras já consagrada e até mesmo canônicas da literatura mundial já teriam uma base de leitores e de fãs fiéis do material original, conseqüentemente, não havendo adesão de novos públicos(que por conta dos fãs dos próprios escritores e ilustradores dificilmente acontecerá), os grupos editoriais e os criadores contariam com o público conquistado através do sentimento de nostalgia reencontro.

Linda Hutcheon, em sua obra *Uma Teoria da Adaptação*, descreve a adaptação com um processo que pode ser visto através de três diferentes perspectivas, que não se sobrepõem umas às outras, mas sim se complementam, os parágrafos seguinte dissertarão sobre cada uma dessas três perspectivas.

A primeira perspectiva fala da adaptação como *produto formal*, que foca na transposição, podendo esta ocorrer em diversos níveis: no nível de gênero, com as peças de Shakespeare sendo transformadas em romances, por exemplo; o segundo grau fala sobre as mudanças de mídias, citando como exemplos os filmes hollywoodianos baseados em romances ou contos; a terceira forma de transposição fala daquilo que passa do real para o ficcional.

Em segundo, a adaptação é tratada como um *processo de criação*, esta perspectiva fala tanto sobre a presença da recriação, como também uma reinterpretação. Enquanto a reinterpretação se faz necessária para que uma história possa ser contada usando uma linguagem muitas vezes mais moderna, a recriação é necessária para que se pense em novas formas de contar essa história, com essa linguagem diferente.

Por último, mas não menos essencial que as duas anteriores, há a perspectiva da *recepção*, que trata a adaptação como uma forma de intertextualidade. A forma como o leitor ou o espectador verá determinada obra como uma adaptação propriamente dita, bem como a forma como ela mexerá com este leitor, dependerá do conhecimento prévio que a



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

pessoa detém dos textos adaptados. Pode-se usar como exemplo dessa última perspectiva a adaptação que é foco desse artigo, pois quem apenas leu a história em quadrinho não compreendera o esforço que os autores da adaptação tiveram em transpor para a HQ a estrutura narrativa Machadiana.

A HISTÓRIA DE MACHADO DE ASSIS

Nascido no dia 21 de junho de 1839, Joaquim Maria Machado de Assis, ou simplesmente Machado de Assis, tinha avós maternos muito pobres, com a avó tornando-se viúva muito cedo, pois o marido faleceu em alto mar, essa talvez seja a justificativa mais plausível do medo que o autor nutria pelo mar, e a presença desse elemento em suas histórias.

Os pais do autor casaram-se no dia 19 de agosto de 1838 na capela de livramento, pode-se perceber portanto, que o autor nasceu pouco menos de um ano após o casamento de seus pais, sendo batizado cinco meses depois do seu nascimento, em 13 de novembro de 1839.

A madrinha do escritor fazia parte da burguesia da época e Machado convivia muito com ela, e frequentando muito a residência dela, ele teve muito contato com esse estilo de vida burguês, que forneceu ao autor uma bagagem que tornou possível todas as críticas expostas por ele em suas obras, além disso, sua madrinha possuía uma biblioteca muito rica, e Machado passou muito tempo de sua infância e adolescência frequentando-a, foi ali que ele percebeu que o intelecto e o estudo, poderiam fazer com que ele alcançasse a ascensão social.

A mãe de Machado faleceu muito jovem, quando o escritor estava apenas com nove anos, tempos depois, o pai se casou novamente, e agora Joaquim Maria tinha uma madrastra, a qual o futuro escritor de *O alienista* considerava uma mãe. Ela era uma vendedora de doces e confeitaria, e conseguiu com que Joaquim Maria pudesse estudar em uma escola de elite frequentada apenas por meninas, sob duas condições: a primeira era vender, na instituição de ensino, os doces feitos pela madrastra, e a segunda, que com certeza o marcou de forma mais profunda, era a de não interagir com as alunas da escola.

Após a saída da escola, Joaquim Maria passou a ter, assim como o personagem principal de *Dom Casmurro*, lições particulares com um padre de nome Silveira Sarmento, além disso outra relação do autor com a igreja ocorreu quando um ainda jovem Machado de

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Assis trabalhou na igreja da lampadosa, próximo à praça da constituição, não se sabendo ao certo, porém, qual função o mesmo exercia.

Trabalhar nessa igreja ajudou diretamente na inserção do autor no mundo das letras, pois em frente ao templo havia uma famosa livraria, a livraria de Paula Brito, que era frequentada por pessoas da elite, tais como políticos, jornalistas e escritores renomados. Inicialmente, Machado de Assis frequentava o estabelecimento apenas para contemplar e admirar as obras literárias que ali estavam expostas e que por conta de sua condição financeira, ele era incapaz de adquirir.

Em 1853, a livraria citada acima passou a organizar aos sábados, encontros onde os intelectuais de diversas áreas se reuniam para conversar e debater sobre as artes e a política, o grupo ficou conhecido como Petalógica. Em 1854, Machado de Assis, por intermédio de Paula Brito, já fazia parte do grupo da Petalógica, o qual ajudou o ainda jovem escritor na publicação de seus primeiros escritos, sua primeira publicação, segundo os pesquisadores, data do dia 3 de outubro de 1854, intitulada apenas como *soneto*.

Foi apenas aos dezessete anos, em 1856, que Machado decide publicar textos para além da poesia, inicialmente com artigos onde opinava sobre o teatro, a civilidade e até mesmo a própria poesia. Em 1858 o autor fez sua estreia no gênero conto, com a publicação da história *Três tesouros perdidos*, vale lembrar que suas criações eram publicadas até então, exclusivamente no jornal A Marmota, do seu amigo Paula Brito, considerado o primeiro editor brasileiro.

Entre 1856 e 1858 Joaquim Maria trabalhou na Tipografia Nacional (Imprensa Nacional), foi nesse período que ele conheceu Manuel Antônio de Almeida, escritor de *Mórias de Um Sargento de Milícias*, e que na época exercia o cargo de diretor da Tipografia Nacional. Ainda em 1858 Machado encerra seu ciclo como tipógrafo e passa a exercer a função de corretor de provas no jornal A Marmota, bem como no Correio Mercantil, um jornal liberal da época.

Em 1859, além de ter retornado as atenções para a poesia, agora mais política e social, Machado de Assis passa a ser de fato redator, no jornal O Espelho, onde o autor passa a ter uma coluna própria intitulada *Revista dos Teatros*, onde o autor faz comentários e críticas a respeito das peças que assiste. O espelho, entretanto, encerra suas atividades após quatro meses.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

1860 foi o ano em que ele voltou ao jornal que inicialmente o acolheu, porém sua passagem é curta, pois no ano 1862 ele passa a integrar o Conservatório Dramático brasileiro, órgão responsável por analisar peças teatrais antes das mesmas irem ao teatro. É em 1862 também, que o autor passa a integrar o Diário do Rio de Janeiro, publicando textos diversos, mas inicialmente com uma coluna de não muito sucesso, chamada Conversas Hebdomadárias. Foi a partir de 1864, com uma coluna intitulada *Ao acaso*, onde ele escrevia sobre as notícias que eram destaques na semana, que o autor voltou a escrever semanalmente, tendo essa coluna durado 50 semanas.

O primeiro volume de poesias reunidas de Machado de Assis, intitulado *Crisálidas*, entrou em circulação nas livrarias em setembro de 1864, reunindo 28 poesias do autor.

Em 1866, Machado percebe sua vocação para a crítica literária e decide se dedicar a ela, o teatro já não o chamava mais a atenção, além disso, a poesia foi deixada de lado por ele durante esse período. A coluna onde o autor tecia críticas chamava-se *Semana literária*, e após o seu término em 1865, ele cria uma nova coluna, denominada *Cartas Fluminenses*, essa possui apenas duas edições, sendo a segunda delas em 12 de março de 1867 carregava o nome de *A hetaira*. Seu último texto no jornal O Diário do Rio de Janeiro tratava-se de uma crítica sobre o orador português Vieira de Castro, publicada em 22 de fevereiro de 1867.

Agora, em 1868, já fora do Diário do Rio de Janeiro e tendo ganho em março de 1867 a condecoração de Cavaleiro da Ordem da Rosa, que era dada a civis ilustres que prestavam serviços relevantes a pátria, Machado recebe de José de Alencar, o título de primeiro crítico brasileiro. Foi em 1868 também que o escritor conheceu sua futura esposa, Carolina, com quem se casou em 12 de novembro de 1869.

No ano de 1870, surge nas livrarias do Brasil, o primeiro livro de contos publicado por Machado de Assis, o qual já estava em circulação no exterior desde dezembro de 1869, pois os contos já haviam sido todos publicados no Jornal da Família.

Em 1872, já com seus 33 anos, Machado de Assis, que até então era reconhecido pela sua poesia e por suas críticas literárias, faz sua estreia no Romance, com a publicação de *Ressurreição*, nessa obra o autor foge do regionalismo, que era muito abordado nas histórias da época, bem como não segue o padrão dos Romances românticos, ao não criar um final feliz para os personagens principais.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



O segundo livro de contos Machadianos foi publicado em novembro de 1873 e levava o nome de *Histórias da Meia-Noite*, continham nove contos do autor, apresentando mais humor e ação.

Machado de Assis consegue finalmente a estabilidade financeira e profissional quando, em 31 de dezembro de 1873, o deputado José Fernandes da Costa assina o decreto que nomeia o escritor como primeiro oficial da secretaria de agricultura. Com esse cargo, as preocupações que muitas vezes atrapalham sua escrita, deixaram de existir. Em 7 de janeiro de 1874, ele assume as funções no cargo público, mas deixa o emprego no Diário Oficial apenas cinco anos depois.

Ainda em 1874 surge *A mão e a Luva*, trata-se do primeiro Romance de Machado no formato de folhetim, sendo o livro lançado no mesmo ano pela Tipografia do Globo. A história gira em torno da ambição de dois personagens principais, Guiomar e Luís Alves. Passando quase despercebida pela imprensa da época, teve apenas uma reedição durante a vida do autor, no ano de 1907.

O único contato que Assis teve com a poesia indianista, considerado tardio, se deu em 1875 com o livro *Americanas*, que possuía treze poesias. Atribui-se muito essa abordagem indianista de Machado ao fato de seu livro anterior de poesia ter sido considerado pouco nacional.

O segundo Romance de folhetim Machadiano foi *Helena*, publicado no jornal O Globo, a história foi publicada em 35 folhetins e seu início ocorreu em 6 de agosto de 1876. O foco da história era o público feminino da época e da mesma forma que havia ocorrido anteriormente, houveram pouquíssimas críticas, isso se deve ao fato de ser publicado em um jornal concorrente.

Um novo jornal passa a circular no ano de 1878, *O cruzeiro*. Nele, Machado publica nesse mesmo ano *Iaiá Garcia*, a história foi contada em 38 folhetins. A Tipografia Cruzeiro foi a responsável por levar o Romance às livrarias, pouco tempo depois do término da publicação no jornal.

Completo-se, em 1880, trezentos anos da morte de Camões, e o Gabinete Português de literatura pediu para que Machado de Assis escrevesse uma peça de apenas um ato, e que contasse um episódio da vida amorosa do homenageado, chamava-se *Tu só, Tu, Puro Amor* e sua estreia data de 10 de junho de 1880.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Memórias Póstumas de Brás Cubas aparece pela primeira vez em folhetim no dia 15 de março de 1880, com sua última publicação ocorrendo no dia 15 de dezembro do mesmo ano. O romance foi publicado como livro no ano de 1881 e apesar de alguns elogios à obra, a maioria das críticas tentavam encontrar pontos negativos no Romance.

É Possível dizer que *Memórias Póstumas de Brás Cubas* é o ponto de início do Realismo no Brasil. A obra foi concebida após Machado retornar de férias, que havia tirado por motivos de saúde juntamente com sua esposa Carolina, que também se via doente,

Um ano depois, em 1882, é publicado outro livro que figura entre as mais importantes obras machadianas, *Papéis avulsos*. O livro era composto de doze contos, tais como *O Alienista*, *A Sereníssima República* e *Teoria do medalhão*. O livro foi um sucesso de crítica não apenas no Brasil, mas também em Portugal e na França.

No final de 1891 é publicado o livro *Quincas Borba*, logo após o término de sua publicação em folhetim. Apesar do sucesso obtido, assim como alguns dos livros de Machado, *Quincas Borba* também foi pouco comentado pelos jornais, porém as poucas críticas à obra eram positivas e elogiavam-na, bem como a seu autor. O protagonista desse Romance já havia aparecido em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, levando isso em consideração, Machado revela no prólogo da terceira edição de *Quincas Borba*, que pensou na ideia de uma trilogia, na qual o último livro narraria a vida de Sofia, porém essa ideia foi descartada por Assis sem muita relutância.

Muitos consideram o Romance publicado por Machado de Assis no ano de 1900, *Dom Casmurro*, a obra-prima do escritor. *Dom Casmurro* não foi publicado em folhetim, o que fez com que a sua publicação pegasse todos de surpresa, pois por conta da idade, muitos já deduziram que o autor havia se aposentado da escrita

No ano de 1904, um Machado de Assis ainda mais velho publica *Esau e Jacó*, sendo um sucesso de vendas, no mesmo ano a obra já teve uma segunda edição, porém nem mesmo esse fato ajudou a aplacar a dor da perda que o escritor viria a sofrer naquele ano, pois no dia 20 de outubro, sua esposa Carolina faleceu, com setenta anos.

Quatro anos após a morte da esposa, no dia 29 de setembro de 1908, rodeado por seus amigos mais próximos, Machado de Assis faleceu, sendo seu corpo enterrado no cemitério São João Batista.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



O ALIENISTA

Inicialmente *O Alienista* foi publicado no jornal *A Estação*, com capítulos quinzenais entre outubro de 1881 e março de 1882. Ainda no mesmo é publicada a obra *Papéis Avulsos*, uma coletânea de contos que além de *O Alienista*, era composta também pelas histórias *Teoria do medalhão*, *A chinela Turca*, *Na arca*, *D.Benedita*, *O segredo do bonzo*, *O anel de polícrates*, *O empréstimo*, *A sereníssima república*, *O espelho*, *Uma visita de Alcibíades* e *Verba testamentária*.

O foco narrativo de *O Alienista* se dá em terceira pessoa com um narrador onisciente. O tempo em que se passa a narrativa não é dito claramente, mas é possível concluir que se passa na época do El-rei Dom João V.

O narrador fala de um certo episódio que ocorreu na cidade de Itaguaí e foi protagonizado pelo doutor Simão Bacamarte, considerado naquela época o melhor médico da Espanha, de Portugal e do Brasil e que aos 34 anos, decide viajar para este último.

Após a decepção que sofreu por conta da esposa, D. Evarista, ser incapaz de lhe dar herdeiros, Simão decide dedicar-se aos estudos envolvendo a psicologia e as patologias cerebrais, sendo ele o primeiro estudioso destas áreas em todo o reino. Foi necessário pouco tempo se aprofundando nesses estudos, para que o doutor surgisse com a ideia de criar uma casa que alocaria todos os loucos de Itaguaí e de províncias próximas, seu objetivo, ao construir essa grande casa, seria poder estudar o comportamento dos pacientes e através disso, desenvolver mais seus estudos. Com a aprovação da câmara de vereadores, a casa verde, como ficou conhecida, foi finalmente inaugurada.

Com o passar do tempo, alguns acontecimentos passam a assustar os moradores de Itaguaí. Tudo começa quando Simão Bacamarte decide pela internação de um certo Costa, e assim sendo, recolhe-o para a casa verde. Costa era herdeiro de uma fortuna, que foi diminuída à medida que realizava empréstimos com a finalidade de ajudar as pessoas ao seu redor, esses sentimentos cavalheirescos e solidários tornaram-o uma das pessoas mais bem vistas e estimadas da vila. A comoção foi tanta diante deste ato inexplicável, que a prima de Souza decidiu intervir na internação do primo, ato que apenas serviu para que o alienista justificasse a internação da mulher. Os dias que se seguiram instauraram o medo nos moradores de Itaguaí, pois mais de vinte outras pessoas já haviam sido recolhidas para a casa verde.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Aos poucos foi se espalhando entre a população a ideia de que o alienista usava a casa verde apenas para cárcere privado, esse pensamento fez com que surgisse uma rebelião formada por Porfírio, o barbeiro da Itaguaí, rapidamente a revolta dos Canjicas, como passou a ser chamada por conta do apelido do barbeiro já somava trezentas pessoas, eles pediam a demolição da casa verde, e alguns gritavam pela morte de Simão Bacamarte.

Antes que a rebelião pudesse invadir a casa verde, a força pública se colocou entre os revoltosos e o manicômio, foi então que teve início uma batalha entre as duas frentes. Uma reviravolta aconteceu durante o enfrentamento das duas forças, muitos apoiadores das forças imperiais passaram a apoiar os revoltosos, o que lhes garantiram a vitória e a tomada da câmara de vereadores, assim o barbeiro, líder da revolta, assumiu o governo de Itaguaí.

Porfírio então se reúne com Simão na casa verde, e o sentimento de que o médico seria preso cercava a todos, principalmente ao boticário Crispim Soares, o melhor amigo e maior admirador do alienista. Para a surpresa dos apoiadores do barbeiro e dos demais moradores de Itaguaí, não foi assim que as coisas se sucederam, pois em cinco dias após o encontro dos dois, o médico já havia internado cerca de cinquenta pessoas, tudo passou a ser considerado loucura, até chegar ao ponto da própria esposa do alienista ser recolhida para a casa verde.

Subitamente, então, o alienista colocou todos os loucos da casa verde de volta às ruas, todos puderam voltar para o conforto de suas famílias além de poderem retomar os hábitos que tinham antes de serem recolhidos para o manicômio. Simão Bacamarte concluiu que quatro quintos da população estavam aposentados no estabelecimento, tendo a certeza então, de que a teoria adotada por ele estava incorreta.

Após chegar à essa conclusão, o alienista adotou um novo método, decidiu recolher para a casa verde as pessoas que ele julgava que estavam dotados de plenas faculdades mentais. Para este novo estudo, o médico recebeu o aval da câmara de vereadores, que concedeu uma autorização provisória de um ano para que se colocasse em prática a nova teoria. Rapidamente ocorrem novas internações, tais como o barbeiro Porfírio, e a própria esposa do boticário, que era muito estimado pelo alienista.

Cerca de cinco meses e meio depois, a casa verde se encontrava totalmente vazia, o que fez com que Simão questionasse a nova teoria que havia adotado, foi então que o próprio decidiu por ficar recluso na casa verde, pois chegara a conclusão de que ele mesmo

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



não estava louco, assim sendo, o alienista se tornaria o objeto de sua própria pesquisa. A partir daquele momento, o médico não saiu mais da casa até o dia de sua morte, ocorrido, segundo os cronistas de Itaguaí, dezessete meses depois.

O conto *O Alienista* é considerado por muitos como uma novela, por conta de sua estrutura e suas características. Ele é recheado de ironias, que já começam no primeiro parágrafo, onde Machado ironiza o grau de autoridade que Simão Bacamarte possui na medicina:

As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr. Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das Espanhas. Estudara em Coimbra e Pádua. Aos trinta e quatro anos regressou ao Brasil, não podendo el-rei alcançar dele que ficasse em Coimbra, regendo a universidade, ou em Lisboa, expedindo os negócios da monarquia. (ASSIS, 2016, p. 5)

Leandro Garcia Rodrigues é doutor e pós-doutor em letras pela Puc-Rio, além disso, é crítico literário e trabalha com epistolografia, ou seja, os estudos de correspondências de escritores. Na edição de bolso de *O Alienista* pela editora *Vozes de Bolso*, questiona se a história trata da loucura ou se é uma metáfora realista:

[...] o não dito e a entrelinha revela uma abordagem cômica e bem humorada dos comportamentos sociais, especialmente no que estes dizem respeito a sua relação com os valores morais e as virtudes humanas.[...] Outro efeito significativo é a sintomática sensação de atualidade do texto, especialmente do ponto de vista dos políticos da pequena e longínqua vila, já que os percalços e dilemas envolvendo a cena política de Itaguaí são, assustadoramente, bem semelhantes ao que vivemos hoje, neste momento tão marcado pela crise moral e de valores no cenário político brasileiro. (GARCIA RODRIGUES, 2016, p. 99)

Além da ironia, está presente na obra uma crítica ao cientificismo, que considera a ciência como uma forma de compreensão do mundo e da realidade superior a todas as outras (religião, filosofia, etc.).

A HQ DO ALIENISTA E SEUS AUTORES

O Alienista teve no ano de 2008 uma adaptação para histórias em quadrinhos criada por Fábio Moon e Gabriel Bá, sendo a primeira HQ a ganhar um prêmio Jabuti, além disso outra obra dos irmãos, *Daytripper*, de 2011, venceu o prêmio Eisner Award e estreou em primeiro lugar na lista de mais vendidos do New York Times.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Os irmãos gêmeos, que nasceram em São Paulo no ano de 1976, já tiveram suas obras traduzidas para dezoito idiomas, inclusive adaptando obras de outros autores, com a obra *Dois Irmãos* de Milton Hatoum, que ganhou o prêmio HQ mix de melhor adaptação, e *Como falar com garotas em festas*, de Neil Gaiman.

A primeira publicação dos dois em 1993 foi uma fanzine (publicação não oficial e não profissional), no ano de 2000 ganharam o prêmio HQ mix de melhor fanzine, nesse mesmo ano foi publicado o primeiro livro dos irmãos, *O girassol e a lua*.

O conto *O alienista* possui treze capítulos, essa é a primeira diferença que pode ser notada, pois tal como a maioria das obras do gênero, a adaptação para hq não carrega essa divisão, é importante também ressaltar a presença da voz do narrador no quadrinho.

Outra diferença facilmente perceptível é o espaço que D. Evarista ocupa em ambas as obras, pois enquanto que no conto ela é apresentada já no segundo parágrafo da obra e de forma corriqueira, na HQ o passado da esposa de Simão é contado apenas na página 14, acompanhando na mesma página e continuando na seguinte o relato do narrador sobre as tentativas falhas do casal em gerar herdeiros, na sequência a HQ mostra a viagem de D. Evarista ao Rio de Janeiro, aparecendo apenas no capítulo três do conto.

A adaptação não negligencia nenhuma informação passada no conto, mantendo do início ao fim o maior grau de fidelidade possível. Obviamente os criadores da história em quadrinho buscam propositalmente dar mais destaque aos elementos e personagens que possuem maior importância no decorrer da história, como é o caso do barbeiro.

A guerra civil ocorrida em Itaguaí tem também grande destaque, preenchendo duas páginas da HQ, que mostram o quão violenta ela foi, sendo lutada usando armas de fogo, espadas, e até mesmo os próprios punhos. Posterior a isso, ficam bem mais claras na adaptação às intenções puramente políticas do barbeiro.

Enquanto há sequências de quadros onde é presente apenas as falas do narrador, quando Porfírio vai até a casa verde conversar com Simão, trecho que preenche quase quatro páginas, não há a presença das falas do narrador, apenas a conversa entre os dois personagens, talvez para que houvesse foco do leitor apenas no diálogo entre os dois, que é muito importante para a sequência da história.

Outro elemento que se torna mais fácil perceber na adaptação é a indignação de D. Evarista ao ser internada na casa verde, mostrando ela quase chorando ao argumentar com o marido sobre tal atitude dele, além disso é possível ver a surpresa de todos da ci-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



dade quando o alienista libera os “doentes” pela primeira vez, todos ficam consternados e sem entender, bem como quando o médico adota uma nova teoria que guia-o na seleção de quem será internado.

A adaptação termina tal qual o conto, com Simão Bacamarte recluso na casa verde após ter liberado novamente seus pacientes, e assim como no original, a HQ não mostra com detalhes como foram os últimos meses de vida do médico, que morreu alguns meses depois de alocar-se na casa verde.

A METODOLOGIA PARA A SALA DE AULA

Machado de Assis trata - se de um autor que viveu na metade do século XIX, por conta disso, a linguagem usada pelo escritor em suas obras é muitas vezes considerada arcaica e consequentemente, muitos educadores avaliam como muito difícil ou até impossível o uso de seus textos de uma forma que se torne atrativo aos alunos, porém é possível tornar melhor essa experiência literária, não apenas para os alunos, como também para os professores.

Por se tratar de um autor que viveu e teve seus escritos publicados a dois séculos atrás, é preciso inicialmente haver um diálogo entre o educador e os educandos, sendo essa conversa de igual para igual dos professores e alunos essencial para que se entenda o contexto em que o autor viveu e escreveu, e como era a estrutura social da época, tais como a forma como os negros e mulheres eram vistos por aquela sociedade.

Tendo em mente que *O Alienista* é o conto mais extenso de Machado de Assis, após essa conversa inicial à respeito do contexto, é indicado trabalhar com a leitura de um conto Machadiano mais curto, como por exemplo o conto *Pai contra mãe*, que pode ser usado inclusive para levantar um debate sobre machismo e escravidão. É importante lembrar que os diálogos a respeito do contexto nos quais as obras de Assis foram concebidas devem ser retomados durante toda a prática de leitura.

Após a leitura de um conto Machadiano mais curto, é hora de apresentar aos alunos a história que é um dos objetos de estudo deste artigo, *O Alienista*. O professor, que aqui participa não apenas como um guia, mas também como um leitor, pode ler os primeiros capítulos juntamente com os alunos, se assim os educandos desejarem ou mostrarem ser necessário. O aqui orientador deve atentar aos educandos que mostrarem mais dificuldade no processo de leitura, bem como tentar manter a leitura atrativa para aqueles que



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

não são cativados pelo conto ou que não possuem o hábito de leitura presentes em suas rotinas.

Terminada a leitura do conto o discente poderá, se assim perceber que pode ser enriquecedor ao processo de leitura, organizar uma roda de conversa onde os leitores podem debater a história, com a mediação do professor, e seguindo a sequência do conto.

Sendo feita essa roda de conversa ou não, uma série de questões devem ser entregues aos alunos, essas devem ser respondidas individualmente com o professor ainda como guia, vale ressaltar que o questionário não possui nenhuma questão com teor gramatical. Segue abaixo a relação de perguntas que devem ser respondidas considerando o conto *O Alienista*:

1. Você gostou da leitura?
2. Você acha que obteve, com a leitura, um entendimento completo da história?
3. Você percebe algum traço de ironia e metáfora na obra? Em que parte dela?
4. Teve alguma dificuldade no que diz respeito ao vocabulário? E em relação à compreensão da história?
5. O que você considera como loucura no mundo atual? E no contexto onde a obra foi escrita?
6. Como você interpretou o final da história?
7. Você a indicaria a alguém que possui o hábito da leitura?

Respondidas essas questões, o professor fará a leitura das mesmas, e se julgar possível, uma nova mesa redonda pode ser feita, debatendo as respostas dadas pelos alunos.

Finalizado mais esse processo, a próxima etapa é apresentar aos alunos a adaptação de *O Alienista* para HQ, bem como os seus autores. Se não houver cópias para todos os alunos, a leitura poderá ser feita em grupos.

A leitura da HQ provavelmente será terminada mais rapidamente do que o ocorreu anteriormente com a obra original, isso dará margem para que ocorram debates durante a própria leitura da adaptação.

Assim como aconteceu após a leitura do conto, o professor pode diretamente passar algumas questões que devem ser respondidas pelos alunos individualmente, agora porém, além das questões à respeito do entendimento da história, as perguntas buscam fazer com que os estudantes comparem a forma como se sentiram lendo a obra original, com o

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



que sentiram ao lerem a adaptação. Segue abaixo a série de questões a serem respondidas pelos alunos, lembrando que nenhuma possui teor gramatical:

1. Você costuma ler quadrinhos?
2. Gostou mais da leitura do conto ou da adaptação do mesmo? Por que?
3. A adaptação colaborou para o entendimento que você teve da história?
4. As dificuldades que você tinha em relação ao conto foram supridas na adaptação?
5. A adaptação fez com que você mudasse a compreensão que antes tinha em relação à alguma parte da história?
6. Ter lido em grupo contribuiu de alguma forma?
7. Você indicaria a leitura da adaptação para alguém que possui o hábito de ler quadrinhos? Por que?

Assim como ocorreu com as respostas relacionadas ao conto, o professor pode debater as questões de forma oral com o grupo, e cada um pode ler suas respostas se assim desejarem.

A atividade final do processo de leitura consiste no professor orientar os alunos no sentido de que eles percebam que muitas vezes uma história em quadrinho pode ter o mesmo valor literário que um livro, e mostra para os alunos que não possuem o hábito de ler, que as histórias em quadrinhos pode ser uma opção, e diferentemente da ideia que é popularmente disseminada, hq's podem ser lidas por pessoas de qualquer idade.

Buscou-se, neste trabalho de leitura, fornecer uma certa autonomia ao aluno durante todo o processo, com o professor sendo apenas um guia que orientaria os mesmos.

Os resultados obtidos ao fim de todo o percurso foram em grande parte satisfatórios, dos dez alunos de uma turma do nono ano de uma escola fundamental, apenas três demonstraram dificuldades em alguns momentos da leitura.

A respeito dos questionários respondidos pelos alunos, ficou evidente que a maioria dos estudantes sentiram mais facilidade e apreciaram mais a leitura da história em quadrinho, a principal dificuldade que foi relatada na leitura do conto refere-se a linguagem usada pelo escritor, porém um elemento destacado pelos alunos e que segundo eles colaborou para a leitura, foi a divisão de capítulos, que torna a leitura dos mesmos rápida e dinâmica.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

No que diz respeito a compreensão e ao entendimento da história e das ironias que ela possui, muitas ficaram claras aos alunos já na leitura do conto, como por exemplo a loucura de Simão bacamarte ao fim da história. Apesar disso, oito dos dez alunos responderam que tiveram dificuldade de criar imagens das personagens e de Itaguaí, nesse sentido, a história em quadrinho deu suporte à essa criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma ideia falsa que permeia o imaginário popular, de que o universo das histórias em quadrinhos é composto apenas por narrativas "superficiais" de super-heróis, porém basta incentivar os leitores na busca por HQ's diferentes para que muito tesouros sejam encontrados, e que podem ser usados em sala de aula para que haja uma diversificação nas práticas leitoras e que no caso citado no artigo acima, pode manter vivo na nossa cultura narrativas não apenas canônicas da literatura nacional, mas também internacional, é importante ressaltar porém, que antes de práticas como a relatada acima, deve ser feita após uma análise por parte do professor a respeito da formação leitora que os alunos possuem.

REFERÊNCIAS

- MACIEL-BARBOSA, T. A. Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa. In: Dossiê Educação Humanista. Rev. Educ., Brasília, ano 40, n. 154, p. 32-56, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/61/30>. Acesso em 19 de outubro de 2022.
- ASSIS, Machado de. *O Alienista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- RAMOS, Paulo. *A leitura de Quadrinhos*. São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; DIEGO, Figueira. *Quadrinho e literatura: diálogos possíveis*. São Paulo: Criativo, 2014.
- O ALIENISTA. São Paulo: Quadrinhos e Cia., 2022.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: UFSC, 2013
- MARTINO, José. *Machado de Assis: Uma biografia*. E-book: Excalibur Editora, 2015.
- CAMPOS, Rogério de. *HQ: Uma pequena história dos quadrinhos para o uso das novas gerações*. E-book: Edições Sesc SP, 2020.
- ALVES MIRANDA, Déborah. *Nos limiares da literatura: histórias em quadrinhos, adaptações e outras artes*. Revista Letras Raras, online, volume 3, número 2, 2014. Disponível em: <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/314>.



O BILINGUISMO NO CURRÍCULO INTERCULTURAL DO POVO KAPINAWÁ DE PERNAMBUCO

BILINGUISM IN THE INTERCULTURAL CURRICULUM OF THE KAPINAWÁ INDIGENOUS PEOPLE FROM PERNAMBUCO

Joelma Carla da Silva¹ (UFRPE)

Suzana Ferreira Paulino² (UFRPE)

RESUMO

O Referencial Curricular para Escolas Indígenas- RCNEI (1998) visa a assegurar o direito a uma educação de qualidade, respeitando e valorizando conhecimentos e saberes tradicionais e garantindo o acesso a conhecimentos universais, inclusive permitindo a prática do Bilinguismo, de forma a possibilitar a atuação cidadã dos povos indígenas na sociedade. A presente pesquisa teve por objetivo analisar o atendimento do Currículo intercultural do Povo Indígena Kapinawá do estado de Pernambuco, ao Referencial Curricular para as Escolas Indígenas na perspectiva do Bilinguismo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, exploratória e quali-quantitativa. Foram utilizados os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (1979), Marcuschi (2000), Freire (2015), Walsh (2012) e Bardin (2011) que compreendem a linguagem como um processo interacional, sócio-historicamente situado nas relações sociais e na prática da oralidade e escrita. Concluiu-se que o Currículo Intercultural do Povo Kapinawá (2018) deu importantes passos no que tange à Decolonialidade (WALSH, 2012), pois, conseguiram implantar no território uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, em confluência com os documentos oficiais, principalmente ao RCNEI (1998), permitindo aos estudantes Kapinawá o acesso a socialização das suas práticas culturais e tradicionais em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, garantindo a divulgação e preservação histórica do seu povo e de todas as tradições socioculturais que dão vida e voz à essência indígena Kapinawá.

Palavras-chave: Currículo do Povo Kapinawá. Bilinguismo. Língua Inglesa.

¹ Graduada em Letras (UAEADTec-UFRPE). joelmacarla145@gmail.com

² Doutora em Letras, professor adjunto na UFRPE. Suzanafpenglish@yahoo.com.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

The Curricular Reference for Indigenous Schools - RCNEI (1998) aims to ensure the right to quality education, respecting and valuing traditional knowledge and guaranteeing access to universal knowledge, including allowing the practice of Bilingualism, in order to enable the action citizen of indigenous peoples in society. The present research aimed at analyzing the presence of the Intercultural Curriculum of the Kapinawá Indigenous People from the state of Pernambuco, with the Curriculum Reference for Indigenous Schools from the perspective of Bilingualism. To this end, documentary, exploratory and qualitative-quantitative research was carried out. The theoretical-methodological assumptions of Bakhtin (1979), Marcuschi (2000), Freire (2015), Walsh (2012) and Bardin (2011) were used, which understand language as an interactional process, socio-historically situated in social relations and practice of speaking and writing. It was concluded that the Intercultural Curriculum of the Kapinawá People (2018) took important steps in terms of Decoloniality (WALSH, 2012), as they managed to implement a specific, differentiated, intercultural and bilingual education in the territory, in confluence with official documents, mainly to RCNEI (1998), allowing Kapinawá students access to socialization of their cultural and traditional practices in Portuguese and English, guaranteeing the dissemination and historical preservation of their people and all sociocultural traditions that give life and voice to the essence Kapinawá indigenous people.

Keywords: Kapinawá Indigenous People Curriculum. Bilingualism. English Language.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena é alicerçada no respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade. Porém, as escolas regulares desconsideram sistematicamente as práticas e crenças indígenas, apesar do direito de inclusão dos povos indígenas e sua cultura nas escolas previsto em lei (Brasil, 1988). A implementação do bilinguismo nas escolas é um marco muito importante na educação escolar indígena.

O Referencial Curricular para Escolas Indígenas- RCNEI (1998) visa a assegurar o direito a uma educação de qualidade, respeitando e valorizando conhecimentos e saberes tradicionais e garantindo o acesso a conhecimentos universais, inclusive permitindo a prática do Bilinguismo, de forma a possibilitar a atuação cidadã dos povos indígenas na sociedade.

Essa pesquisa surgiu pela necessidade de compreensão de como se dá o trabalho com o Bilinguismo através da análise do documento oficial Projeto Político Pedagógico - PPP (2015) e do Currículo Intercultural Indígena (2018) do povo Kapinawá por não haver nenhum trabalho acadêmico com foco no Bilinguismo do Povo Kapinawá. Foram encontrados apenas estudos sobre território e demarcação, cultura e artes indígenas na educação infantil, saberes tradicionais voltado para questões religiosas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Nessa investigação, que é um recorte da pesquisa de TCC defendida e aprovada recentemente pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, em que o foco da pesquisa foi sobre as Linguagens presentes no PPP e no currículo Kapinawá, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como o Currículo intercultural do Povo Indígena Kapinawá do estado de Pernambuco atende ao Referencial Curricular para as escolas indígenas na perspectiva do Bilinguismo?

Sendo assim, o objetivo geral foi analisar o atendimento do Currículo intercultural do Povo Indígena Kapinawá, do estado de Pernambuco, ao Referencial Curricular para as Escolas Indígenas na perspectiva do Bilinguismo. Com vistas a alcançá-lo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Investigar os conteúdos de língua inglesa abordados no 6º ano do ensino Fundamental II; e investigar os conteúdos de língua portuguesa abordados no 6º ano do ensino fundamental II.

Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa. Relacionamos os documentos oficiais da educação brasileira BNCC (2018), o PCN de Pernambuco (2020), a Constituição Federal Brasileira (1988) e RCNEI (1998), que norteia a educação indígena e a educação escolar indígena, aos documentos educacionais do povo Kapinawá, a saber – o Projeto Político Pedagógico (2015) e o Currículo Kapinawá (2018), se fazendo necessário analisar documentos complementares Texto oficial do Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2022) que apresenta as justificativas das disciplinas ensinadas no território e Proposta Pedagógica Curricular (2018).

A presente pesquisa utilizou os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (1979), Marcuschi (2000), Freire (2015), Walsh (2012) e Bardin (2011) que compreendem a linguagem como um processo interacional, sócio-historicamente situado nas relações sociais e na prática da oralidade e escrita.

BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA

O Ministério da Educação (MEC) coordena as ações educacionais brasileiras, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, através do Decreto Presidencial 26/91, implementando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Para assegurar uma educação de qualidade aos povos indígenas, comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, o MEC define diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, oferta de programas de formação de professores indígenas e materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias. O objetivo é propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico.

A necessidade do bilinguismo nas comunidades indígenas foi ganhando proporções maiores à medida que os povos nativos interagem com a sociedade dominante. Sendo assim, este trabalho procurou debater e problematizar o bilinguismo no ensino escolar indígena, na perspectiva da interação entre a língua portuguesa e inglesa para a preservação cultural dos valores, crenças e tradições Kapinawá.

A Educação Indígena (EI) intercultural, específica, diferenciada e bilíngue dos povos indígenas representam conquistas históricas que demarcam com lutas históricas um modelo educacional que busca fortalecer o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração práticas intracomunitárias, seus saberes e conhecimentos tradicionais e étnicos no ambiente escolar, seja em sala de aula física ou em um espaço informal.

Por sua vez, a educação escolar indígena (EEI), conquista possível a partir de uma grande luta e ativismo indígena pela garantia dos seus direitos na constituição de 1988, e principalmente pela promulgação da Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatória o ensino sobre a história e cultura dos povos indígenas no Brasil, é um modelo de ensino voltado exclusivamente para os povos indígenas no Brasil.

CURRÍCULO KAPINAWÁ E BILINGUISMO

O estado de Pernambuco, localizado no nordeste do Brasil, possui mais de 45 mil indígenas, sendo a quarta maior população indígena do Brasil (Brasil, 2010), divididos em aproximadamente 12 Povos Indígenas organizados em aldeias do Agreste Central ao sertão de Itaparica (Atlas, 2023): Xukuru, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá Campos e Tuxá Pajeú, Truká, Pipipã, Pankararu, Atikum-Umã, Kambiwá, Pankará Serra do Arapuá e Pankará Serrote dos Campos.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Dessa forma, o povo Kapinawá tem trabalhado com a inclusão dos sete eixos da educação escolar indígena, Terra, Identidade, História, Organização, Interculturalidade, Arte indígena e Bilinguismo, considerados indispensáveis à construção do seu PPP (2015) e à realidade escolar que os fortalecem enquanto pessoa e profissional, colocando em prática a educação específica e diferenciada, por compreenderem que o seu processo de educação só é possível com a união entre os saberes tradicionais do povo e a educação pautada no RCNEI (1998), BNCC (2018), na construção do Projeto Político Pedagógico (2015) e no currículo intercultural indígena (2018). Nessa perspectiva, contribui-se, portanto, para que os povos, inclusive os Kapinawá, superem o apagamento histórico de seu povo, suas crenças e suas linguagens no Brasil.

O Referencial Curricular para Escolas Indígenas- RCNEI (1998) visa a assegurar o direito a uma educação de qualidade, respeitando e valorizando conhecimentos e saberes tradicionais e garantindo o acesso a conhecimentos universais, inclusive permitindo a prática do Bilinguismo, de forma a possibilitar a atuação cidadã dos povos indígenas na sociedade. Há alguns princípios que fundamentam a educação escolar indígena presente no Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2018), a **Interculturalidade, Diferença, Coletividade, Especificidade, Confraternização, Respeito, União, Solidariedade, Equidade social e Bilinguismo**. Esses são os princípios fundamentais para o exercício de uma educação que leve em consideração os saberes tradicionais do povo Kapinawá e que, ao mesmo tempo, esteja em confluência com os conteúdos necessários para o ensino aprendido dos alunos, inclusive de linguagens, como orientam os documentos oficiais LDB (1996), BNCC (2018) e RCNEI (1998).

Os conceitos de educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue presentes no RCNEI (1998) constam no PPP Kapinawá (2015), promovendo melhor qualidade de ensino e formação dos estudantes indígenas enquanto cidadãos. Tal perspectiva reforça a função social da educação escolar indígena e é pautada na pedagogia dialógica, decolonial (WALSH, 2012).

Para Bakhtin (1997, p.116), “a linguagem é um instrumento de interação social”, portanto, podemos compreendê-la como uma linguagem ligada ao tempo, espaço, e ao sujeito que utiliza a língua. Compreende-se, assim, que os Kapinawá entendem a linguagem como dialógica, sendo entendida “como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados)” (BAKHTIN, 1997, p. 123). Ou seja, ela é constituída na relação entre indivíduos que dialogam com diferentes usos da-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

linguagem, considerado a esfera social em que estão inseridos. Esse diálogo é expresso no museu e na biblioteca Kapinawá, relacionando presente-passado-futuro, a partir da conservação-interação entre documentos, textos e artefatos culturais.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa. Realizamos a coleta de dados nos documentos oficiais que norteiam a educação indígena e a educação escolar indígena, a saber – o Projeto Político Pedagógico (2015) e o Currículo Kapinawá (2018), se fazendo necessário analisar documentos complementares Texto oficial do Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2022) que apresenta as justificativas das disciplinas ensinadas no território e Proposta Pedagógica Curricular (2018).

Quadro 1: Sistematização da fundamentação teórica da pesquisa

<i>Eixo temático</i>	<i>Autor(es)</i>
1- Educação Escolar Indígena	Bardin (1997)
2- Bilinguismo no Currículo Intercultural Indígena Kapinawá	Bakhtin (2005)
3- Linguagens - processo interacional, sócio-historicamente situado nas relações sociais e na prática da oralidade e escrita.	Freire (2015)
	Marcuschi (2008)
	Moreira (1997)
O Referencial Curricular para Escolas Indígenas - RCNEI (1998)	Walsh (2012, 2013, 2015, 2018)
	Veiga (1995)

Fonte: Autoras da pesquisa (2023).

A análise foi feita relacionando os dados encontrados aos documentos oficiais BNCC (2018), RCNEI (1998), o PCN de Pernambuco (2020) e a Constituição Federal Brasileira (1988).

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da relação do RCNEI (1998), com o PPP (2015) e o Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2018), verificamos que a educação escolar Kapinawá atende aos quatro princípios do Referencial Nacional Curricular da educação indígena, no que se refere a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, constando no Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2018) e no PPP Kapinawá (2015).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Segundo o Texto Oficial do Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (Kapinawá, 2022, p. 10) o ensino de inglês “vem ganhando mais espaço no ambiente profissional e pessoal. O seu conhecimento deixou de ser um diferencial e passou a ser um pré-requisito para algumas áreas de atuação, tornando-a uma língua muito significativa para o mercado de trabalho”.

Para esse povo, o ensino-aprendizagem de inglês nas suas escolas é necessário, pois “não somos mais indígenas isolados como muitas pessoas da sociedade civil pensam” e por ela ser “[...] sobretudo um instrumento de ordem política, social e cultural para manter relações no mundo tecnológico e das comunicações” (Kapinawá, 2022, p. 11).

A partir da relação do RCNEI (1998) com o PPP (2015) e o Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2018), verificamos que a educação escolar Kapinawá atende aos quatro princípios do Referencial Nacional Curricular da educação indígena, no que se refere a **educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue**, constando no Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2018) e no PPP Kapinawá (2015).

Ademais, enxerga-se no currículo analisado o trabalho com alguns tipos de linguagens, como: língua portuguesa trabalhada de forma decolonial (WALSH, 2012), valorizando gêneros textuais como a parlenda; o inglês como língua importante nas relações sociais e profissionais.

Segundo o Texto Oficial do Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (KAPINAWÁ, 2022, p. 10) o ensino de inglês “vem ganhando mais espaço no ambiente profissional e pessoal. O seu conhecimento deixou de ser um diferencial e passou a ser um pré-requisito para algumas áreas de atuação, tornando-a uma língua muito significativa para o mercado de trabalho”. Para esse povo, o ensino-aprendizagem de inglês nas suas escolas é necessário, pois “não somos mais indígenas isolados como muitas pessoas da sociedade civil pensam” e por ela ser “[...] sobretudo um instrumento de ordem política, social e cultural para manter relações no mundo tecnológico e das comunicações” (KAPINAWÁ, 2022, p. 11).

Além disso,

Com a globalização o inglês passou a ser a língua número um, [...] falada em viagens, negociações, entrevistas de trabalho e em várias outras situações, como por exemplo congressos internacionais com acordos entre chefes de Estados e lideranças de Movimentos Indígenas, Comunidades Ribeirinhas e/ou Quilombolas” (KAPINAWÁ, 2022, p. 11).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Ainda em relação ao Bilinguismo, a língua estrangeira estudada pelos Kapinawáé a inglesa, confirmando a interculturalidade proposta pelo documento oficial da BNCC(2018), sendo justificada a escolha por esta ser uma língua do mundo do trabalho e mais utilizada do que o espanhol que eram as duas únicas opções, já que a língua doseu povo foi se perdendo com o tempo durante os processos de conflitos e retomadas do território.

Quadro 2 – Componente curricular Inglês 6º ano do ensino fundamental.

Princípios da Educação Escolar Indígena	Eixos da Educação Escolar Indígena	Componente Curricular (Disciplina): Inglês
		Ano: 6º Ano
		Expectativas de aprendizagem
Interculturalidade Diferença Coletividade Especificidade Confraternização Respeito União Solidariedade Equidade social Bilinguismo	Terra	- Conhecer os greetings e sua principal diferença de linguagem para o nosso povo. - Empregar adequadamente letras maiúsculas e minúsculas, de acordo com a especificidade da língua. - Valorizar os conhecimentos adquiridos na escrita dos numbers, reconhecendo-se sua importância na complexidade na língua. - Reconhecer a língua estrangeira com a necessidade de aprender sua gramática - Observar alguns instrumentos do nosso povo e aprender se existe alguma definição com o estrangeirismo.
	Identidade	- Perceber que a língua estrangeira moderna oferece meios de compreensão de diferentes culturas e de apropriação e valorização de sua própria cultura. - Desenvolver a pronúncia de acordo com manifestações relacionadas aos diálogos. - Compreenda textos verbais na forma de gêneros textuais, considerando seu contexto de produção e sua esfera de circulação principalmente na visualização dos textos culturais indígenas. - Reconhecer a ideia principal e localizar as informações explícitas no texto.
	História	- Apropriar-se da pronúncia das palavras, considerando as variações linguísticas. - Respeitar os turnos da fala - Reconhecer a diferença de língua formal e informal. - Perceber os recursos extralinguísticos (entonação, gestos, etc).
	Organização	- Planejar e produzir com certa autonomia, textos de gêneros diversos sobre temas importantes para valorização da linguagem. - Refletir sobre os principais diálogos da língua estrangeira. - Participar e ouvir comandos em inglês.
	Interculturalidade	- Construir de laços afetivos e convívio social e relações interpessoais, sem discriminar características pessoais físicas, sociais, sexuais e culturais. - Compreender que a linguagem pode relacionar culturas e pessoas. - Explorar fatores característicos de afeição relacionadas ao nosso povo.
		Observe como as interações das pessoas indígenas através da linguagem inglesa.
	Arte Indígena (Kapinawá)	- Perceber seu entorno, nas relações interpessoais ou nas situações diárias, ou seja, a conexão entre o indígena e a língua estrangeira. - Vivenciar diferentes técnicas de linguagem a partir da utilização de textos, diálogos, músicas, imagens etc. - Conscientizar-se da língua inglesa como elemento de aprendizagem humana capaz de aprender novas linguagens específicas.

Fonte: Currículo Kapinawá (2018).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Os Kapinawá têm trabalhado no reconhecimento da língua estrangeira com foco na aprendizagem da sua gramática e na oralidade, na prática da leitura de textos verbais explorando os gêneros textuais, e evidenciando em sala de aula que a linguagem pode relacionar culturas e pessoas.

Foi possível perceber que nos princípios, eixos e nos componentes curriculares de língua inglesa do 6º ano do ensino fundamental, são trabalhados elementos de construção social individual e coletiva como cidadania, identidade, interculturalidade, liderança, tradições, valores, crenças, rituais, entre outros.

Na mesma perspectiva, os princípios, eixos e componentes curriculares de língua portuguesa se alinham aos documentos oficiais, focando em uma educação intercultural que considera suas práticas comunitárias e identitárias.

Quadro 3 – Componente curricular Língua Portuguesa 6º ano do ensino fundamental.

Princípios da Educação Escolar Indígena	Eixos da Educação Escolar Indígena	Componente Curricular (Disciplina): Português
		Ano: 6º Ano
Interculturalidade Diferença Coletividade Especificidade Confraternização Respeito União Solidariedade Equidade social Bilinguismo	Terra	- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a aldeia, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam; - Identificar os argumentos relacionados no texto para sustentar uma tese; - Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. - Reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo tema em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e de suas intenções comunicativas.
	Identidade	- Refletir e iniciar o processo de desenvolvimento da criticidade em função da sua realidade, manifestando valores referentes a cultura e respeito para consigo e para com a sociedade; - Expressar-se em situações de oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. - Identifique os elementos constitutivos do gênero (tema, estilo e forma composicional) dentro da realidade do povo Kapinawá. - Utilizar adequadamente a linguagem formal ou informal, de acordo com a situação de produção de texto vivenciado pelos os estudantes na aldeia em que vive.
	História	- Compreender, tanto em momentos de leitura do livro território ,memória e saber do povo Kapinawá quanto de produção textual do seu cotidiano na aldeia, a estrutura das frases, orações e períodos, percebendo a função de cada elemento que a compõe; - Compreender a realidade como passível de ser apreendida, por meio da Literatura em espaço cultural do povo; - Compreender a singularidade de uma Literatura local e tradicional;



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

		• Efetuar leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não verbais
	Organização	• Planejar e produzir, com certa autonomia, textos de gêneros diversos sobre temas importantes para valorização da sua cultura; • Estabeleça as relações existentes entre dois ou mais textos; • Empregar adequadamente os conectivos de acordo com a situação comunicativa;
	Interculturalidade	• Identificar as vozes sociais presentes no texto; • Localizar informações explícitas e/ou implícitas em textos de diferentes gêneros e em diferentes discursos; • Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências vivenciada na comunidade etc.). • Produzir de forma compartilhada ou autônoma textos autorais através das histórias dos mais velhos na aldeia em que vive ;
	Arte Indígena (Kapinawá)	• Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas, valorizando a cultura indígena Kapinawá. • Ler e compreender: - expressões metafóricas.

Fonte: Currículo Kapinawá (2018).

Identificamos que os Kapinawá compreendem a linguagem como um processo interacional, sócio-historicamente situado nas relações sociais e na prática da oralidade e escrita, buscando desenvolver a criticidade, os valores Kapinawá, a realidade do povo indígena, sua cultura, as práticas locais da comunidade e da aldeia, sua memória, seus saberes, a partir de gêneros textuais das práticas sociais, políticas, religiosas, culturais, entre outras, dos Kapinawá.

A língua estrangeira estudada pelos Kapinawá é a inglesa, confirmando a interculturalidade proposta pelo documento oficial da BNCC (2018), sendo justificada a escolha por esta ser uma língua do mundo do trabalho e mais utilizada do que o espanhol que eram as duas únicas opções, já que a língua do seu povo foi se perdendo com o tempo durante os processos de conflitos e retomadas do território.

Os Kapinawá têm trabalhado no reconhecimento da língua estrangeira com foco na aprendizagem da sua gramática e na oralidade, na prática da leitura de textos verbais explorando os gêneros textuais, e evidenciando em sala de aula que a linguagem pode relacionar culturas e pessoas.

O inglês como uma língua universal e importante nas relações sociais e profissionais. Com a globalização, o inglês passou a ser a língua número um, [...] falada em viagens, negociações, entrevistas de trabalho e em várias outras situações, como por exemplo con-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



gressos internacionais com acordos entre chefes de Estados e lideranças de Movimentos Indígenas, Comunidades Ribeirinhas e/ou Quilombolas” (Kapinawá, 2022, p. 11).

O Currículo Intercultural do Povo Kapinawá (2018) deu importantes passos no que tange à Decolonialidade (Walsh, 2012), pois, conseguiram implantar no território uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, em confluência com os documentos oficiais, principalmente ao RCNEI (1998), permitindo aos estudantes Kapinawá o acesso à socialização das suas práticas culturais e tradicionais em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, garantindo a divulgação e preservação histórica do seu povo e de todas as tradições socioculturais que dão vida e voz à essência indígena Kapinawá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluiu-se que o Currículo Intercultural do Povo Kapinawá (2018) deu importantes passos no que tange à Decolonialidade (Walsh, 2012), pois, conseguiram implantar no território uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, em confluência com os documentos oficiais, principalmente ao RCNEI (1998), permitindo aos estudantes Kapinawá o acesso à socialização das suas práticas culturais e tradicionais em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, garantindo a divulgação e preservação histórica do seu povo e de todas as tradições socioculturais que dão vida e voz à essência indígena Kapinawá. Essa diretamente relacionada à BNCC (2018) e PCN-PE (2020).

Os Kapinawá conseguiram implantar no território uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, em confluência com os documentos oficiais BNCC (2018) e PCN-PE (2020), e tornando permanente seu poder de decisão, de escolha e de preservação histórica do seu povo e de todas as tradições socioculturais que dão vida e voz à essência indígena Kapinawá.

Embora esteja prevista na legislação, a EEI é um processo desafiador, pois fazem-se necessários o cumprimento das leis existentes e a efetivação de políticas públicas específicas. A EEI traz grandes contribuições à educação convencional, de maneira que uma não está contra a outra, mas se convergem para os contextos e as necessidades dos estudantes. Sendo assim, a EEI permite oferecer uma formação de qualidade que preserve a cultura desses povos e respeite suas particularidades, considerando a diversidade cultural do país como direito de todos os povos.



REFERÊNCIAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/c4Tur>. Acesso em: 30 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. <https://abrir.link/RDLZf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 51-71.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília. 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2020. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População do Brasil**. Governo Federal. Brasília, 2010. <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 de maio de 2023.

KAPINAWÁ, Povo. **Projeto Político Pedagógico**. Pernambuco. 47p. 2015.

_____. **Currículo Intercultural Indígena Kapinawá**. Pernambuco. 78p. 20??.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

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

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



_____. **Pedagogías Decoloniales.** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013. `

_____. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. Quito: Qurétaro, 2014. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.

_____. Sobre el género y su modo-muy-otro. In: QUINTERO, P. **Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno** (165-182). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2015.



O ENSINO DE LÍNGUA ÁRABE PARA ALÉM DA SALA DE AULA

ARABIC LANGUAGE TEACHING BEYOND THE CLASSROOM

Mona Mohamad Hawi¹ (USP)

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de ensino de língua árabe pautada por uma reflexão sobre a vida (LIBERALI, 2009), considerando o contexto real de vida, ou conforme Marx e Engels (2006), pensar e trazer à tona a vida que se vive. O trabalho está fundamentado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTROM, 1999), para compreender o processo de ensino-aprendizagem e a concepção de objeto de ensino a ser trabalhado, a partir do uso de instrumentos semióticos-culturais que viabilizam um maior diálogo entre os sujeitos e o objeto a ser alcançado. Ressalta-se que a elaboração de algumas unidades foram preparadas e aplicadas considerando o contexto mencionado e os resultados, quanto ao nível de compreensão e de escrita dos alunos, mostrou-se qualitativamente superior ao que vinha sendo anteriormente elaborado, uma vez que as situações apresentadas não se desvinculam do dia a dia do aprendiz e a materialização dessas ações requer escolhas linguísticas adequadas para fazer sentido àquilo que se pretende alcançar.

Palavras-chave: Língua árabe; Ensino- aprendizagem; Teoria da Atividade

¹ Professora Dra. Do departamento de Letras Orientais – FFLCH- USP-SP e Coordenadora do Programa de Pós Graduação no LETRA- Letras Estrangeiras e Tradução. E-mail: mhawi@usp.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ABSTRACT

This article aims to present a proposal for teaching Arabic based on a reflection on life (LIBERALI, 2009), considering the real context of life, or according to Marx and Engels: 2006, thinking and bringing to the life we live comes to light. The work is based on the Theory of Socio-Historical-Cultural Activity (TASHC) (VYGOTSKY, 2001; LEONTIEV, 1977; ENGESTROM, 1999), to understand the teaching-learning process and the conception of the teaching object to be worked on starting from the use of semiotic-cultural instruments that enable greater dialogue between the subjects and the object to be achieved. Therefore, it is important to highlight that the elaboration of some units were prepared and applied considering the mentioned context and the results, regarding the level of students' understanding and writing proved to be qualitatively superior to what had been previously elaborated; as the situations presented cannot be separated from the learner's daily life and the materialization of these actions requires appropriate linguistic choices to make sense of what is intended.

Keywords: Arabic language; teaching-learning; Activity Theory

INTRODUÇÃO

Como professora de língua árabe e de análise e produção textual de língua árabe, no Curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Departamento de Letras Orientais (DLO), na Universidade de São Paulo, tenho, durante o meu tempo frente à docência, buscado refletir maneiras de ensinar e orientar os alunos segundo a funcionalidade de uso dessa língua, considerando o contexto de situação da ação social, ou seja, o modo de enxergar o ensino do árabe deve ser fruto da necessidade que os aprendizes têm sobre seu aprendizado. Uma das razões pelas quais me posiciono na forma como enxergo ensinar o árabe é devido à falta de materiais disponíveis, pois em sua maioria, esses materiais negligenciam o foco no produtor da ação e no seu interlocutor, priorizando situações de aprendizagem descontextualizadas de uma realidade situada.

A esse respeito, Vygotsky (1993) afirma em seus textos que o conhecimento é criado por homens e mulheres em contextos de aprendizagem e desenvolvimento reais, em condições determinadas e em situações específicas. Nesse sentido, é preciso levar em consideração o momento de produção da ação e, em um momento posterior, a organização textual dessa ação, bem como os aspectos linguísticos que compõem essa produção. Essas questões não são muito bem ressaltadas nos livros didáticos para o ensino do árabe e também pouco nos materiais disponíveis avulsos que se apresentam.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A consideração pelo momento sócio-histórico-cultural surge à medida em que as pesquisas, no contexto de elaboração e preparação de materiais didáticos, têm se transformado em uma necessidade socialmente criada pelas demandas contemporâneas, uma vez que os processos de elaboração, produção, implementação de matérias didáticos têm fortalecido o desenvolvimento de profissionais autônomos, engajados na criação de conhecimento local em todas as áreas do saber. É por essa ótica, portanto, que vejo a urgência de investir mais fortemente na área de língua árabe.

Outro fator de relevância para pensar os materiais e métodos do ensino dessa língua é a necessidade de situá-la em uma posição de destaque, haja vista sua importância no engajamento das relações internacionais, além da posição social que a língua árabe adquiriu no cenário político e econômico, nos meios internacionais.

Diante desse cenário, é preciso, inicialmente, enxergar o árabe como uma língua estrangeira² e, como tal, elaborar materiais condizentes e propiciadores de uma reflexão consciente sobre a real importância do aprendizado do árabe, considerando aspectos não apenas estruturais, mas (re) criando situações e considerando as necessidades sociais e a criação de novos conhecimentos culturalmente situados e socialmente relevantes, ou conforme Marx e Engels (2006), trazer à tona “*a vida que se vive*”, no entrelaçamento entre a universidade e a vida. Nesse sentido, compreender e conhecer a língua árabe como um instrumento social torna-se fundamental na constituição da formação de valores éticos e políticos visando à formação crítico – reflexiva do aluno.

Nas próximas páginas apresento o contexto histórico da constituição da língua árabe, depois discorro sobre o ensino desta língua no programa do DLO e, por fim, apresento um exemplo de Atividade Social aplicada aos alunos do segundo e terceiros anos da habilitação específica.

A LÍNGUA ÁRABE: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA E FORMAÇÃO

Embora a língua árabe seja considerada a 8ª língua oficial da ONU, ainda lhe falta maior visibilidade social. Isso vem acontecendo paulatinamente, principalmente se pensarmos em acontecimentos políticos e bélicos não tão distantes de nossa existência. No

² Neste artigo, adotamos o termo língua estrangeira conforme definição encontrada no artigo: Ramos, A.A.L. Língua Adicional: um conceito guarda-chuva. In. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Periódicos. UNB. 2021. Extraído de <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article>. Acesso em 09/12/2023

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



que diz respeito ao ensino, é considerada no âmbito de nossa universidade, uma língua estrangeira e faz parte de uma das habilitações para quem tem interesse em estudá-la.

Quanto à sua origem, a língua árabe faz parte do ramo meridional das línguas semíticas e estas fazem partedo grupo chamado camito semítico (Cohen:1952). Nesse grande grupo, mesmo com acentuadas diferenças, as línguas apresentam uma coerência geral das estruturas linguísticas, morfossintáticas e lexicais, concordância de elementos gramaticais e similaridade de sistema fonético.

Na língua árabe, por exemplo, existem, além dos dialetos, o árabe clássico, o árabe moderno e as variações linguísticas. A variante árabe clássico é o registro encontrado no Alcorão, já a variante árabe moderno, que permite uma flexibilização maior da língua em relação ao Alcorão, é a língua estudada nas escolas, utilizadas em jornais e situações de comunicações formais. Ainda que esta última seja menos rígida, ela não é aceita como variante natural de situações comunicativas cotidianas, ou seja, há uma variação dentro desse chamado árabe moderno, o que propicia o surgimento da diglossia na língua.

Com um alfabeto formado basicamente por consoantes, sua estrutura léxica não depende de vogais por ser uma língua fundada em raízes consonânticas. Sobre as raízes, atuam morfemas léxicos, como os gramaticais (como vocalização e afixos). Por exemplo, na língua árabe, o radical da palavra é constituído a partir de três consoantes, formando, geralmente, a base de um verbo do qual será extraído suas derivações. A base, portanto, para a tradução e compreensão desta língua é a carga semântica desta raiz

A escrita tem duas características próprias: escrevem-se apenas as consoantes e as vogais longas (a, i, u); as vogais curtas são indicadas por meio de sinais de vocalização (os chamados diacríticos), acima ou abaixo das letras, que, dependendo do sinal e de sua posição, podem indicar a posição sintática da palavra. A outra característica é que as letras vêm quase sempre unidas, possuindo, por vezes, formas decorativas.

Na morfologia, encontram-se nos pronomes particularidades que existem somente nestas línguas desse ramo semítico, principalmente no que diz respeito ao número. Na língua árabe é possível encontrar o *dual* (uma forma peculiar de plural com apenas dois elementos), tanto para o masculino quanto para o feminino.

O árabe clássico passou por uma modernização, ao assimilar usos do árabe médio, gerando um árabe clássico modernizado (em inglês chamado MSA – Modern Standard



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Arabic). Portanto, a diglossia não finda com o tempo. Ela é favorecida e intensificada a partir das dinâmicas sociais e políticas que se intensificam com o passar dos anos.

No ensino do árabe como língua estrangeira, é importante deixar marcado o fator diglótico da língua aos estudantes já no início do aprendizado e, assim, evitar gerar expectativas de que o árabe é uma língua impossível de ser aprendida. Na verdade, subjacente ao ensino de qualquer língua estrangeira está a perspectiva de ensino - aprendizagem que rege a dinâmica do professor em sala de aula ou em um outro ambiente de aprendizagem

Por fim, é válido destacar que o árabe é falado em vinte e dois países como língua oficial, do Oriente Próximo ao Norte da África, além de ser reconhecido também como uma das línguas oficiais de Israel e da Organização das Nações Unidas (desde 1974) (Montada: 2007). A comunidade de árabes também está presente em muitos outros países, incluindo imigrantes e filhos de imigrantes árabes.

ENSINO DE LÍNGUA ÁRABE

O Curso de Língua Árabe³ na Universidade de São Paulo faz parte de uma das habilitações do Departamento de Letras Orientais, do Curso de Letras, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). A grade do curso contempla oito níveis de língua⁴ (de língua I à língua VI e árabe dialetal I e II), sendo que cada nível compreende um semestre letivo. Na USP, todos os alunos ingressantes no curso de Letras devem fazer o ciclo básico (um ano, ou dois semestres) e é só a partir do segundo ano, que os alunos escolhem a habilitação desejada, dentre as 16 disponíveis, por meio de um ranqueamento. Assim, o curso de Letras com dupla habilitação é de 5 anos e caso o aluno opte por apenas uma habilitação, poderá fazê-lo em 4 anos, isso para o bacharelado. A habilitação -árabe é referência no Brasil, sendo também importante observar haver ainda poucas instituições voltadas para o ensino desta língua no país hoje.

As aulas partem da alfabetização propriamente, tendo em vista tratar-se de uma língua que usa um alfabeto próprio. Primeiramente, são apresentadas as letras do alfabeto individualmente e como elas se comportam na formação de palavras, tendo em vista sua

³ O árabe ensinado é o padrão e é o chamado árabe do levante que envolve geograficamente os seguintes países: Líbano, Síria, Jordânia, Egito e Palestina.

⁴ Neste artigo, nosso foco é sobre o ensino de língua árabe, portanto, não discutiremos outras disciplinas que compõem a grade curricular desta habilitação.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



configuração em posição inicial, medial e final. Após, passa-se naturalmente para apresentação de vocabulário, leitura, escrita e formação de sentenças simples. As regras gramaticais são apresentadas e trabalhadas gradativamente, seguindo a complexidade das sentenças trabalhadas e desenvolvidas, sendo, além disso, utilizados exercícios de fixação, como tradução de frases e textos, exercícios de análise sintática, preenchimento de sentenças com o corpus vocabular à disposição para cada nível. Alcançando-se um nível intermediário, quando os alunos já conseguem construir seus próprios textos de forma mais independente, mesmo que pequenos parágrafos, passa-se a trabalhar com textos jornalísticos e contos modernos, não havendo muita diversidade de atividades que vão além de leitura, poucos listenings, tradução, exercícios com frases e elaboração de textos e diálogos⁵.

Desde meados de 2010, usamos a coleção *Al-Kitaab Fii Ta'allum Al-Arabiyya*⁶, que se divide em três volumes, dedicado ao ensino do árabe para estrangeiros. O método está em Inglês, não havendo tradução para o Português, e é bastante dinâmico e exaustivo na apresentação dos conteúdos. Inclui recursos de mídia como DVD's, procurando a cada capítulo apresentar sempre questões sócio culturais e incentivar interações em sala, a partir de diálogos, indicações de vídeos e *listenings* nos DVD's do método, além de trabalho em grupo nas discussões das respostas, de exercícios e curiosidades quanto à diversidade da cultura árabe.

O ensino de língua árabe no contexto analisado procura encontrar uma saída para a encapsulação da aprendizagem do árabe, tornando-a dinâmica no enfrentamento de questões mais práticas (Engeström:2002, p 187), mas ainda é como “empurrar a escola para dentro do mundo”, pois o aluno é envolvido no processo de ensino e aprendizagem, são apresentados os conteúdos, trabalhadas as práticas de exercícios e propostos desafios que levem o aprendiz a realizar investigações e desenvolver seu conhecimento de forma independente, a partir de seu trabalho de pesquisa e na resolução de desafios colocados em sala, havendo também relativo espaço para diálogo e interações com o professor, mas o olhar ainda não ultrapassa os muros da escola e a sala de aula. Essa forma de ensinar produz uma dinamicidade e um aprendizado forte e consistente da teoria, mas ainda permanecem tradicionalmente os papéis atribuídos à divisão de trabalho e às regras, por exemplo.

⁵ A elaboração de diálogos se apresentou como atividade mais seletiva em módulos mais avançados.

⁶ Método desenvolvido por Mahmoud Al-Batal, Abbas Al-Tonsi e Kristen Brustad.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Além disso, a língua portuguesa está sempre presente como língua de apoio, mesmo em níveis mais avançados do curso, sendo o professor o responsável pela orientação e apresentação de desafios e problematizações. Quanto às oportunidades para reflexão sobre os contextos culturais, sociais e políticos que são refletidos na língua e nos quais ela está inserida, elas são apresentadas em matérias à parte do ensino da língua, tendo em vista que a grade curricular da graduação em árabe pela Universidade de São Paulo, apesar de trabalhar também com o pensamento, história e literatura árabe de forma exaustiva e, por vezes, utilizando textos originais em árabe, separa tais conteúdos do ensino da língua em si, ou seja, a relação entre os contextos social, histórico e cultural não ocorre concomitantemente, visando à unicidade. Tal separação limita o horizonte de apropriação da língua por parte do aluno, dificultando a compreensão das relações que existem entre a língua e os processos histórico- culturais que influenciaram seu desenvolvimento, devido, principalmente, a essa fragmentação.

Desta forma, durante minhas aulas, e fazendo a pesquisa sobre o ensino, a sala de aula e a produção de material didático que possa suprir essa lacuna, surgiu a oportunidade de propor tarefas na perspectiva de Atividades Sociais, assunto a ser desenvolvido na próxima seção.

ENSINANDO ARABE POR MEIO DE UMA ATIVIDADE SOCIAL: UM EXEMPLO

Na pretensão de buscar materiais inovadores para o ensino de língua árabe no curso de árabe, iniciei uma proposta que considera situações cotidianas da *vida que se vive* e como essas mesmas situações podem ser desenvolvidas em uma outra língua.

O exemplo a seguir procurou trabalhar a língua “*fusha*” (padrão formal) na Atividade *Um Compromisso inadiável*. Para a realização dessa atividade, os alunos poderiam se organizar em pequenos grupos (três alunos por grupo).

Essa unidade foi planejada para os alunos do segundo ano na disciplina de Compreensão e Produção Textual I. O objetivo social foi o de respeitar os compromissos acordados e o objetivo linguístico foi o de rever pontos já aprendidos em semestres anteriores (como pronomes, tempo verbal simples, advérbios) e novos elementos estruturais da língua como tipologia textual – narrativa, elementos que envolvem essa tipologia, organização sequencial de uma narrativa, horários, tempo verbal passado composto e nominalizações derivadas de verbo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Após o levantamento das necessidades, os alunos deveriam responder às questões abaixo: (todas as respostas deveriam ser respondidas em língua árabe)

A ATIVIDADE SOCIAL: UM COMPROMISSO INADIÁVEL

Para o item **a**, os alunos deveriam, inicialmente, pensar na **necessidade** de ir a um compromisso e na responsabilidade de cumprir o horário. Considerando os elementos de uma Atividade (já ensinada anteriormente à classe), eles deveriam montar o **plano da atividade**, considerando:

a.) Plano de uma Atividade Social

Quem são os sujeitos da atividade/ Qual é o objetivo da atividade/ Que instrumentos foram usados para a realização dessa atividade/ Quem faz parte da comunidade/ Quais foram as regras negociadas/ Como foi feita a divisão de trabalho/ Que resultados são esperados após o término dessa atividade.

Para o item **b**, a proposta era a de adquirir mais vocabulário e melhorar a interação entre eles na língua árabe:

b.) Observe o relógio. O que ele significa para você? Escreva a respeito considerando várias situações vividas (Se for o caso, levante um pequeno vocabulário sobre nominalizações, horas, advérbios).



Para o item **c**, a proposta era, inicialmente, fazer uma discussão em grupo e, depois, individualmente, cada aluno deveria elaborar uma primeira escrita sobre o resultado dessa discussão. Os alunos deveriam colocar em prática, algumas estruturas já aprendidas e expandir os elementos de uma sequência narrativa.

Considere a seguinte situação:

Contexto: Acordar no horário

Interlocutores: você e sua mãe (pai) ou alguém de seu interesse

Local de origem: residência

Objetivo: ir a algum compromisso

Tempo: segunda feira pela manhã

Problematização: acordar tarde, perder a hora e não poder perder o compromisso.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

c.) Discuta no seu grupo, sobre alguma situação vivida e, após, cada um de vocês elabore um texto sobre a situação relatada. Considere, na elaboração de seu texto, o uso de alguns pronomes já estudados, artigos, frases nominais, e uso de vocabulário adequado. O limite de linhas é a perfeita compreensão do texto.

O item **d** foi uma dos momentos mais impactantes da aula, pois cada aluno deveria opinar sobre a realização da atividade

d.) Converse como seu grupo em árabe e reflita sobre a atividade proposta: Pense as seguintes questões:

1. Como foi montar a atividade elaborar um compromisso inadiável? 2. Que dificuldades vocês encontraram? 3. No seu grupo, como vocês dividiram a tarefa? 4. Qual foi o seu papel no grupo? 5. No momento da escrita da redação, você precisou pedir ajuda a algum colega? Se sim, como foi a contribuição dele (a)? E você? Auxiliou alguém? Como foi? Qual foi o seu papel?

Essa unidade foi trabalhada em 4 aulas. Os alunos, depois apresentaram - na aos colegas, em árabe, momento em que a interação se tornou bastante acentuada. A atividade serviu também para revelar dificuldades dos alunos como divisão de parágrafos e uso adequado de tempos compostos; palavras usadas para descrever situações mais específicas. Foi solicitado então aos alunos que elaborassem um quadro com as principais dificuldades para que fosse analisado e corrigido em aulas subsequentes.

ALGUMAS REFLEXÕES

A unidade apresentada através da **Atividade Social** acima é um exemplo de como é possível ensinar questões sobre a língua considerando a realidade presente em nosso dia a dia. Afinal, quem nunca passou por um compromisso inadiável na vida?

Embora a proposta aqui apresentada tenha sólida base teórica e prática, fundamental também considerar, no momento de elaboração das atividades, a criticidade e a relevância de cada uma, analisando-as, considerando os contextos, os valores e o real significado de cada proposta.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Essas questões podem servir de base para que os possíveis leitores e interessados possam buscar maneiras de participar da atividade de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Árabe de forma crítico-reflexiva e transformadora, pois a ideia é procurar romper com a encapsulação da aprendizagem escolar *“expandindo o objeto da aprendizagem para incluir as relações entre o texto escolar tradicional, o contexto de descoberta e o contexto da aplicação prática* (Daniels: 196).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Reginaldo Gomes de. Línguas semíticas: uma introdução. In.: **Cadernos de Língua e Literatura Hebraica**, v. 5, p. 107-122, 2006.

AYAD, A. S. **A civilização árabe**. Salvador, BA: Fundação Gonçalo Moniz, 1965.

BAKHTIN, M. 1953. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul 1999. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo: Educ.

CLEMESHA, Arlene. História e representações da história árabe contemporânea. In: **Arabismo: Um tema e suas representações no Brasil e em Portugal**. Vargens, JBM; Caffaro, PC. (Org.) 1ª Ed Rio Bonito, RJ: Almadena, 2010. pp. 89-97.

DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. 1ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Vygotsky e a Pedagogia**. 2001 Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HAWI, M.M. **Sentidos da Atividade de Ensino de Professores Universitários: Contribuições da Teoria da Atividade**. Tese de Doutorado inédita. PUC-SP, 2005.

HUDSON, A. (1994). **Diglossia as a special case of register variation**. In Sociolinguistic Perspectives on Register, D. Biber and E. Finegan (eds.), 294–314. Oxford: Oxford University Press.

LIBERALI, F. O “As linguagens das reflexões”. In: MAGALHÃES, M.C.C (org.). **A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, A. R. **Subsídios para a avaliação de material didático: as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas na aprendizagem de um gênero**. São Paulo: Intercâmbio, 2001.

NEWMAN, F. & HOLZMAN, L. Práxis. A metodologia instrumento - e - resultado e a psicologia de Vygotsky. (Trad. Marcos Bagno) In. **Lev Vygotsky Cientista Revolucionário**, edições Loyola, 1993.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e org. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro]. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2002.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



O PODCAST COMO FERRAMENTA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO – AUXILIANDO CANDIDATOS DO CELPE-BRAS A SE PREPARAREM PARA A PROVA

THE PODCAST AS A TOOL FOR DEMOCRATIZING TEACHING – HELPING CELPE-BRAS CANDIDATES PREPARE FOR THE EXAM

Ana Paula Tomazzini da Silva¹ (UPF)

Camila Toledo Docena² (UPF)

Lauren Bertoglio³ (UPF)

RESUMO

Este artigo propõe uma exploração do processo de produção de um podcast, cujo principal propósito é contribuir com as aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na Universidade de Passo Fundo. O material foi desenvolvido para auxiliar na preparação dos alunos que farão a prova Celpe-Bras, analisando e debatendo questões de produção textual da prova. A iniciativa ganhou vida no âmbito da disciplina de Tópicos em Linguística Aplicada, integrada ao curso de Letras da mesma instituição de ensino. Este artigo, portanto, apresenta o ponto de vista da criação dessa ferramenta de

¹ Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: 174328@upf.br

² Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: camiladocena@gmail.com

³ Graduanda do curso de licenciatura em Letras - Português, Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: 179169@upf.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ensino e seus possíveis impactos aos estudantes de português. Ao explorar as concepções de língua no contexto do ensino destinado a imigrantes, analisamos as exigências da prova de proficiência, justificando nossa escolha pela utilização do podcast. A natureza oral e gratuita desta ferramenta revelou-se crucial, não apenas para a eficácia do ensino, mas também para a democratização do acesso educacional que almejamos alcançar. Esta abordagem reflexiva visa não apenas documentar o processo de criação do podcast, mas também contextualizar suas implicações mais amplas no cenário educacional voltado para o aprendizado do português como língua de acolhimento.

Palavras-chave: Celpe-Bras. Português como Língua de Acolhimento. Podcast.

ABSTRACT

This article proposes an exploration of the production process of a podcast, which main purpose is to contribute to Portuguese as a Reception Language classes at the University of Passo Fundo. The material was created to assist in the preparation of students who will take the Celpe-Bras test, analyzing and debating its textual production issues. The initiative came to life within the scope of the Topics in Applied Linguistics discipline, integrated into the Letras course at the same educational institution. This article, therefore, presents the point of view of the creation of this teaching tool and its possible impacts on Portuguese students. When exploring the conceptions of language in the context of teaching aimed at immigrants, we analyzed the requirements of the proficiency test, justifying our choice to use the podcast. The oral and free nature of this tool proved to be crucial, not only for the effectiveness of teaching, but also for the democratization of educational access that we aim to achieve. This reflective approach aims not only to document the process of creating the podcast, but also to contextualize its broader implications in the educational scenario aimed at learning Portuguese as a host language.

Keywords: Celpe-Bras. Portuguese as a Reception Language. Podcast.

INTRODUÇÃO

Considerando as ferramentas de comunicação atuais e o desejo pela democratização do ensino, este trabalho aborda a criação de um podcast, que tem como objetivo ajudar possíveis candidatos da prova Celpe-Bras, que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. O estudo acadêmico, e consequente trabalho, foi desenvolvido no curso de Letras da Universidade de Passo Fundo, durante a disciplina de Tópicos em Linguística Aplicada, que instigou os alunos a produzirem vídeos ou podcasts com o intuito de auxiliar possíveis candidatos da prova Celpe-Bras a se prepararem.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Tendo em mente o contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que acontece na Universidade, e baseando-se em fundamentos da Linguística Aplicada, por meio da exploração de conceitos de ensino e aprendizagem de línguas, estratégias de preparação para exames e a importância da tecnologia na educação, estruturamos o podcast, sendo ele o produto final do estudo.

Nosso objetivo com este artigo, é explorar a motivação, a importância e os processos de criação que levaram a execução desta atividade, destacando concepções de língua e ensino que ancoraram essa produção, as exigências da prova Celpe-Bras e, também, as características da ferramenta podcast, que demonstrou ter um grande potencial para ser uma ferramenta que auxilia na democratização do ensino.

A LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES

Inicialmente, podemos direcionar nossa reflexão às definições de Saussure (2015) sobre a língua. Ele enfatiza que ela emerge do consenso coletivo de uma comunidade, que estabelece suas normas, formas e significados para facilitar a comunicação. A distinção entre língua e enunciado se torna evidente nesse contexto, onde a língua (um fenômeno coletivo) é utilizada para gerar enunciados (expressões individuais). No processo de aprendizado, surge a compreensão de uma nova língua através da interação com outros, o que implica na associação de novos signos (Bakhtin, 2018).

No âmbito educacional, ao ensinarmos uma língua, estamos proporcionando diferentes domínios da realidade que influenciam as escolhas no enunciado individual, resultando em uma dinâmica de formação entre o conhecimento prévio e o apresentado simultaneamente. Bakhtin (2018) destaca que, no processo prático da língua, é inviável separá-la de seu conteúdo ideológico ou cotidiano, meio social e os eventos sociais são, portanto, indispensáveis para a existência do discurso linguístico, criando uma situação social de comunicação (Bakhtin, 2018). Ainda na visão de língua como um espaço de interação, Koch ressalta que “os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da situação na qual se acham engajados” (Koch, 2006, p. 15), corroborando as considerações anteriores. Assim, conseguimos depreender que a língua é fundamental para a interação e vivência ativa de um sujeito em uma cultura/sociedade que não a dele.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Com esse prisma, e, agora, nos dirigindo e analisando a história da imigração brasileira, vimos que, por ser signatário da Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e seu Protocolo de 1967, o Brasil tem compromissos internacionais para oferecer proteção a refugiados e pessoas em situação de refúgio. De tal modo, é essencial reconhecer a importância da solidariedade e da cooperação internacional para enfrentar os desafios associados à questão dos refugiados. Mas, com tudo, são as organizações não governamentais e a sociedade civil que desempenham papéis cruciais no apoio e na integração dessas populações vulneráveis, uma vez que as políticas públicas sobre tal temática ainda não são suficientes para de fato acolher esses imigrantes.

Nesse contexto, nossa escolha pelo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para esse estudo, partiu do nosso contexto universitário, uma vez que a Universidade de Passo Fundo, universidade em que estamos inseridas, oferece aulas para turmas de PLAc. As turmas, além de aprenderem a língua para poder melhor se estabelecer no país, também estão se preparando para fazer a prova de naturalização, a Celpe-Bras.

De tal modo, para nós, língua adicional (LA) e língua de acolhimento estão intrínsecas uma com a outra. Como dito por Jordão (2014), sobre a Língua Adicional (LA), ao nos referirmos a uma língua como LA, a tornamos mais convidativa a integrá-la ao nosso cotidiano, deixando de ser uma língua distante. Trazendo para o contexto do Português como Língua Adicional (PLA), podemos pressupor que a aquisição de uma nova língua promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e comunicativas. Isso, por sua vez, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência em relação a outras culturas. Assim, ao pensarmos nos imigrantes que agora compõem parte da nossa comunidade, há a perspectiva de que ensinamos o PLA para que eles possam participar de nossa sociedade de maneira reflexiva e crítica. Além disso, a proposta é contribuir para a construção de uma identidade local que seja consciente de sua coletividade e responsabilidade. Refletindo, então, sobre essa perspectiva, o PLAc no Brasil, vai ao encontro dessa forma de ensinar língua. Uma vez que ele tem um grande papel nesse contexto migratório, pois refere-se às práticas educacionais que buscam acolher e integrar alunos que não têm o português como língua materna, a sua relevância é devido à diversidade linguística existente no país, em que muitos estudantes têm origens étnicas e culturais diversas, e o PLAc se preocupa em abranger todas essas individualidades. Conforme a estudiosa Ança (2005) menciona, ao receber um imigrante, a



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

sociedade deve proporcionar a língua do país de destino, no exemplo do Brasil, a língua portuguesa, como meio de acolhimento, com a interpretação literal de "acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça" (Ançã, 2005, p. 1). Nessa perspectiva, a comunidade local deveria assegurar um ambiente propício ao acolhimento, oferecendo oportunidades para a aprendizagem de sua língua oficial, mas com abordagens educativas adaptadas à realidade do migrante.

A PROVA CELPE-BRAS

A variante brasileira da Língua Portuguesa tem ganhado notoriedade no cenário internacional, conquistando uma posição de destaque como Língua Estrangeira (LE) amplamente procurada por estudantes e cidadãos ao redor do globo. Essa busca se dá por diversas motivações, como a participação em programas de intercâmbio cultural para complementar estudos universitários, graduações, pós-graduações, negócios, turismo, ou mesmo pela fascinação pela exuberante beleza natural que caracteriza o nosso país. Por outro lado, é importante pontuar que apesar da procura, as universidades nacionais ainda estão pouco preparadas para o ensino de Português para não-nativos e são poucos os investimentos nessa área (Praxedes, 2009, p. 1719). Por isso, como explicado anteriormente, a Universidade de Passo Fundo vem contribuindo para a mudança dessa realidade, sempre promovendo a integração e instrução por meio das aulas de PLAc.

Ou seja, observa-se que a demanda pelo aprendizado do idioma é crescente e as instituições de ensino precisaram “adaptar-se a essa nova ordem e, para isso, adotar estratégias para que habilidades e capacidades comunicativa-interativas pudessem ser ensinadas, aprendidas e, sobretudo, mensuradas” (Carilo, 2021, p.80). Assim, surgiu o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), uma importante certificação internacional que atesta a proficiência de não falantes nativos em língua portuguesa. Esta avaliação, promovida pelo Ministério da Educação do Brasil em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desempenha um papel fundamental na promoção do idioma e na facilitação da comunicação entre pessoas de diferentes culturas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A FUNDAMENTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO EXAME

O Celpe-Bras fundamenta-se na concepção comunicativa, ou seja, avalia a habilidade dos examinandos em usar a língua de maneira social e gramaticalmente apropriada. Nesse viés, ser proficiente implica demonstrar capacidade de dominar o uso da linguagem em situações sociais específicas, incluindo o entendimento da cultura e práticas compartilhadas pela comunidade (Scaramucci, 1997; Schlatter, 1996 apud Carilo, 2021). Ou seja, a proficiência, conforme definida pelo Celpe-Bras, vai além da habilidade de comunicar-se linguisticamente; envolve a compreensão profunda da cultura brasileira. Dessa maneira, os candidatos são desafiados a demonstrar não apenas suas competências linguísticas, mas também a compreensão das experiências e práticas culturais que permeiam a sociedade brasileira.

Segundo informações retiradas da página oficial do INEP em 2023, o Celpe-Bras é estruturado para avaliar quatro habilidades essenciais: compreensão oral, compreensão escrita, produção escrita e produção oral. Essas seções são projetadas para avaliar a capacidade do examinando de compreender e se comunicar em diferentes contextos, desde situações cotidianas até temas acadêmicos e profissionais. As tarefas comunicativas são construídas a partir de textos autênticos, criando simulações de situações reais que são apresentadas como convites aos examinandos, incentivando a produção com propósitos específicos, direcionadas a um ou mais interlocutores. Ou seja, as questões sempre estão ancoradas em uma visão que

[...] pressupõe que o examinando seja capaz de produzir enunciados contextualizados (a) a partir de um determinado papel comunicativo; (b) destinados à específico(s) interlocutor(es); (c) com um dado propósito comunicativo; e (d) dentro de uma situação comunicativa específica (Schlatter et al. 2009 apud Carilo, 2021).

Em suma, na compreensão oral e escrita, os participantes são testados em sua habilidade de entender informações detalhadas, ideias principais e inferências a partir de diferentes tipos de textos e discursos. Já na produção escrita, são avaliadas a coesão, a coerência e a capacidade de expressar ideias de forma clara e organizada. Na produção oral, os candidatos são desafiados a apresentar argumentos, expressar opiniões e participar de interações comunicativas em língua portuguesa.

Diante da popularização de testes de proficiência e, nesse caso, do próprio Celpe-Bras, surgiu a necessidade da elaboração de materiais para que os candidatos ao exame



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

pudessem estudar, mesmo tendo domínio da língua e da cultura brasileira. Sobre isso, Praxedes (2009) destaca que ainda há poucos recursos frente à demanda, principalmente no que tange o objetivo comunicativo da prova:

Desde as famosas apostilas que são compilações imensas de regras e exercícios gramaticais utilizados em vários países da Europa, na maioria das vezes produzidas por professores nativos do idioma, até os livros bilíngües de alto valor material de algumas faculdades americanas. Talvez a própria formatação do material, na maioria das vezes usado no exterior, possa nos contar um pouco dessas abordagens utilizadas que estão aquém dos pressupostos de trabalhos que se baseiam no Celpe-Bras como direcionador. (Praxedes, p. 1720 e 1721, 2009)

Por isso, na disciplina de Tópicos em Linguística Aplicada ministrada em 2023 na Universidade de Passo Fundo (UPF), os alunos foram convidados a produzir um material de instrução para possíveis candidatos ao exame, o que motivou a produção deste artigo. Na próxima seção serão explicados os passos para a criação de um *podcast* como resposta à tarefa proposta.

SOBRE O PODCAST

A ferramenta Podcast teve seu início datado no ano de 2004. Tem-se registro que o DJ da MTV, famoso canal de televisão norte-americano, Adam Curry, e o criador de *software*, Dave Winer, criaram um programa para descarregar automaticamente transmissões de rádio na Internet em seus *iPods* (aparelho da marca *Apple* que permite baixar músicas na *iTunes Store* e *Apple Music*). Assim, o Podcast surgiu de uma combinação entre as palavras *iPod* e *broadcast*, do inglês, transmissão (Moura; Carvalho, 2006). A tecnologia chegou ao Brasil no mesmo ano, ganhando mais popularidade no final da primeira década dos anos 2000 (Melchiades, 2022), sendo que sua popularidade é atribuída à facilidade de criação e distribuição (Luiz, 2010), pontos que serão explorados a seguir.

De acordo com as características reunidas por Vanassi para diferenciar arquivos de áudio em uma página da Web de Podcasts estão: a produção, o tipo de arquivo, a disponibilidade e o acesso (2007). Em primeiro momento, destaca-se a característica de produção, pois “Para se produzir um podcast não é necessário conhecimento técnico avançado ou investimentos muito altos” (Vanassi, p.55, 2007). Assim, é necessário apenas que a pessoa tenha acesso a um computador equipado com microfone, fones de ouvido e placa de áudio com capacidade de gravação e reprodução de sons.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Ressalta-se também a característica de disponibilidade dos podcasts, uma vez que sua definição vai de encontro ao que se pretendia com a criação do podcast, de oferecer um conteúdo gratuito e acessível às pessoas de qualquer lugar. Como define Vanassi,

Os podcasts gerados por alguém devem estar disponíveis publicamente na Internet e acessíveis 24 horas por dia, sete dias por semana, pois uma das principais características do podcasting é a liberdade oferecida para o ouvinte poder baixar e escutar os programas disponibilizados quando quiser, conforme sua vontade (Vanassi, p. 56, 2007).

O autor pontua que um dos principais obstáculos para podcasters amadores seria o preço de hospedagem em sites e plataformas que oferecem acesso a esses conteúdos. Porém, atualmente, existem plataformas que fazem essa hospedagem de forma gratuita, como é o caso da escolhida para hospedar o podcast criado neste trabalho: o Spotify para Podcasters⁴. A ferramenta permite gravar, editar, publicar e se conectar com o público alvo de forma ilimitada, tornando-se um importante recurso para a disseminação de informações e conhecimento. Assim, as características de produção e disponibilidade desta ferramenta motivaram a produção do podcast apresentado neste artigo.

Ainda, de acordo com as observações de Jobbings (2005), o podcast revela sua utilidade e vantagens no âmbito educacional em três esferas distintas: integração nas atividades curriculares, contribuição para o processo de ensino-aprendizagem e facilitação da aprendizagem personalizada. O autor aponta uma série de oportunidades que surgem desde a fase de produção do podcast até a realização do objetivo final, ressaltando que o podcast não se configura como uma ferramenta de aprendizado exclusiva, mas sim como um suplemento valioso a outros métodos de ensino, capaz de enriquecer consideravelmente o processo educacional.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO

Por sermos residentes de diferentes cidades, optamos pelo uso da plataforma Google Meet para organizar o roteiro e fazer a captação do áudio. Conforme Melchiades, “em geral, os podcasters brasileiros utilizam o formato mesa-redonda, por julgarem divertido, dinâmico e historicamente funcional” (Melchiades, p.151, 2022). Logo, optamos pelo mesmo formato para a criação e estruturação do roteiro.

⁴ <https://podcasters.spotify.com/>



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

O primeiro passo foi a escolha da edição da prova. Optamos por uma prova mais recente e, assim, escolhemos a aplicada em 2022. Entre as quatro tarefas da prova, selecionamos duas: a tarefa 2, que tem como texto motivador um áudio, retirado de um podcast do “Globo”, em que uma mulher descreve um destino turístico em Brasília. Nesta questão, o candidato é orientado a criar um panfleto, como se ele trabalhasse em uma agência de viagens, para destacar os principais atrativos do local; na outra tarefa escolhida, de número 3, o candidato tem como texto motivador uma reportagem retirada da Pinacoteca de São Paulo, que fala sobre uma linha de bonecas criada por uma indígena para promover a história do seu povo *Tikuna*. A proposta desta tarefa é se colocar no lugar de um Diretor de Marketing de uma loja de brinquedos e escrever um e-mail para a diretoria de vendas sugerindo a inclusão das bonecas no catálogo da loja, apresentando suas características e o que isso representaria para a imagem da loja.

Ambas as questões exigem do candidato um alto nível de compreensão textual e entendimento de diferentes gêneros. Dessa forma, iniciamos o podcast com a primeira questão, chamando a atenção primeiramente para o gênero de produção textual proposto. Nos preocupamos em destacar as características desse gênero, enfatizando que informações o candidato precisaria prestar mais atenção ao ouvir o áudio. Desenvolvemos então um texto que seria nossa resposta para essa questão e o compartilhamos no podcast.

Da mesma maneira abordamos a segunda questão, destacando as características do gênero “e-mail”, reunindo as principais informações do texto base e compartilhando o que seria uma resposta adequada a essa questão na prova.

Após a gravação, o material passou pelo processo de edição, no qual foi adicionada uma música de abertura, o áudio da tarefa 2, e feitos pequenos cortes para trazer mais fluidez ao conteúdo. Logo após, o arquivo de áudio final foi adicionado à plataforma Spotify, como citado anteriormente, e se encontra hoje disponível à quem quiser ouvi-lo⁵. Partindo da análise de materiais didáticos relacionados ao Celpe-Bras e dos gêneros autênticos abordados pelo exame, desenvolvemos um conteúdo com linguagem simples, prática e explicativa, visando ajudar os candidatos da prova a compreenderem melhor os gêneros textuais e como construí-los.

⁵ É possível ouvir o podcast neste link: <https://anchor.fm/celpebras>

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer as reflexões apresentadas, entendemos que o contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) precisa ainda de muita colaboração para continuar acontecendo. Ademais, é importante considerar a popularidade crescente de novos aprendizes do idioma que, para diferentes fins, desejam realizar o exame Celpe-Bras e materiais que possam instruí-los de maneira dinâmica. Neste sentido, iniciativas como a proposta durante a disciplina de Tópicos em Linguística Aplicada, da Universidade de Passo Fundo, devem ser celebradas e compartilhadas para que possam ser multiplicadas em outros lugares.

Como salientamos neste artigo, a ferramenta podcast pode trazer muitas vantagens à educação, mas para aproveitá-las ao máximo, como pontuam Moura e Carvalho (2006), é importante atender às necessidades e expectativas dos alunos. Nesse sentido, encontramos uma necessidade de auxiliar os possíveis candidatos à prova Celpe-Bras a compreenderem melhor o exame, uma vez que não há uma grande quantidade de conteúdos sobre a preparação para esse exame disponível de forma gratuita na internet. Ainda, procuramos atender as expectativas desses alunos, tentando suprir suas dúvidas quanto ao conteúdo e ao que é cobrado na prova.

As implicações pedagógicas deste projeto destacam a importância de usar tecnologia e recursos multimídia na educação, tornando o aprendizado mais acessível e eficaz. Além disso, demonstra como a pesquisa em Linguística Aplicada pode ter aplicação prática e impacto positivo na comunidade de aprendizes de línguas adicionais.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20de%201951%20e,receber%20ref%C3%BAgio%20em%20outro%20pa%C3%ADs>>. Acesso em: dez. 2023.

ANÇÃ, M. H. **À volta da língua de acolhimento**. Anais... Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística. ESE/Instituto Politécnico de Setúbal (CD-ROM), Setúbal, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

INEP. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>> Acesso em: 08 dez. 2023.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

JOBINGS, Dave. **Exploiting the educational potential of podcasting**. Russell Educational Consultancy and Productions, 2005.

JORDÃO, C. M. *IL4-ILF-ILE-ILG: Quem dá conta?*. Belo Horizonte: RBLA, v. 14, n.1, p. 13-40, 2014.

KOCH, E. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUIZ, Lucio; ASSIS, Pablo de. **O podcast no Brasil e no mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 33., 2010, Caxias do Sul. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf>> Acesso em: 8 dez. 2023.

MELCHIADES, L. S. **A utilização de podcast como ferramenta de ensino de ciência política projeto política na escola**. Revista Discente Planície Científica, v. 4, p. 149–159, 31 ago. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/planiciecientifica/article/view/54045>> Acesso em: 08 dez. 2023.

MOURA, A.; CARVALHO, A. M. A. **Podcast: Potencialidades na Educação**. Prisma.com, v. 3, p. 88–110. Disponível em: <<https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2112/1945>> Acesso em: 8 dez. 2023.

PRAXEDES, José Gualberto Targino. **Os Fundamentos Teóricos do Exame Celpe-Bras como Parâmetros de Aferição da Qualidade dos Manuais Didáticos de PLE**. Anais do VI Congresso Internacional da ABRA-LIN (Associação Brasileira de Linguística), João Pessoa, Ideia Editora Ltda, 2009. v. 1. p. 1719-1726. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/>>.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2015.

VANASSI, G.C. **Podcasting como processo midiático interativo**. Monografia. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2007. Disponível em: <<https://www.bocc.ubi.pt/pag/vanassi-gustavo-podcasting-processo-midiatico-interativo.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2023.



O PRESENT PERFECT TENSE E A HIPÓTESE DO GARGALO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

THE PRESENT PERFECT TENSE AND THE BOTTLENECK HYPOTHESIS: SOME CONSIDERATIONS

Giselle Ludka¹ (UNESPAR)

RESUMO

É comum ouvir entre professores de língua inglesa que o *Present Perfect Tense* (PPT) é uma estrutura de difícil compreensão para aprendizes dessa língua. Ao entrarem em contato com a perífrase verbal do inglês, os aprendizes recorrem à gramática de sua língua materna, nesse caso o português brasileiro. Este trabalho é um recorte de uma tese de doutorado (LUDKA, 2022), em que se buscou verificar experimentalmente se o PPT do inglês seria um caso de “gargalo” nos termos de Slabakova (2016). De acordo com a autora, gargalos acontecem quando não há uma correspondência entre as línguas. Mostra-se que esse é precisamente o caso dessa perífrase, porque sua contraparte morfológica no Português, o Pretérito Perfeito Composto não tem nem a mesma distribuição sintática nem a mesma interpretação semântica, embora tenham a mesma forma morfológica. Dessa forma, partia-se da hipótese de que falantes do inglês e aprendizes de inglês falantes do português brasileiro comportavam-se de maneira distinta quanto à aceitabilidade e interpretação do *Present Perfect Tense*. Essa hipótese, não encontrou forte sustentação no momento 1 (pré-instrução) do experimento. Foram aplicadas duas tarefas aos aprendizes. Em seguida, foi investigado se a exposição à instrução explícita do PPT para um grupo de aprendizes de inglês foi eficaz. A partir dos dados obtidos por meio de modelos estatísticos mistos, não se refutou a hipótese de que a instrução explícita foi positiva, uma vez que houve um aumento no nível de aceitabilidade, bem como nas escolhas de contextos em que essa foi veiculada no momento 2.

Palavras-chave: *Present Perfect Tense*. Ensino-aprendizagem de línguas. Hipótese do gargalo.

¹ Giselle Ludka é professora colaboradora no curso de Letras – Português e Inglês da UNESPAR – campus União da Vitória. Possui mestrado e doutorado em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: giselle.ludka@ies.unespar.edu.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

It is common to hear among English language teachers that the *Present Perfect Tense* (PPT) is a structure that is difficult for learners of this language to understand. When coming into contact with the verbal periphrasis of English, learners resort to the grammar of their mother tongue, in this case Brazilian Portuguese. This work is an excerpt from a doctoral thesis (LUDKA, 2022) in which it was sought to experimentally verify whether the English PPT would be a case of “bottleneck” in the terms of Slabakova (2016). According to the author, bottlenecks occur when there is no correspondence between languages. It is shown that this is precisely the case with this periphrasis, because its morphological counterpart in Portuguese, the Past Perfect Compound, has neither the same syntactic distribution nor the same semantic interpretation, although they have the same morphological form. Thus, the hypothesis was that English speakers and English learners Brazilian Portuguese speakers behaved differently regarding the acceptability and interpretation of the Present Perfect Tense. This hypothesis did not find strong support at moment 1 (pre-instruction) of the experiment. Two tasks were applied to the learners. Next, it was investigated whether exposure to explicit PPT instruction to a group of English learners was effective. Based on the data obtained through mixed statistical models, the hypothesis that explicit instruction was positive was not refuted, since there was an increase in the level of acceptability, as well as in the choices of contexts in which it was delivered at moment 2.

Keywords: Present Perfect Tense. Language teaching and learning. Bottleneck Hypothesis.

INTRODUÇÃO

Ao longo de um percurso como docente de língua inglesa e, considerando os processos norteadores do ensino-aprendizagem desse idioma para falantes do português brasileiro, notou-se que o *Present Perfect Tense* (PPT) é uma estrutura complexa no que tange seu entendimento e uso. Entre essas dificuldades e, de acordo com algumas percepções, verificou-se que os aprendizes não conseguem captar a utilização da perífrase verbal do inglês, pois acabam por associá-la a uma outra estrutura morfológicamente semelhante em sua língua materna, o português, a qual é conhecida por Pretérito Perfeito Composto (PPC). Ao equiparar as duas estruturas, ou seja, o PPT do inglês (como em *I have visited Curitiba*) e o PPC do português (como em *Eu tenho visitado Curitiba*) não se têm nem a mesma distribuição, nem a mesma interpretação.

Slabakova (2016) sugere que dificuldades relacionadas a certos aspectos de uma língua estrangeira (L2) devem-se ao fato de que os aprendizes em fases iniciais de aprendizagem acionam, inconscientemente, estruturas existentes em sua língua materna (L1) para mapear novos conceitos linguísticos na L2, principalmente quando elas são morfológica-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



mente semelhantes. Esse seria, para a autora, um caso de gargalo, ou seja, um momento de dificuldade até o aprendiz conseguir adquirir a nova gramática. Ademais, é comum que esses aprendizes acionem a estrutura de passado *Past Simple Tense* (PS) do inglês para expressar algumas das interpretações do PPT ao tratar de episódios finalizados e/ou muito próximos do momento de fala, já que tendem a não veicular com essa estrutura uma noção de passado recente ou de base empírica. Isso também parece ser corroborado, uma vez que o aprendiz possui de antemão conceitos referentes ao *Past Simple Tense*, já que, na maioria dos casos, já conhece tal estrutura, e ao aprender o PPT não consegue estabelecer critérios semânticos em que esse também veicule uma interpretação de processo findado (OLIVEIRA, 2003, 2005, 2015).

Assim como defendido por autores como Slabakova (2016) e Slabakova e Montrul (2002, 2003), acredita-se que o aprendiz, mesmo em fases tardias de aprendizado de L2, possa acessar princípios linguísticos advindos da gramática universal, fenômeno que contradiz a noção de que certas propriedades linguísticas provenientes a essa gramática interna não estão mais disponíveis no processo de aquisição de L2; isso quer dizer que, ao entrar em contato com a L2, o aprendiz pode resgatar informações de uma gramática interna já consolidada.

A AQUISIÇÃO DE L2: A INFLUÊNCIA DA L1 E A INTERLÍNGUA

Os trabalhos encontrados na área de aquisição de L1 tendo como base a perspectiva chomskiana não tratam explicitamente sobre questões no campo de aquisição de L2; contudo, esses estudos têm sido amplamente considerados para esta área de estudos. Vale a pena frisar que, para este estudo, a L2 é adquirida quando a L1 já foi consolidada. Logo é importante destacar que uma criança que aprende duas línguas simultaneamente, por exemplo, não está nessa situação. No processo de aquisição de uma L2 o aprendiz ancora-se em certos aspectos linguísticos de sua L1, assim como em princípios de uma gramática universal, a fim de estabelecer critérios de construção semântica numa nova gramática (Paiva, 2014; Maia, 2015; Slabakova, 2016; Quadros e Finger, 2017). Para este estudo, assume-se a posição em que se descarta o fechamento da faculdade da linguagem no que diz respeito ao falante em estágios mais tardios, o que impediria o acesso ao sistema linguístico da L2 em processos de aquisição em fase adulta (cf. Slabakova, 2016).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Assim como ressaltado por Slabakova, bem como o que é ponderado por Mitchell e Myles (2004, p. 55), de forma semelhante aos fenômenos relacionados ao processo de aquisição de L1, ao adquirirem uma L2, os aprendizes necessitam realizar a construção de uma gramática através de propriedades linguísticas segmentadas e com certas restrições, no que tange aos diferentes aspectos dessas línguas. Em menção ao aprendiz adulto, ressaltam que este já possui uma representação mental de uma língua, além de parâmetros já fixados em seu léxico mental.

Ainda sobre as questões inerentes à influência da L1 na construção da gramática em L2, compartilha-se do mesmo ponto de vista de Ellis (1996, 1999), no que tange à influência da L1 no processo de aquisição de uma L2, uma vez que o aprendiz já apresenta de antemão, no desenvolvimento dessa L2, uma representação linguística, que é a de sua L1.

No processo de aquisição de uma L2, os aprendizes lançam mão de diferentes recursos para a concepção de significados numa nova representação linguística, denominada de interlíngua- IL (Selinker, 1972). O conceito inerente à interlíngua no processo de aquisição em L2 sugere a existência de uma língua intermediária entre a língua nativa e a língua-alvo, a qual serve de recurso para a construção de elementos na formulação do repertório na L2, podendo ainda amparar-se em certo nível em sua L1. O conceito de interlíngua foi primeiramente inserido em elucubrações sobre questões da natureza dos erros no processo de ensino-aprendizagem de L2, o que trouxe inovações nas discussões sobre o assunto. O conceito de interlíngua foi previamente mencionado em trabalhos de Pit Corder (1967) e posteriormente utilizado e revisitado pelo seu discípulo Selinker (1972, 1996). Nessas teorizações constatou-se que o aprendiz faz uso de um sistema linguístico baseado na representação de uma gramática mental que pode corroborar a elaboração de mecanismos linguísticos rumo à L2. A interlíngua medeia conhecimentos da L1 e, a partir das entradas de propriedades linguísticas na L2, tem o intuito de gerir processos de representação dessa língua até chegar a um nível pretendido na consolidação, por assim chamar, do que concerne ao resultado esperado na compreensão e produção linguística em L2. Assim, ao desenvolver a IL, o aprendiz de L2 pode construir uma outra gramática, a qual não se iguala nem à L1 nem à L2; na sua produção e interpretação da língua-alvo, o aprendiz transpõe a gramática de sua L1. Nessa dinâmica, as interações linguísticas de L1 para L2 tendem a ser uma das primeiras alternativas consideradas pelo aprendiz.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A HIPÓTESE DO GARGALO (*BOTTLENECK HYPOTHESIS*)

Na construção de um modelo de representação linguística, o aprendiz necessita construir uma gramática mental nessa língua: entre essas construções está a organização de um sistema de regras de formação de sentenças a partir das entradas linguísticas a que o aprendiz tem acesso. De acordo com Slabakova e em consonância com a literatura linguística atual, a complexidade na representação linguística na L2 está, principalmente, na Morfologia Funcional. Línguas naturais possuem uma gama variada de propriedades linguísticas para a captação das propriedades semânticas, que ocorrem através de vários morfemas, palavras, frases e ordenação sintática. As propriedades universais são as mesmas entre as línguas, porém os traços semânticos envolvidos podem ser mapeados diferentemente nas formas morfológicas de uma e de outra língua. Ocorre que, em muitos casos, o aprendiz necessita aprender um novo morfema, o qual não tem nenhuma equivalência em sua L1, ou aprender que uma mesma construção congrega traços diferentes em uma e outra língua. Dessa maneira uma nova representação linguística de ordem gramatical na língua-alvo precisa ser construída, o que parece ser uma das tarefas mais complexas para o aprendiz. E, uma vez que a aprendizagem de itens lexicais, bem como de todas as propriedades inerentes à gramática da L2 aconteça, as questões pragmáticas serão captadas de forma natural. (Slabakova, 2016, p. 292).

METODOLOGIA EXPERIMENTAL

OS APRENDIZES DE INGLÊS E AS TAREFAS EXPERIMENTAIS

Para o momento 1 do experimento (pré-instrução) foram convidados participantes para responderem a duas tarefas, as quais nominamos de tarefa de aceitabilidade e tarefa de interpretação. Um total de 30 aprendizes de inglês falantes do português brasileiro responderam às tarefas, após essas serem validadas por 5 falantes nativos de inglês. Previamente à realização das duas tarefas, esses participantes realizaram um teste de nivelamento em inglês com o intuito de certificar-se do nível apropriado desses participantes para o escopo desse estudo, considerando que deveriam possuir nível de conhecimento entre o pré-intermediário a intermediário. A tarefa de aceitabilidade foi composta por sentenças no inglês em que as estruturas *Present Perfect Tense* e *Past Simple* foram veiculadas, respectivamente. Adverbiais como *3 times* e *4 times* foram incluídos em algumas dessas sentenças



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

com o intuito de inferir diferentes leituras para ambas as estruturas. A tarefa foi composta por um total de 48 sentenças, sendo 16 sentenças-alvo e 32 sentenças distratoras. Os participantes deveriam escolher através da escala *Likert* (de 1 a 7), o nível de aceitabilidade de cada uma das sentenças, em que 1 era o menos aceito e 7 o mais aceito.

Já para tarefa de interpretação foram elaboradas um total de 43 mini-histórias, sendo 24 com estruturas-alvo e 19 distratoras. As 24 mini-histórias com a estrutura-alvo foram elaboradas com 3 mini-histórias para 8 contextos centrais. Duas listas foram criadas para as tarefas de interpretação, cada lista formada por 16 mini-histórias; 8 dessas mini-histórias eram comuns aos 2 grupos enquanto 8 eram únicas para cada um dos grupos, totalizando 35 mini-histórias em cada uma das listas. Cada um desses 8 contextos apresentava 3 mini-histórias veiculando o PPT; para cada uma, 3 possíveis interpretações do PPT eram utilizadas, sendo elas: (a) contexto resultativo, (b) contexto inacabado e (c) contexto acabado. Para cada uma das mini-histórias, os participantes deveriam optar por um entre dois desfechos, sendo um com a inserção da perífrase verbal PPT e o outro com o uso do *Past Simple Tense*.

ANÁLISE E RESULTADOS DAS TAREFAS EXPERIMENTAIS NO MOMENTO 1

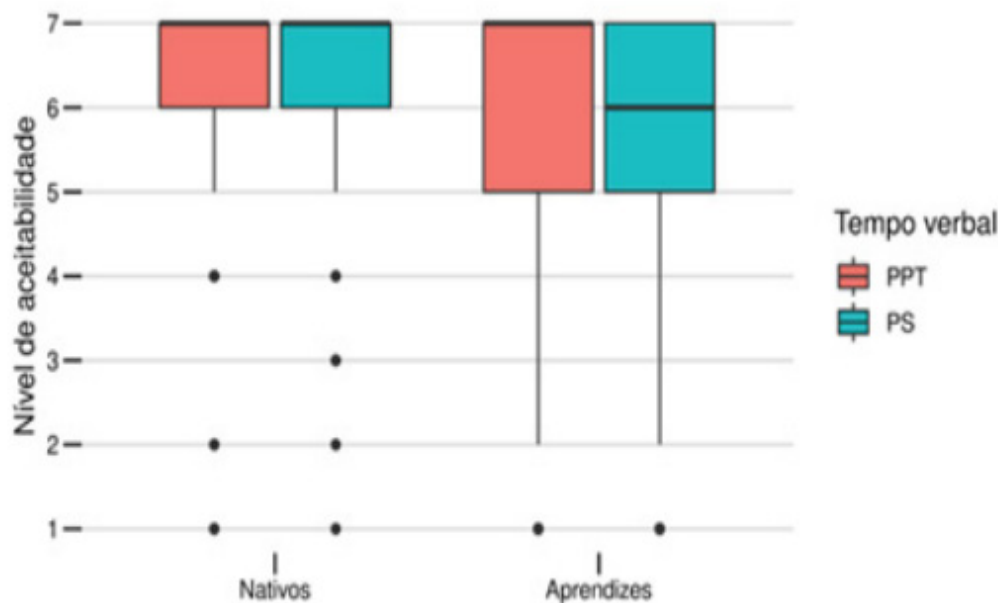
O gráfico 1 a seguir reporta o nível de aceitabilidade para os aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, quanto ao uso do PPT e PS na tarefa de aceitabilidade no momento 1. Para isso, foi retomado a validação das tarefas realizadas pelos falantes nativos de inglês quanto ao uso e compreensão do PPT e PS. Vale lembrar que o objetivo não era comparar quantitativamente os dados obtidos na validação das tarefas com relação aos dados fornecidos pelos aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, mas sim evidenciar uma diferença entre os comportamentos desses com relação à validação realizada pelos 5 falantes nativos de inglês realizada previamente quanto à escolha por sentenças com PPT em contraparte ao PS.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



GRÁFICO 1: NÍVEL DE ACEITABILIDADE DOS TEMPOS VERBAIS PPT E PS PELO GRUPO DE FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.



FONTE: A AUTORA (2022)

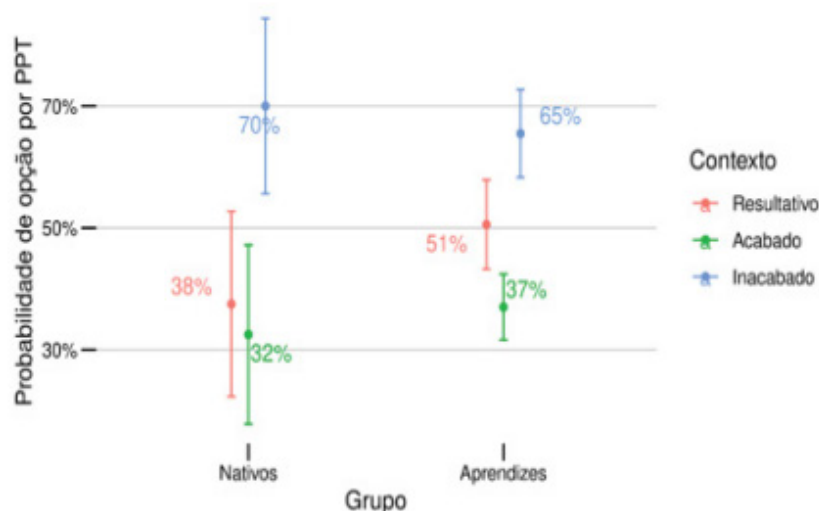
Conforme apresentado no gráfico 1, não existe diferença quanto ao nível de aceitabilidade mediano entre os dados validados pelos falantes nativos e os aprendizes de inglês em relação à escolha por PPT e PS, considerando que a mediana para os falantes nativos está em 7 quanto à aceitabilidade de sentenças com PPT e PS, respectivamente e, para os aprendizes de inglês, está em 7 e 6, ou seja, a opção por PPT está em 7 e a opção por PS está em 6, mas a mediana está muito próxima da amplitude interquartil. Contudo, é possível verificar a existência de uma maior heterogeneidade entre os aprendizes de inglês com relação à validação das sentenças com PPT e PS. Na sequência, no gráfico 2, apresenta-se a probabilidade de opção por PPT na tarefa de interpretação, considerando os dados validados pelos falantes nativos e os aprendizes de inglês falantes do português brasileiro.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

GRÁFICO 2: PROBABILIDADE E OPÇÃO POR PPT CONSIDERANDO O GRUPO DE FALANTES NATIVOS E O GRUPO DE FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.



FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme apresentado no gráfico 2, pode-se visualizar a probabilidade de escolhas do PPT (em contraponto ao PS) através dos 3 contextos previstos para a perífrase verbal do inglês, que são o (a) resultativo, (b) acabado e (c) inacabado. Quanto ao PPT utilizado para contextos acabados, na validação realizada pelos falantes nativos obteve-se 32% de escolha, ao passo que os aprendizes de inglês obtiveram 37%. Para os contextos de PPT resultativo, obteve-se 38% na validação e os aprendizes de inglês obtiveram 51%. Para os contextos de PPT inacabado, obteve-se 70% na validação dos falantes nativos, ao passo que os aprendizes de inglês obtiveram 65%. Como é verificado, a diferença entre a escolha para contextos de PPT acabado é baixa (32% e 37%). Isso parece sugerir que, em contextos de eventos finalizados, tanto na validação realizada para a tarefa de interpretação, quanto nos resultados verificados através dos aprendizes de inglês falantes do português brasileiro, houve a preferência pelo uso do *Past Simple*; já para contextos de resultativo, as escolhas para o PPT distanciaram-se um pouco mais, ou seja de 38% na validação dos dados e 51 % para o grupo de aprendizes de inglês. Mais uma vez foram consideradas as escolhas realizadas na validação da tarefa de interpretação quanto à escolha por desfecho

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



veiculando o PPT foi mais baixa que o previsto. Finalmente, para as escolhas vinculadas ao PPT inacabado, a porcentagem considerada na validação da tarefa de interpretação quanto ao uso de PPT foi de 70%, o índice mais alto entre esses contextos, e 65% para o grupo de aprendizes de inglês, também o maior índice de escolhas para a perífrase verbal do inglês. O que se pode concluir é que não há diferença entre as probabilidades de escolhas por desfechos em que o PPT foi veiculado, considerando os dados referentes à validação da tarefa de interpretação, comparados com os resultados evidenciados no grupo de aprendizes de inglês; mas ao ser observado separadamente os dados verificados na tarefa de interpretação e o grupo de aprendizes de inglês, as respostas em relação aos contextos resultativo e acabado são diferentes, o que poderia ser entendido como comportamentos distintos. Dessa maneira, não se obteve evidências fortes para sustentar a hipótese inicial para o momento 1, referente a uma diferença entre os comportamento dos aprendizes na escolha por sentenças e desfechos em que o PPT fosse utilizado.

OS GRUPOS DE PARTICIPANTES NO MOMENTO 2 (PÓS-INSTRUÇÃO), A INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E AS TAREFAS EXPERIMENTAIS

Nesta etapa, o grupo de participantes composto por aprendizes de inglês foi dividido em dois, cada um deles com um total de 15 participantes. Um desses grupos foi exposto à instrução explícita sobre o PPT. A partir disso, esses dois grupos começaram a ser nomeados como (a): grupo sem instrução e (b): grupo com instrução. Parte do grupo de aprendizes de inglês foi convidada a participar de um total de 08 aulas sobre o PPT; nessa etapa obtivemos um total de 15 participantes. As aulas ocorreram no formato *online*. Sob o viés quantitativo, a intenção foi averiguar por meio de uso de testes estatísticos se haveria, de fato, um efeito significativo quanto à instrução explícita no momento pós-instrução. Após as 8 aulas, as tarefas de aceitabilidade e de interpretação foram novamente aplicadas aos 30 participantes aprendizes de inglês. Com base na lista de sentenças que compuseram a tarefa de aceitabilidade, tarefa essa que serviu para a realização do julgamento de gramaticalidade por parte dos falantes nativos e inglês, foi elaborada a tarefa de aceitabilidade para o grupo de aprendizes de inglês. As 32 sentenças-alvo foram distribuídas em duas listas semialeatorizadas. Assim, 15 participantes do grupo receberam a tarefa de aceitabilidade que foi elaborada a partir da lista 1 e os outros 15 participantes receberam a tarefa desenvolvida através da lista 2.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A tarefa de aceitabilidade contou com um total de 48 sentenças (16 alvo e 32 distra-toras). E teve como objetivo averiguar o nível de aceitação de sentenças que veiculavam a estrutura PPT em contraponto ao PS. As avaliações de aceitabilidade das sentenças em que o PPT e o PS foram apresentados, respectivamente foram mensuradas por meio da escala *Likert*, em que as opções referentes ao nível de aceitabilidade dessas sentenças foram dis-tribuídas por meio de números de 1 a 7, sendo 1 o menos aceito e 7 o mais aceito.

O segundo modelo, construído a partir da tarefa de aceitabilidade, resultou apenas em uma interação significativa entre momento e grupo. Ou seja, não foram observados efeitos significativos de tempo verbal, momento ou grupo, isoladamente. A ausência de efeitos significativos de momento indica uma ausência de um possível efeito de retestagem e a ausência de efeito de grupo indica, assim como no primeiro modelo, que o grupo com instrução e o grupo sem instrução não possuíam diferenças significativas no momen-to pré-instrução. O coeficiente positivo da interação aponta que no pós-teste a presença de instrução aumentou a probabilidade de escolha por valores maiores na escala ($\beta=0.550$), conforme evidenciado na tabela 1:

Tabela 1 – Coeficientes do modelo construído a partir dos dados da tarefa de aceitabilidade

Coeficientes	β	p	95% CI
Tempo Verbal (PS)	-0.240	0.059	[-0.5, 0.009]
Momento (Pós)	-0.290	0.106	[-0.64, 0.062]
Grupo (Com instrução)	-0.075	0.858	[-0.9, 0.75]
Interação <i>Momento (Pós) e Grupo (Com instrução)</i>	0.550	0.034	[0.04, 1.1]

FONTE: A AUTORA (2022)

Para a análise dos dados obtidos por meio da tarefa de interpretação, foi construído um modelo linear logístico de efeitos mistos (Christensen, 2019), tendo como variáveis preditoras o contexto (resultativo, acabado e inacabado), os momentos (pré-instrução e pós-instrução), o grupo (com instrução ou sem instrução) e a interação entre as variáveis momento e grupo e, como variável resposta, a escolha da opção que faz uso do tempo verbal *Present Perfect Tense* (PPT, 1 caso a escolha fizesse o uso do PPT ou 0 caso contrário).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Coeficientes lineares aleatórios (*random intercepts*) foram configurados como efeito aleatório para os participantes.

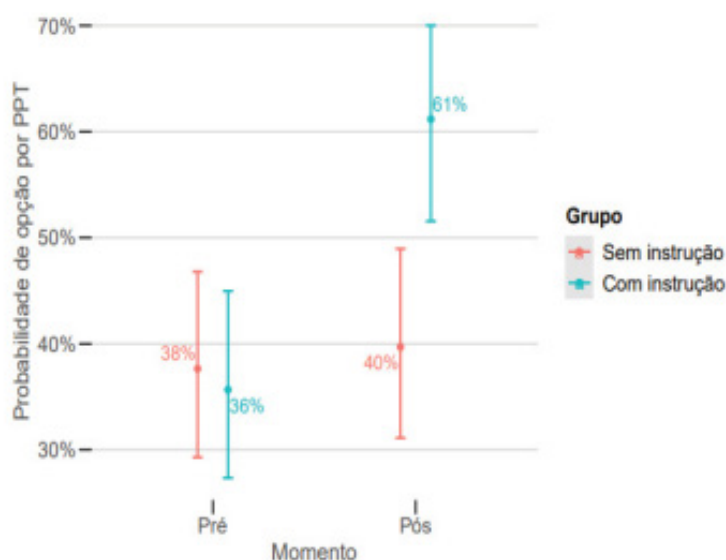
Da mesma forma que a tarefa de aceitabilidade, os grupos de aprendizes de inglês responderiam à tarefa de interpretação por meio de duas listas formadas a partir da tarefa de interpretação realizada pelos falantes nativos. Em ambas as listas desenvolvidas para a tarefa de interpretação para os aprendizes de inglês foram incluídos os 8 momentos de PPT em contexto acabado. No que se refere aos 4 momentos em que o PPT veiculava o contexto inacabado e os 4 momentos de contexto resultativo, as listas apresentavam situações distintas de uma lista para a outra, ou seja, as situações descritas eram diferentes, porém apresentavam os mesmos contextos. Vale lembrar que os contextos veiculados na tarefa de interpretação seguiam os mesmos contextos apresentados na tarefa de aceitabilidade. Uma diferença importante foi que, diferentemente da tarefa de aceitabilidade, a tarefa de interpretação não apresentou a variável advérbio.

O primeiro modelo, construído a partir dos dados da tarefa de interpretação, resultou em efeitos estatisticamente significativos de contexto (em comparação com o contexto acabado, o contexto resultativo apresenta $\beta = 0,610$, e para o contexto inacabado um efeito ainda maior, $\beta = 1,400$) e uma interação estatisticamente significativa entre momento e grupo ($\beta = 1,000$). Não foi observada diferença estatisticamente significativa entre o contexto resultativo e o contexto inacabado. Não foram observados efeitos significativos isolados de momento nem de grupo, o que aponta para: 1) ausência de efeito significativo de retestagem e 2) ausência de diferenças significativas entre os grupos (com instrução e sem instrução) antes da instrução. O gráfico 3 apresenta as probabilidades de escolhas de desfechos veiculando o PPT nas tarefas de interpretação considerando os momentos pré-instrução e pós-instrução e o grupo com instrução e grupo sem instrução.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Gráfico 3 – Probabilidades previstas pelo modelo com dados da tarefa de interpretação



FONTE: A AUTORA (2022)

Conforme apresentado no gráfico 3, na probabilidade da escolha por sentenças em que o PPT era a melhor opção teve-se um aumento ao comparar o grupo com instrução e o grupo sem instrução; para o grupo sem instrução, obteve-se 38% de escolha no momento pré-instrução e 40% no momento pós-instrução. Conforme os números apresentados indicam, não houve aumento relevante do momento pré e pós-instrução para o grupo sem instrução, que pode ser considerado baixo. Já considerando o grupo que recebeu a instrução explícita, o aumento para escolhas de sentenças em que o PPT era a melhor opção no momento pós-instrução foi significativo. No momento pré-instrução a porcentagem de escolha para desfechos com o PPT foi de 36%; já no momento pós-instrução houve um aumento significativo para 61%. Um efeito positivo com relação à intervenção explícita sobre a estrutura PPT pode sugerir o aumento de escolhas para o PPT. Ao comparar o momento pré-instrução para o grupo com instrução e o grupo sem instrução é possível averiguar que a porcentagem de escolha para os desfechos com o PPT atingiu porcentagens semelhantes, o que sugere que os grupos eram homogêneos quanto à intuição de uso da perífrase verbal. Já no momento pós-instrução, um possível efeito da instrução pode ter sido evidenciado para o grupo exposto à instrução explícita.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Considerando a interação entre as variáveis contexto, momento e grupo, bem como a variação dessas variáveis, foi possível averiguar que houve diferença significativa apenas no momento pós-instrução; isso poderia ser averiguado através do gráfico 3, em que se pode verificar diferença significativa, ao comparar os momentos pré e pós-instrução. Conforme averiguado, a probabilidade de escolha para os enunciados em que foram veiculados o PPT (nos três contextos delimitados que são: resultativo, inacabado e acabado), a porcentagem de escolha aumentou consideravelmente no momento pós-instrução, considerando o grupo que foi exposto à instrução explícita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados obtidos, bem como a hipótese de que os aprendizes de inglês iriam comportar-se de maneira distinta em comparação à validação realizada por falantes nativos quanto ao nível de aceitabilidade e interpretação do uso do PPT no momento 1 do experimento, ou seja, enquanto falantes nativos fariam opções por um número maior de sentenças e contextos em que o PPT fosse utilizado, aprendizes de inglês optariam por sentenças e contextos veiculados pelo *Past Simple*, pode-se dizer que essa hipótese não encontrou respaldo o suficiente para confirmar tal predição já que, ao analisar quantitativamente as escolhas feitas pelos falantes nativos e aprendizes de inglês, apesar de haver diferença nos níveis de probabilidade entre os resultados, a diferença foi relativamente baixa. Ademais, o número de participantes falantes nativos de inglês era demasiadamente pequeno para se averiguar através de testes estatísticos uma possível diferença entre o comportamento dos participantes. Já em referência à hipótese para o momento 2, ou seja, a de que o grupo com instrução faria um maior número de escolhas por sentenças e contextos em que o PPT fosse veiculado, pode-se averiguar um efeito positivo da instrução explícita considerando o grupo de falantes os quais foram submetidos às aulas sobre o PPT do inglês.

Os dados estatísticos analisados por meio das tarefas experimentais consideradas para o presente estudo, os estudos balizadores sobre a descrição dessa expressão linguística em L2, bem como as teorizações referentes ao processo de ensino-aprendizagem do PPT, parecem sugerir um favorecimento de processos instrucionais que viabilizem a compreensão e elaboração de enunciados veiculando o PPT, sugerindo que a perífrase verbal do inglês é um gargalo para os aprendizes dessa língua em fase adulta (SLABAKOVA, 2016).



REFERÊNCIAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

CHRISTENSEN, R. H. B. A Tutorial on fitting Cumulative Link Mixed Models with clmm2 from the ordinal Package. *Analysis*, vol. 1, no. 1, 2019, p. 1–18.

CORDER, S. P. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 5, n. 1-4, p. 161-170, 1967.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. 11. ed. Oxford: Oxford University Press, 1996.

_____. *The study of second language acquisition*. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

MAIA, M. *Psicolinguística, psicolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 2004.

OLIVEIRA, A. A. **A aquisição do *Present Perfect* em contexto de língua estrangeira**. 119 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. A aquisição do *Present Perfect*: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v 5, n.2, 2005, p. 43-86.

_____. Distinct grammars and their role in interlanguage development. **Gláuks Online**, v.15, 2015, p. 101-120.

PAIVA, V.L.M. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

QUADROS, R. M.; FINGER, I. *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.

_____. (1969). On the notion of 'IL competence' in early SLA research: an aid to understanding some baffling current issues. In: BROWN, G. et al. (Eds.). *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 92-113.

SLABAKOVA, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SLABAKOVA, R.; MONTRUL L, S. On a viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition: a UG perspective. In: SHIRAI, Y; SALABERRY, R. (Ed.). **The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002, p. 363- 396.

_____. Competence similarities between native and near-native speakers: an investigation of the preterite-imperfect contrast in Spanish. **Studies in Second Language Acquisition**, 25, p. 361-398, 2003. (Published online).



O USO DO DISCURSO RELIGIOSO NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM ROMANESCA EM *SEGREDO DE AMOR* DE MARIA FIGUEIREDO¹

THE USE OF RELIGIOUS DISCOURSE IN THE CONSTRUCTION OF THE ROMANESQUE CHARACTER IN SECRET OF LOVE BY MARIA FIGUEIREDO

Chrisllayne Farias da Silva² (UEPB)

Aldinida Medeiros³ (UEPB)

RESUMO

Os discursos religiosos elaborados e emitidos pela igreja cristã, desde muito tempo, ocupa lugares de prestígio na sociedade, principalmente no que se refere ao uso do poder e de controle acerca de homens e mulheres. Com o avanço das teorias e críticas feministas é possível perceber que uma das tecnologias sociais, como a igreja (Lauretis, 1994) se constitui como uma forma de controlar e elaborar papéis determinantes de gêneros. Tal prática institucionalizada exerce um controle estatal ainda maior acerca dos corpos femininos, haja vista que são as mulheres as mais afetadas por essa estrutura de poder (Safiotti, 1978; Federeci, 2013). É através da escrita literária que tais aspectos são representados

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Este artigo resulta das discussões teóricas realizadas nos encontros semanais do Grupo Interdisciplinar de Estudos Literários Lusófonos (GIELLus/CNPq).

² Mestranda em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/CAPES) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), graduada em Letras-Português pela mesma instituição. Integrante do Grupo Interdisciplinar de Estudos Literários Lusófonos (GIELLus/CNPq). E-mail: chrisfariassilva@gmail.com

³ Doutora em Literatura Comparada, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos Literários Lusófonos (GIELLus) da UEPB. E-mail: aldinidauepbppgli@gmail.com



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

no romance através da elaboração de personagens e discursos que transgridam os padrões sociais ou até mesmo na manutenção de valores patriarcais e conservadores. Neste sentido, esse trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, se propõe a realizar uma leitura interpretativa do romance *Segredo de Amor* (1944) de autoria de Maria Figueiredo, com o objetivo de investigar como é realizado o uso do discurso religioso na elaboração da personagem protagonista Lúcia. A partir dessa análise foi possível verificar que a autora, embora apresente uma personagem que ultrapassa os limites impostos pela sociedade da época abordando temáticas acerca do divórcio e do poder de escolha da mulher, a partir da própria narração e do discurso religioso do personagem sacerdote há uma manutenção do discurso patriarcal acerca da educação feminina com finalidade de conseguir um casamento e a maternidade.

Palavras-chave: Romance Português. Personagem Romanesca. Discurso Religioso.

ABSTRACT

The religious discourses elaborated and disseminated by the Christian church have long occupied prestigious positions in society, particularly concerning the use of power and control over men and women. With the advancement of feminist theories and critiques, it is possible to perceive that one of the social technologies, such as the church (Lauretis, 1994), constitutes a form of controlling and formulating gender-determining roles. This institutionalized practice exerts even greater state control over female bodies, given that women are the most affected by this power structure (Safiotti, 1978; Federeci, 2013). It is through literary writing that such aspects are represented in the novel, through the development of characters and discourses that either transgress social norms or uphold patriarchal and conservative values. In this sense, this work, based on bibliographic and documentary research, aims to conduct an interpretative reading of the novel *Segredo de Amor* (1944) authored by Maria Figueiredo. The goal is to investigate how the use of religious discourse contributes to the development of the protagonist character, Lúcia. Through this analysis, it was possible to verify that the author, despite presenting a character that surpasses the limits imposed by the society of that time, addressing themes related to divorce and women's power of choice, maintains a patriarchal discourse regarding female education through the narrator and the religious discourse of the priest character, aiming at securing marriage and motherhood.

Keywords: Portuguese Romance. Romanesque Character. Religious Discourse.

INTRODUÇÃO

A escrita literária, enquanto uma instituição, têm participado ativamente das representações sociais, políticas e econômicas, desde as primeiras transformações ocorridas na sociedade (Schmidt, 2014). Entretanto, é necessário considerar que este acesso à escrita e

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



à leitura, em um primeiro momento da história, esteve restrito ao homem. As construções culturais acerca do masculino e feminino confere, a partir dessas categorias, um sistema simbólico e hierárquico acerca das condutas e dos lugares de poder exercido pelo homem (Lauretis, 1997).

É somente a partir das produções produzida por mulheres que há uma elaboração de uma nova ordem discursiva (Rocha; Sant’anna, 2021), em que através do acesso à escrita é possível iniciar um processo de desconstrução acerca da falsa imagem feminina atrelada aos papéis sociais determinados por meio do gênero. Com isso, cabe compreender como é realizado esse processo através das próprias produções femininas.

Para isso, este artigo realiza uma análise do livro *Segredo de Amor* de Maria Figueiredo, publicado no ano de 1944, em Lisboa – Portugal. Um nome bastante utilizado nas publicações é “Tia Néné”, pois a autora também tem publicações voltadas para as crianças. No *corpus* de análise, a história é contada em terceira pessoa, por um narrador onisciente intruso, pois diversos momentos é possível notar que emite juízos de valor acerca, principalmente, das personagens femininas, além disso também realiza diálogos com o leitor.

O enredo retrata o difícil nascimento e a vida da personagem protagonista Lúcia, que perde a mãe biológica nos primeiros dias de vida, sendo fruto de uma gravidez indesejada e de um pai ausente que vive com outra família no Porto. A narrativa inicia com o principal ponto que percorre toda a história: o segredo que envolve o nascimento da menina. E com as responsabilidades que a família adotiva começa a ter para educá-la dentro dos ideais religiosos. A menina é criada para ser dona de casa, desenvolver dotes culinários e ter autonomia para casar-se, crescendo, assim, uma mulher de virtudes. Entretanto, no decorrer da narrativa, a história apresenta, rapidamente, uma personagem chamada Magda que traz uma discussão importante para a narrativa: a questão do divórcio. Além da descoberta do verdadeiro segredo que envolve Lúcia.

Sendo assim, este trabalho se trata de um estudo bibliográfico e documental, que busca realizar uma análise interpretativa e exploratória da personagem romanesca, compreendendo como se entrelaçam as seguintes temáticas: a construção do discurso religioso e ideológico na educação feminina; a construção da personagem romanesca na obra; por fim, o conceito de casamento. Tendo como objetivos específicos: i) Investigar como é realizada o uso do discurso religioso na elaboração da personagem protagonista Lúcia; ii) Identificar o papel que o casamento exerce na narrativa, e principalmente, como permeia a construção da personagem romanesca.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Para tanto, o artigo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento recorremos a Análise do Discurso para compreender como é realizada a construção do discurso religioso e ideológico na obra, a partir da figura do Padre Álvaro. Em um segundo momento, analisaremos a personagem romanesca Lúcia, a partir das acepções de Vieira (2005) e outros autores. Por fim, discutiremos acerca dos papéis que o casamento e o divórcio exercem no decorrer da narrativa, a partir das contribuições teóricas de Saffioti (1974), Beauvoir (2009), entre outros autores.

A FORMAÇÃO DISCURSIVA E IDEOLÓGICA NA OBRA *SEGREDO DE AMOR*

Inicialmente, para compreender a construção do discurso religioso e ideológico na obra *Segredo de Amor* da autora Maria Figueiredo é necessário que recorramos aos conceitos elucidados pela Análise do Discurso (AD) para analisar as formações discursivas na sociedade. Analisar discursos é historicizar, é perceber que os discursos estão relacionados, intrinsecamente, com a exterioridade (história, social, ideologia) e a memória (Orlandi, 2003).

Tendo em vista que para a AD, a linguagem é produzida pelo sujeito, em condições determinadas, e quem se propõe a analisar deve mostrar o seu processo de produção, isto é, o seu contexto e tudo aquilo que condiciona o discurso. O sujeito que o utiliza também é clivado pois é dividido entre o consciente e o inconsciente. E é heterogêneo pois é resultante da interação entre as várias vozes das relações sociais. Pois, tudo o que o sujeito enuncia é determinado pela formação discursiva e ideológica na qual ele está inscrito.

E essa formação discursiva é tudo aquilo que é determinado pelo estado de luta de classes e determina o que pode e o que deve ser dito (Pêcheux, 1995). Já no que se refere à formação ideológica seria a visão de mundo de uma determinada classe social. É a partir do lugar social que o indivíduo ocupa que é interpelado em sujeito do discurso com isso corre sempre de um lugar social para o lugar discursivo.

A teoria do discurso de Pêcheux (1995), em que o mesmo afirma a existência de transversalidades e conflitos culturais no interior e exterior dos discursos que podem produzir sentidos diversos às palavras. Esses conceitos são chamados de intradiscurso, que é referente ao discurso que se opera sobre o próprio discurso já préexistente, e é caracterizado por possuir dois traços distintivos; o pré-construído e a articulação.

Todos esses aspectos se tornam evidentes na obra *Segredo de Amor* quando o leitor é apresentado ao personagem Álvaro Santana (Prior), um padre ainda jovem, que surge no

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



início da narrativa para solucionar o problema de uma jovem de 17a nos que engravida de um homem casado, mas morre de uma causa que não é apresentada na história. Sendo assim, o padre é chamado pela mãe Maria, para auxiliar nesse problema; para que o segredo do nascimento da menina Lúcia seja mantido entre eles, e o padre consiga um lar para adotá-la.

Tudo quiseram fazer tanto em segredo e, finalmente, quando a parturiente perdeu a razão, devido à febre que aumentava, dia a dia, a mulher em casa de quem ela se encontrava resolveu chamar um médico. Por já tardia, a sua interferência não serviu de nada. Então, chegou a minha vez de ser chamado. Quando o corpo não tem cura pensa-se na alma... não é assim? Foi o sucedido com a mulher cujo coração bondosíssimo se lembrou que talvez a sua menina se sentissem confortada com a minha visita. Foi assim, D. Maximina, que eu tomei conhecimento com mais uma miséria humana (Figueiredo, 1994, p. 22).

Dona Maximina é uma das personagens centrais da trama, responsável por receber a menina Lúcia quando indicada pelo padre. A senhora demonstra uma certa preocupação de saber qual tipo de educação será dada a menina, pois não conhecia a mãe e nem tinha a certeza que estava vindo de uma boa família. O padre Álvaro orienta que a menina deverá ser educada para ser autônoma e independente, considerando que a mãe de adoção já tem uma idade avançada, não é de família rica, e a menina Lúcia não conhece os parentes. Ela responde: “ – Educá-la-ei com se minha filha fôsse; na prática da doutrina Cristã e no cumprimento do dever, para com ela própria e para com o próximo, na rectidão do carácter...” (Figueiredo, 1944, p. 23).

Por isso, como há pouco disse, é de tãda a conveniência educar esta criança, que a Providência lhe lançou no regaço, debaixo do sã critério, ministrando-lhe uma educação simples, mas capaz de lhe fortalecer o ânimo, de lhe dar uma força de carácter inquebrantável e inflexível [...] é por isso que se torna indispensável uma modificação profunda nessa educação errada, que é a que, com raras excepções, se dá as raparigas, na chamada classe abastada. Se as próprias mães dão o exemplo! Se algmas jã que até se esforçam por aprezer irmãs das filhas! Se andam quási nuas. Como pode elas dar exemplos salutareos de senso prático se já foram educadas sem êle? (Figueiredo, 1944, p.24-25).

Percebe-se, no entanto, o quanto a presença do discurso religioso se faz presente na construção da narrativa, tanto a partir da perspectiva ideológica do padre quanto o discurso religioso e maternal da Dona Maximina. Ou seja, é referente aos discursos já conhecidos e que qualquer sujeito pode identificar, como por exemplo; o próprio discurso religioso que opera sobre sua própria perspectiva discursiva. E o interdiscurso aquilo que determina o discurso do sujeito e que se constitui de formações discursivas, reunindo todos



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

os sentidos produzidos por várias vozes. Levando em consideração a subjetividade. Não há discurso, sem sujeito assim como não há sujeito sem ideologia, que é tudo aquilo que é sustentado pelo discurso, e revela a visão e compreensão do mundo a partir dos ideais da formação ideológica da classe social da qual faz parte. Na perspectiva da AD, o sujeito é atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, não se trata de um indivíduo particular, mas do seu dizer que é determinado por formações discursivas.

A PERSONAGEM ROMANESCA

Para compreender como se deu a construção da personagem romanesca Lúcia torna-se necessário considerar o próprio contexto de produção e sociocultural em que a obra se encontrava. O contexto é justamente toda representação extratextual, tudo o que é constituinte de sentido, mas que está exterior a própria obra, compreende-se, portanto, que o texto se constrói a partir da relação com outros textos (Vieira, 2008).

A construção da personagem romanesca também envolve processos psicoemocionais: a aceitação, a rejeição, ou a identificação do autor ou do leitor com aquela. O contexto sociopsicológico, por sua vez, engloba os processos da funcionalização do texto pelo leitor (importância social e cognitiva prática que é atribuída pelo leitor ao texto); da identificação social e pessoal (consonância ideologia do texto/do leitor); e da coerência cognitiva, isto é, o conhecimento prévio desses valores e atitudes. Estes são, de igual modo, determinantes para a construção da personagem romanesca (Vieira, 2008, p. 556)

Tais contextos são considerados como essenciais para se construir a personagem de um romance, pois quando tomamos a personagem romanesca Lúcia da obra *Segredo de Amor*, e articulamos com o próprio contexto de vida da autora, percebemos que não somente os elementos intertextuais serão necessários para a construção de sentido no texto, mas sobretudo, a relação com o leitor, com as possíveis identificações através da representação feminina.

Para isso, o leitor é apresentado as três principais fases da menina Lúcia: primeiramente o seu nascimento, em que a menina é retirada do lar visto como ‘pecaminoso’, tendo em vista que há o julgamento do Padre Álvaro para com a forma em que a vó criou a mãe de Lúcia, “- Essa mãe, que ignorará sempre a razão da morte da filha – cujo doloroso calvário ficará desconhecido de toda a gente – é, ao meu ver, a única responsável de todo esse drama” (Figueiredo, 1944, p. 24). Nota-se a responsabilidade da criação destinada somente a mulher.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Em outro momento da narrativa, o leitor acompanha a infância de Lúcia, em que é criada a partir do discurso religioso do Padre, e do discurso familiar de Dona Maxímina. Essas duas formações discursivas agem como formas de controle e de conduta dos papéis de gênero na sociedade. Principalmente no que se refere ao comportamento essencialmente feminino de Lúcia, sempre atrelada a imagem de uma princesa e/ou rosa. Sendo assim, é necessário considerar que é através das tecnologias de gênero (escola, família, igreja...) que as relações de poder são exercidas acerca do corpo feminino (Lauretis, 1994).

E, bem assim, avivar a memória, para depois ensinar seus segredos de bordadora à sua afilhada, que crescia em graças e formosura. Todos na aldeia a rodeavam no maior carinho. É que Lúcia não parecia uma criança como as outras... era dotada de invulgar inteligência, de precoce compreensão, e acima de tudo tinha um ar tão distinto, um tipo tão fino, que parecia uma perfumada rosa vinda de cuidado e rico jardim entre singelas rosinhas silvestres... Era como uma princesinha entre as outras crianças, pois algumas, embora bonitas a valer, não possuíam aquele não sei quê que a tornava diferente de todas elas (Figueiredo, 1944, p. 34).

Já no que se refere ao terceiro momento da narrativa, o leitor acompanha a fase adulta de Lúcia, em que ela vive a sua primeira experiência na cidade grande de Porto, exerce seus dotes profissionais na costura e no bordado. Começa a conhecer rapazes, se apaixonando por Vasco, e tendo como principal objetivo construir uma família e casar-se. A partir dessa narrativa acerca da criação, comprova-se, novamente, que a questão de gênero não se trata apenas um produto pré-fabricado, considerando que são diversas e diárias as construções de gênero acerca do corpo feminino (Beauvoir, 2009).

Sendo assim, para compreender como se dá essa construção da personagem Lúcia, é necessário que recorramos ao próprio contexto de produção em que se insere a obra e apropria autora, pois de acordo Vieira (2008)

o contexto histórico-cultural envolve processos ligados à pragmática narrativa: a personagem romanesca pode ser concebida como o resultado de um contrato intencionalista estabelecido entre o leitor e o autor, sendo que a intenção daquele é construir uma ficção e a vontade deste é receber a personagem romanesca como tal, independentemente dos efeitos realistas criados (Vieira, 2008, p. 556)

Maria Figueiredo foi uma escritora portuguesa, nascida no ano de 1910 e falecida em 1971, considerando os seus 61 anos de vida, a autora vive o processo de transformação social e política em Portugal. Embora não encontremos dados biográficos esclarecidos sobre a trajetória da autora, mas quando relacionamos o ano de publicação com o período vivenciado por Portugal, nos deparamos com o regime ditatorial conhecido como Salaza-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

rismo, que durou cerca de 41 anos, indo até 1974, em que há a valorização do patriotismo, da religião, e sobretudo da família, como tríade importante para a propagação do chamado Estado Novo, através de Deus, Pátria e Família.

Essa relação com os valores religiosos proclamados pela ordem política em vigor são retratados através das personagens femininas de Maria de Figueiredo, em que há a representação da boa moral e dos bons costumes. Valores como família, educação feminina, casamento e maternidade são retratados como um meio de refletir sobre as próprias experiências da época.

Outro aspecto que comprova isto é que na contracapa de um dos livros da autora, intitulado *Conflitos Humanos*, publicado em 1939 pela Editora Educação Nacional, Livraria de Porto. São indicados os melhores livros para orientação das senhoras, são produções desenhadas para ensiná-las a se tornar uma boa esposa, dona de casa, educadora, entre outros valores.

O CASAMENTO X O DIVÓRCIO

Nas páginas seguintes da narrativa, o leitor acaba por conhecer uma versão mais adulta da menina Lúcia, que ao desenvolver uma amizade com Magda, começa a discutir temáticas como o casamento, o divórcio, a ida para a cidade de Porto, dentre outros assuntos que perpassam no decorrer da história. Todavia, um aspecto a ser ressaltado é que Lúcia ao ser instigada por Magda a conhecer um rapaz ideal e pensar no casamento, ela responde:

Tua mãe educou-te para fazeres um casamento. O meu padrinho, conhecedor da maldade do mundo, educou-me para ganhar a vida, sozinha! Compreendes, agora, a diferença? [...] É o meu padrinho tem-me educado de forma a não precisar de fazer um casamento sem aquele afecto que, segundo a sua opinião, deve ligar o homem à mulher, para poderem caminhar, sempre unidos, como Deus manda (Figueiredo, 1944, p.62, 64).

Em diversos momentos da obra é possível perceber que Lúcia apresenta uma visão mais romanesca que Magda, enquanto esta personagem deseja casar-se para alcançar uma possível estabilidade financeira e social. Pois é somente através do casamento que a mulher passava a ser respeitada. Conforme observa Saffioti (1978)

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é constituída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem (Saffioti, 1987, p. 8).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Com isso, o próprio casamento é uma forma de operar a mulher no sentido de atribuir-lhe condutas de gênero, agindo de diferentes formas tanto para o homem quanto para a própria mulher. Enquanto Lúcia é educada para este fim, pois ela recebe dotes culinários, de bordado e costura, para se tornar autônoma e independente, ao mesmo tempo é ensinada para ser uma boa esposa.

Durante o enredo, é trazida uma nova personagem, que rapidamente aparece e desaparece na obra, mas nos traz uma questão cara à obra: a discussão em torno do divórcio. Para a personagem, o divórcio é visto como uma solução para uniões que não deram certo, ou que ao longo do convívio o casal percebe que não existe sentimento. Com isso, percebemos, que embora a Magda estivesse prometida para um casamento, precisando deixar de lado o seu sonho de ser professora, ela tinha em mente a possibilidade se divorciar.

- No entanto, as leis do nosso país, dão-nos uma solução! No caso de nos darmos mal, separamo-nos... - O divórcio?... - Pois claro, o divórcio. Que admiração a tua! - É que, Magda, o meu padrinho tem-me feito sentir uma grande repulsa por essa palavra. - Sim? Porquê? - Porque - diz ele- o casamento foi instituído por Deus, para unir, indissolivelmente, duas criaturas humanas. E não há leis terrenas capazes de desatar os sagrados laços do matrimónio. - Ora essa? Então as leis dos juizes não são suficientemente fortes? - São, humanamente. Mas não o são, cristãmente. Para um cristão - Verdadeiramente cristão - segundo o meu padrinho, o divórcio não pode existir (Figueiredo, 1944, p. 64)

Quando Lúcia ouve essas palavras de sua amiga, logo se apavora, considerando que a sua criação e mentalidade foi construída a partir do discurso religioso do padrinho Álvaro. Ele sente receio ao ver sua afilhada compartilhando de conversas com Lúcia, pois de acordo com ele, a mulher deve ser submissa, mesmo em casos de traição do esposo.

Imaginaí um casal feliz que, um dia, tem uma grande desilusão. A esposa fiel e dedicada sabe, abruptamente, que seu marido não lhe respeita o lar e que a voto para um segundo plano. Que fazia, antigamente, essa mulher com toda a sua paciência? Sofria em silêncio, e tentava resolver a voltar ao bom caminho aquele que tão cruelmente a ferira. A mulher, pura, que se conservara no seu lugar, - no lugar que um dia ocupara, de coração espedaçado e alma crente, dizendo de si para si: - sua esposa, para toda vida! - De novo, volvidos alguns anos de sofrimento, a paz, a bendita paz, voltava àquele lar que a mão fraca, mas firme, duma simples mulher, conseguirá conservar (Figueiredo, 1944, p.68).

A partir disso, é possível notar que embora seja reconhecido o direito ao divórcio, a mulher permanece submetida a responsabilidade de prosseguir com um casamento para manter a imagem perante a sociedade. Relacionando com o próprio discurso bíblico que aparece no livro de Provérbios 14:1, "Toda mulher sábia edifica a sua casa, mas a tola derru-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ba-a com as suas mãos”, isso fica bastante evidente quando analisarmos o trecho acima com base na própria formação discursiva do padrinho de Lúcia, em que educa-a para este fim.

Evidentemente, a posição da Igreja em relação ao divórcio, independentemente de suas implicações doutrinárias, reforça a sujeição da mulher ao marido. Enquanto a mulher adúltera sofre o repúdio do marido e da sociedade, o marido adúltero é, via de regra, tolerado pela esposa e, se não por esta, pelo menos pela sociedade. Une-se ilegalmente a outra mulher sem perder a dignidade de ser humano (Saffioti, 1974, p.53).

É a partir desse discurso representado pelo Padre Álvaro, que é destinado às mulheres a obrigação de saber lidar com as tradições e hipocrisias vivenciadas no próprio lar. Como é o caso da família Castro Ribadalva que Lúcia conhece ao viajar para a cidade de Porto. Sem saber que o seu pai é o Eduardo Ribadalva, por coincidência a menina começa a trabalhar na casa da família como costureira para tentar se manter na cidade grande. A narrativa nos apresenta uma família que vive às aparências, considerando que além de existir uma filha fora do matrimônio, Vasco não é o filho de sangue de Dona Cândida, pois o verdadeiro nasceu morto, mas isso só vem à tona no final da narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou realizar uma análise bibliográfica e interpretativa, explorando as concepções teóricas e críticas relacionadas às dinâmicas de gênero e teorias relacionadas à análise do discurso religioso e ideológico na construção da personagem romanesca acerca dos papéis de gênero e do casamento. A análise teve como ponto de partida a obra *Segredo de Amor* de autoria de Maria de Figueiredo. A partir dos resultados derivados das discussões apresentadas, destaca-se a presença de discursos patriarcais e conservadores, especialmente na construção dos personagens que representam o sacerdote e a figura feminina, esta última desempenhando a responsabilidade de educar e cuidar do lar, como é o caso de Dona Maxímina, já no que se refere à Lúcia, a menina é educada para desenvolver habilidades essencialmente femininas.

Nesse contexto, os traços conservadores e a base ideológica patriarcal podem ser interpretados como reflexos do contexto de produção da obra e dos valores predominantes, considerando o ano de publicação. Contudo, ao longo da trama, o leitor é apresentado a Magda, uma personagem feminina que desafia as normas sociais, sendo, no entanto, submetida a preconceitos por parte do Padre Álvaro e estereotipada ao defender a ideia do divórcio.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Essa representação em torno da personagem Magda, pode, também, representar um embate com as posições defendidas na época, em que de forma implícita, há uma fuga dessa conduta ao trazer uma personagem que ultrapassa os limiares da identidade feminina, principalmente ao retratar o casamento de forma menos romanesca. Além disso, a obra também retrata as hipocrisias e aparências que vive a família Castro Ribadalva, fato que não é representado apenas pelo aspecto ficcional da literatura, mas podendo também ser uma forma de representação do próprio contexto de produção.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida, v.2. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- FIGUEIREDO, M. **Segredos de amor**. Lisboa: A.M. Pereira R. Augusta, 1944.
- LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero**. Tradução de Suzana Funck. In: HOLLANDA, H. (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.
- SAFIOTTI, H.I.B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Prefácio de Antônio Cândido de Mello e Souza. Petrópolis: Vozes, 1976.
- SAFFIOTI, H. I. B. **O Poder do Macho**. Coleção Polêmica, São Paulo: Ed. Moderna, 1987.
- SCHMIDT, R. T. A história da literatura tem gênero? Notas do tempo (in)acabado de um projeto. In: Maria Eunice Moreira. (Org.). História ou histórias: desdobramentos da história da literatura - **Anais do X Seminário Internacional da História da Literatura**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2014, v. 1, p. 80-105.
- VIEIRA, C.M.C. **A construção da personagem romanesca**: processos definidores. Lisboa: Ed. Colibri, 2008.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas (SP): Pontes, 2003.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1995.



PADRÕES EMERGENTES A PARTIR DAS CONDIÇÕES COMPLEXAS NUMA COMUNIDADE DE FANFICTIONS: OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA LÍNGUA PORTUGUESA

EMERGING PATTERNS FROM COMPLEX CONDITIONS IN A FANFICTION COMMUNITY: LEARNING OPPORTUNITIES IN THE CONTEXT OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

Anderson Nunes Rocha¹

RESUMO

Apresenta-se pesquisa de doutorado que relaciona as condições para a concretização da emergência por meio de práticas ficcionais sob a perspectiva da teoria da complexidade. Entende-se por emergência complexa o desdobramento resultante da interação de partes sistêmicas que impacta completamente no sistema. Já o termo *fanfiction* é resultado da junção de duas palavras inglesas: *fan* e *fiction*, traduzindo-se, portanto, escrita ficcional produzida por fãs a partir de um enredo original sendo conhecido como *fanfic* ou *fic*. Observou-se, conforme as teorizações de Davis e Sumara (2006), que as práticas ficcionais apresentam algumas condições para a ocorrência da emergência complexa a men-

¹ Doutorando programa de Linguística Aplicada, linha de Pesquisa Linguagem e Tecnologia-Faculdade de Letras-UFMG, Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência - PROMESTRE (FaE/UFMG), linha de pesquisa Educação Tecnológica e Sociedade. Graduado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre (2007) com especializações tradução em língua inglesa (2008) e ensino de línguas mediado por computador (2013), atua como Secretário Executivo Bilingue no Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais desde 2011. Atua como professor de língua Inglesa na rede estadual de ensino. Desenvolve estudos na área da aprendizagem no âmbito da língua Portuguesa a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Busca reflexões para a adoção de medidas de inclusão e facilitação para a construção do conhecimento por meio da mediação de recursos tecnológicos.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



cionar: a interação entre vizinhos, a redundância interna e a diversidade. Apurou-se que a interação entre vizinhos é inerente à subjetividade de leitura de mundo de cada interagente que reflete a sua percepção do mundo. Esses interagentes atuam consoante o comportamento de outros membros que leem, comentam e sugerem sobre o conteúdo que acessam. A interação entre vizinhos é viabilizada pela redundância interna, pois os praticantes apresentam uma linguagem comum por meio de comportamentos compartilhados na busca de ajustes constantes como forma de compensação de falhas entre os interagentes. A diversidade é resultante do leque de competências advindas da multiplicidade de ideias de seus agentes que reagem diversificadamente aos estímulos de outros praticantes. A existência de poucos estudos relacionando as práticas ficcionais como um sistema complexo justifica a relevância da investigação cujo objetivo é verificar como relações sistêmicas desenvolvidas por meio das práticas de *fanfictions* podem criar oportunidades para o aprendizado da Língua Portuguesa. Além da pesquisa bibliográfica, a investigação envolveu o preenchimento de um questionário *online* e uma entrevista entre praticantes de uma comunidade virtual de *fanfiction*. Os resultados confirmaram o objetivo da pesquisa e demonstraram que essa prática constitui interessante oportunidade de aprendizado no contexto da Língua Portuguesa.

Palavras-chave Teoria da complexidade. *Fanfiction*. Aprendizagem de língua portuguesa.

ABSTRACT

Doctoral research is presented that relates the conditions for the realization of emergence through fictional practices from the perspective of complexity theory. Complex emergency is understood as the unfolding resulting from the interaction of systemic parts that completely impacts the system. The term fanfiction is the result of the combination of two English words: fan and fiction, therefore translating to fictional writing produced by a fan based on an original plot, known as fanfic or fic. It was observed, according to the theories of Davis and Sumara (2006), that fictional practices present some conditions for the occurrence of the complex emergency to be mentioned: the interaction between neighbors, internal redundancy and diversity. It was found that the interaction between neighbors is inherent to the subjectivity of each interactant's reading of the world, which reflects their perception of the world. These interactants act according to the behavior of other members who read, comment and suggest about the content they access. Interaction between neighbors is made possible by internal redundancy, as practitioners present a common language through shared behaviors in the search for constant adjustments as a way of compensating for failures between interactants. Diversity results from the range of skills arising from the multiplicity of ideas of its agents who react diversely to the incentives of other practitioners. The existence of few studies relating fictional practices as a complex system justifies the relevance of the investigation whose objective is to verify how systemic relationships developed through fanfiction practices can create opportunities for learning the Portuguese language. In addition to bibliographical research, the investigation involved completing an online questionnaire and an interview between practitioners of a virtual fanfiction community. The results



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

confirmed the objective of the research and demonstrated that this practice constitutes an interesting learning opportunity in the context of the Portuguese language.

Keywords: Complexity theory. Fanfiction. Portuguese language learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende relatar as impressões iniciais de um estudo em desenvolvimento sobre como os padrões emergentes nas relações sistêmicas dentro de uma comunidade de fanfiction podem ajudar na aprendizagem no contexto online de práticas ficcionais. Nesse sentido, o presente artigo apresenta as comunidades de prática de *fanfictions* como um sistema complexo que pode apresentar oportunidades de aprendizagens sob a ótica da teoria da complexidade, pois apresentam dinâmicas peculiares que favorecem à aquisição de novos saberes em uma relação sistêmica. A palavra *fanfiction*, que também é conhecida como *fanfics*, pode ser compreendida como ficção de fã cuja produção se caracteriza por narrativas ficcionais. Nesse sentido, a elaboração dos textos ficcionais nasce a partir de textos escritos sem fins lucrativos por escritores que se utilizam de personagens ou universos ficcionais de que gostam, seja de literatura, cinema, quadrinhos ou qualquer outra mídia. A revisão bibliográfica apontou que as práticas nas plataformas de *fanfics* assumem uma abordagem sistêmica, apresentando peculiaridades que se assemelham às condições para ocorrência da emergência da teoria da complexidade. A complexidade é definida, segundo Morin (2015), como um tecido de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados. A análise dos dados iniciais apontou para a existência de grande diversidade temática, criação de novos contextos decorrentes da interação dos membros dentro da comunidade, reações espontâneas entre os interagentes diante de uma situação apresentada. São peculiaridades que aparentam revelar padrões sistematizados. Essas constatações com as condições da emergência complexa defendida por Davis e Sumara (2006). Segundo esses dois autores para que se concretize a emergência na complexidade é necessário apresentar os seguintes parâmetros: diversidade e redundância interna (condições contextuais de caracterização dos interagentes), interação entre vizinhos, controle distribuído, aleatoriedade que deve ser organizada e coerente. Mediante as constatações decorrentes de estudos anteriores envolvendo a temática da complexidade e as similaridades com as teorias apresentadas pelos autores citados, depreendeu-se que existem fortes indícios de que as comunidades virtuais de *fanfictions* podem apresentar algumas particularidades

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



que dialogam com as condições emergentes na perspectiva da complexidade. É a partir das interações dentro das comunidades que surgem novos caminhos e direcionamentos que alguns autores concebem como emergentes dentro da ótica omplexa. Agrega-se à relevância do estudo, ainda, que a revisão bibliográfica suscitou fortes indícios sobre as existências de elementos dinâmicos e fatores que se repetem em suas relações sistêmicas o que corrobora com a temática de estudo e convida ao aprofundamento.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de complexidade, na perspectiva de Morin (2015), adota uma visão etimológica que é de tessitura, tudo junto, e outra mais sistêmica ligada à concatenação de eventos em mundo dinâmico que por sua natureza é não-linear, imprevisível e intrincado. Já Demo (2002) qualifica a Complexidade como dinâmica, resultado de um ambiente de múltiplas forças na qual a estabilidade é provisória. Essa característica evidencia a intensidade da variabilidade que carrega a teoria complexa. Segundo o autor: a dinâmica é processo e “rota criativa [...] que avança no imprevisível, [...] ultrapassa o horizonte do conhecido” (Demo, 2002 p. 15). No âmbito da aprendizagem, esse autor postula que isso é um processo complexo. Segundo ele: “Na complexidade não linear pulsa relação própria entre o todo e as partes [...] em relativa autonomia e profunda dependência” (Demo, 2002, p.17). Deduz-se que a não linearidade implica irreversibilidade, processos não controláveis, “equilíbrio em desequilíbrio” (Demo, 2002, p.17). Sobre a irreversibilidade o autor acrescenta que “Com o passar do tempo nada se repete [...] qualquer depois é diferente do antes [...] é impossível ir para o futuro permanecendo o mesmo” (Demo, 2002, p.24). Segundo Demo (2002) a irreversibilidade se sucede no processo evolutivo histórico da natureza e dos fenômenos complexos que nela ocorrem. Na plataforma de *fanfiction* investigada foi constatado como seus escritores são independentes e autônomos desenvolvendo determinado conteúdo sempre observando as características defendidas por quem as escrevem. Verificou-se que durante essa prática existe uma expectativa de *feedback* que é gerada nos comentários das publicações ficcionais. Essa observação dialoga com as afirmativas de Demo (2002) a partir de suas afirmativas de que a complexidade precisa de complemento e atualização para manter-se. A outra característica “sistematizada” pelo estudioso é a dialética evolutiva que assinala a capacidade de aprendizagem. Esse parâmetro foi entendido como recursivo ou capacidade de interação dentro da comunidade que podem criar eventos de aprendizagem. A interação é tipicamente dialógica e, nesse aspecto, ela pode



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

proporcionar novas reconstruções, possibilitando a criação de inteligência coletiva. Para Demo (2002), o “cérebro humano possui habilidades reconstrutivas e seletivas que ultrapassam propriedades lógicas lineares, reversíveis” (Demo, 2002, p. 23). Deduz-se pelas asseverações citadas que a complexidade está imbricada em constante interação de seus agentes que, por sua vez, consequentemente, emerge novos comportamentos possibilitando o surgimento de uma ou mais estruturas que se conectam em um processo constantemente dinâmico. Essa inferência vai ao encontro das reflexões de Larsen-Freeman (1997) que argumenta que os sistemas não reagem passivamente aos eventos, a interação possibilita a adaptação às novas condições gerando modificações constantes no sistema. Morin (1977) define a emergência como um comportamento de um sistema que apresenta um caráter de novidade com relação aos predicativos dos elementos isolados. Segundo esse estudioso, a emergência apresenta três pressupostos: a) o todo é mais do que a soma das partes – o sistema é apresentado como um todo que possui algo mais do que os elementos considerados separadamente, as qualidades novas que emergem do sistema são interligadas para satisfazer a emergência; b) o todo é menos do que a soma das partes; as unidades são relevantes na composição do todo, destacando sua importância em relação à totalidade; c) a formação do todo e as transformações das partes – o sistema complexo é um todo que se forma à medida que seus componentes se modificam. Davis e Sumara (2006) especificam que as condições necessárias para emergência na complexidade são: diversidade e redundância interna, interação entre vizinhos, controle distribuído, aleatoriedade e a coerência. Os autores defendem que o sistema deve ser observado como um leque de competências advindas da multiplicidade de seus agentes, dos diversos comportamentos de seus interagentes. Dessa forma, a diversidade é representada como partes do sistema, podendo ser vista como uma fonte de possíveis respostas a parâmetros emergentes. A redundância interna é caracterizada pelas duplicações que são indispensáveis a eventos singulares e atividade do sistema, sendo classificada por Davis e Sumara (2006) como o principal elemento que distingue o sistema complexo. Segundo os autores, a redundância apresenta uma linguagem comum, membros com status sociais similares, responsabilidade compartilhada e ajustes constantes. Os autores defendem que a redundância apresenta duas principais funções: possibilita a interação entre os agentes e a compensação de falhas entre os interagentes. Nesse raciocínio, a redundância é essencial passando do individualismo para o coletivo. Ainda, para Davis e Sumara (2006), as interações entre vizinhos, são tanto as relações interpessoais quando às interações de ideias ao longo da trajetória

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



do sistema. Sendo assim, os vizinhos se interagem com foco nas ideias e outras formas de representação que se contrapõem umas às outras. Segundo os autores, os vizinhos se interagem uns com outros por meio de ideias, palpites, consultas e outros modos de representação. O controle distribuído é defendido por Davis e Sumara (2006) como distanciamento ao domínio de autoridade. Trata-se do controle compartilhado ou distribuído de modo que todas as ações são de conhecimento coletivo. Contudo, os autores defendem que essa noção adquira sentido pela percepção que o saber e o conhecimento sejam espalhados por agentes em contextos coletivos. Segundo os pesquisadores, o compartilhamento é a palavra-chave para o aparecimento do controle distribuído, que também podem ser entendido como descentralização do controle no sistema complexo. No que se refere à coerência do sistema (aleatoriedade), Davis e Sumara (2006) esclarecem que essa condição é proporcionada pelo equilíbrio entre elementos potencialmente antagônicos e complementares do sistema. Segundo eles, há coerência na emergência complexa quando é administrada por regras, já que a coerência se refere à capacidade de aprendizagem, crescimento e vivências. De acordo com autores estruturas buscam manter um equilíbrio delicado entre a coerência para orientar os comportamentos dos interagentes e a aleatoriedade para possibilitar uma resposta flexível e diversificada à necessidade do sistema. O panorama das reflexões aqui apresentadas possibilita inferir que agregar fator imaginativo em uma narrativa ficcional seria evoluir para um patamar mais acima para o desdobramento de outras ações e/ou comportamentos. Nesses termos, a emergência se completaria e novas possibilidades que se revelariam. Essa inferência dialoga com as ideias de Davis e Sumara (2006) ao afirmarem que os eventos emergentes não podem ser provocados, mas eles poderiam ser ocasionados, já que é o próprio sistema que cria os comportamentos. Nessa perspectiva, é possível inferir que nas *fanfictions*, os praticantes agem conforme os comentários de outros interagentes que enriquecem as criações ficcionais. Esse processo de retroalimentação é constante e inerente à subjetividade de leitura de mundo de cada interagente, criando um organismo vivo que reflete a percepção do mundo de seus interagentes. Jamison (2013) assevera que “A fanfiction está localizada fora da literatura e é ambivalente em relação ao desejo de querer entrar (Jamison, 2013, p. 354). A citação da autora corrobora com a ideia de organismo vivo e apresenta muitas pistas que estão ao encontro das peculiaridades de um sistema emergente.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A EMERGÊNCIA DENTRO DAS FANFICTIONS

O significado da palavra emergente é “que emerge; que surge de dentro para fora; que resulta de; que é consequência de algo; resultante. Contextualizando o aporte teórico sobre as condições da emergência na complexidade em relação às práticas de fanfictions, observou-se que os interagentes dessa prática atuam consoante ao comportamento de outros membros que comentam e sugerem as produções ficcionais. A interação sistêmica desses praticantes resulta em forças internas que podem atuar-se antagonicamente ou em conformidade a estados já estabelecidos colocando ou não o sistema em equilíbrio. Essa emergência suscita a ideia de atrator que pode ser compreendida como fator de atração que viabiliza a adoção de determinados comportamentos de um sistema complexo dinâmico, sendo evidenciado, na perspectiva das *fanfics*, pelos compartilhamentos. Jamison (2013) afirma que a comunidade de fanfiction é umas das maneiras pelas quais os fãs compartilham suas ideias e interpretações. A autora, por meio dessa afirmativa, faz clara alusão de como a interação entre vizinhos se faz presente na dinâmica da comunidade. Não só a interação entre vizinhos se faz presente, como também a diversidade quando a autora argumenta que: “A fanfiction nos transforma em Deus em um mundo que não nos pertence – permite que quebreemos a proverbial quarta parede” (Jamison, 2013, p. 215). Infere-se pelo enunciado que se abre um mundo de novas possibilidades que pode desdobrar em novos cenários com múltiplas possibilidades. Outra característica observada por Larsen-Freeman (1997) é a respeito à sensibilidade ao *feedback* que é retratado pelo autor como as respostas a um estímulo pode possibilitar outros desdobramentos. Tal peculiaridade coincide com a citação de Jamison (2013) quando se contextualiza as produções ficcionais “hoje, centenas de milhares de novos escritores – jovens, crianças- crescem escrevendo não no isolamento, mas com uma comunidade pronta de leitores e comentaristas que já adotam os personagens e o mundo sobre os quais escrevem. Isso é muito diferente” (Jamison, 2013, p. 34) Nesse mesmo sentido, interessante abordagem sobre a escrita nas fanfics faz Alves (2015, p.85) afirmando que “a interação, mediada pelos comentários, permite ao produtor da ficção a percepção de uma inteligência coletiva que ajuda a superar o pressentimento de solidão nesse novo modo de produção”. A autora acrescenta que essa interação dá “ânimo” no prosseguimento da criação ficcional, uma vez que, os comentários conferem uma proximidade entre leitor e escritor. Ademais, a pesquisadora assevera que a produção escrita da *fanfiction* permite o desdobramento de outras categorias que podem ajudar na habilidade de escrita como a colaboração, a afetividade e a participação mediada

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



pelos suportes digitais. Constata-se, portanto, que os comentários podem ajudar na criação de novos conteúdos incorporando comportamentos, novas perspectivas, novas vivências transformando a comunidade em um organismo vivo e autossustentável pela própria dinâmica de seus interagentes. Conclui-se que as *fanfictions* são caracterizadas pela sua diversidade, autoalimentadas por seus interagentes por meio de comentários e fóruns. Essas características se assimilam com as de Davis e Sumara (2006) sob a perspectiva das condições emergentes no que se refere mais detidamente à interação entre vizinhos, diversidade e redundância interna. Condições já percorridas no arcabouço teórico do presente artigo. Depreende-se, portanto, que algumas peculiaridades das *fanfics* se relacionam com as características da teoria da complexidade que, por sua vez, demonstra que se trata de um processo dinâmico que se altera cronologicamente, pois a diacronicidade dos eventos contemporâneos podem interferir no enredo ficcional fazendo com que as produções se adaptem às vivências cotidianas. Além de adaptativas, a interação de diversos elementos que demarcam a tessitura das narrativas faz com que as *fanfics* sejam compreendidas como um Sistema Adaptativo Complexo capaz de gerar múltiplas possibilidades de enredos ficcionais, podendo gerar resultados não lineares que são decorrentes de suas ações. Diante desse contexto, acredita-se que as práticas de *fanfictions* apresentam características emergentes da teoria da complexidade que podem contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa podendo ser transportados para outros ambientes que também podem promover outros aprendizados.

Apresentados os indícios da revisão bibliográfica de que as *fanfics* apresentam dinâmicas emergentes que favorecem à aprendizagem da língua portuguesa a confirmação da teorização ocorreu-se por pesquisa de campo qualitativa com a coleta de dados por meio da aplicação de questionário e leituras de produções ficcionais dentro da Plataforma chamada Nyah! Fanfiction. (<https://fanfiction.com.br/>). Essa plataforma foi escolhida por ser uma comunidade virtual muito conhecida e tradicional. Segundo as informações da Plataforma, as histórias postadas são criações originais ou ficções criadas por fãs de animes, seriados, filmes, livros e muito mais. O site ainda acrescenta que a comunidade virtual foi criada com intuito de divulgar as séries originais, reunir seus fãs e proporcionar momentos de lazer por meio da leitura, assim como incentivar as pessoas a trabalharem seu lado criativo escrevendo suas próprias histórias. Para a geração de dados, foram convidados membros da comunidade virtual que escrevem *fanfics* atuando como escritores ou apenas leitores. A coleta de dados resultantes dessas participações, forneceu informações



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

de como os produtores de narrativas ficcionais podem ou não correlacionar suas produções com suas vivências sejam elas contemporâneas ou não. Após a leitura dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecido, e a consequente anuência dos participantes, os respondentes foram convidados para participação da investigação mediante o preenchimento de um formulário eletrônico disponibilizado via googleforms. Vale citar que o projeto foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG sob o número de CAAE 53062121.6.0000.5149. A coleta de dados buscou identificar quais fatores eram emergentes e como esses elementos puderam contribuir para a aprendizagem. A pesquisa de campo consistiu, também, em averiguar como esses interagentes puderam articular-se para a formação de uma consciência coletiva e verificar quais eram os pontos em comuns que foram convergentes dessa associação. Para a captação de dados, foram realizados convites por meio de links enviados em redes sociais das quais esses praticantes fazem parte para que respondessem ao questionário online e, posteriormente, participassem de uma entrevista sobre suas práticas dentro das fanfics sob o amparo teórico já discutido no presente artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao investigar a maneira de como os eventos da atualidade interferem na produção ficcional, que foi considerado como relevante elemento de emergência, obtive a seguinte tabela:

Tabela 1 – Influência da leitura de outras *fanfics* na narrativa

Respostas	Nº	%
Muito	17	54,84
Médio	5	16,12
Pouco	5	16,12
Nada	4	12,92
Total	31	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A análise da questão revela que os eventos da atualidade interferem fortemente na produção ficcional para 54,84 % dos respondentes, 17 participantes. Para 12,92% dos participantes, 04 respondentes, não interferem. E, finalmente, para 32,24 % (soma de médio e pouco) existe algum tipo de interferência. O dado demonstra a contundente relação de interferência dos eventos contemporâneos nas produções ficcionais. A interferência apontada pelos respondentes induz-nos a interpretar que a produção ficcional emerge a partir de um patamar (eventos da atualidade). Jonhson (2003) afirma que a emergência não trata de pura mágica, ela é decorrente de sistemas descentralizados que criam estruturas espontâneas ao ampliar seu tamanho. O autor exemplifica sua teorização citando as organizações das cidades a partir dos seus bairros. Trata-se de uma organização que emerge de uma organização micro (bairros) que no processo de aglutinação de outros bairros emerge nas organizações das cidades. Pela teorização do autor, infere-se que a colaboração de outros agentes dentro da sociedade geram os eventos contemporâneos que possibilitam produções escritas de estruturas autônomas que se desenvolvem. Jonhson (2003) faz alusão aos interagentes que estão em um determinado patamar começam a produzir ações que se localizam em um nível acima deles. Em outro trecho de sua obra, Jonhson (2003) também estabelece um alicerce ao argumentar que contar histórias é uma arte que emergiu a partir de um vocabulário maduro como forma de externar a percepção de mundo “porque aceitamos a premissa de que contar histórias é uma arte e temos um vocabulário maduro para descrever os talentos de seus praticantes. (Jonhson, 2003, p. 141). Já Davis e Sumara (2006) afirmam que os eventos emergentes não podem ser provocados, mas eles poderiam ser ocasionados, já que é o próprio sistema que cria os comportamentos. A análise das respostas da questão vem ao encontro do argumento dos autores ao passo que os eventos que influenciam as produções ficcionais são emergentes fazendo com que as narrativas tenham sua natureza emergente. As respostas da questão desenham a tessitura típica da complexidade, corroborando para o surgimento das condições emergentes.

A tabela a seguir apresenta os dados resultantes das respostas dos participantes de como a interação pode catalisar novas aprendizagens. A interação, na perspectiva para a concretização da emergência complexa segundo as teorizações Davis e Sumara (2006), é conhecida como interações entre vizinhos, defendida como uma das principais condições emergenciais que caracteriza um sistema complexo.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Tabela 2– Interação e aquisição de novos saberes

Respostas	Nº	%
Razoavelmente, os comentários ajudam desdobrar em temas que não eram esperados agregando novos conhecimentos	18	46,15
Os comentários com muita profundidade alteram o conteúdo de minha produção ficcional agregando novos conhecimentos	15	38,47
Não	6	15,38
Total	39	100

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Por meio da análise da tabela é possível constatar que os comentários influenciam de alguma forma nos temas das produções ficcionais acrescentando, portanto, novos saberes. Ao fazer a soma das alternativas assinaladas pelos respondentes como “razoavelmente” e “com bastante profundidade” perfaz a totalidade de 33 respondentes, ou seja, 84,62 % dos respondentes no espectro amostral de 39. Esse dado permitir inferir que para 84,62% dos participantes consideraram que as suas temáticas são influenciadas de alguma forma pelos comentários dos leitores de suas produções ficcionais agregando novas aprendizagens. São peculiaridades que se assemelham ao dinamismo e a não linearidade. Essas duas peculiaridades também se assemelham às características estruturantes defendidas por Demo (2002) para a satisfação da emergência. Na perspectiva defendida por Davis e Sumara (2006), a análise de dado corrobora para a existência da coerência, da redundância interna, controle distribuído

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



e da interação entre vizinhos. No que se refere à coerência do sistema, esses autores esclarecem que essa condição é proporcionada pelo equilíbrio entre elementos potencialmente antagônicos e complementares do sistema. Segundo esses dois autores, as estruturas buscam manter um equilíbrio delicado entre a coerência para orientar os comportamentos dos interagentes e a aleatoriedade para possibilitar uma resposta flexível e diversificada à necessidade do sistema. Já a redundância interna, segundo Davis e Sumara (2006), é resultante da interação entre os agentes com a finalidade de corrigir falhas decorrentes suas relações e, também, da própria comunicabilidade do sistema sendo facilmente constatada pelos comentários entre os interagentes. O controle distribuído se faz presente pelo compartilhamento de todas as atividades que são de conhecimento de toda a comunidade. Dessa forma, o processo de divulgação das escritas ficcionais de forma coletiva pode ser entendido como descentralização do controle no sistema complexo. Já a interação entre vizinhos, como já descrito anteriormente, poderá contribuir para o desenvolvimento de novos enredos e a viabilização de novos saberes. É decorrente dessa relação, a diversidade de comentários e novas sugestões que poderão agregar riqueza de conteúdo às produções ficcionais. A apuração das respostas da questão que resultou na tabela 2 aponta para a comprovação de que tanto as condições para a realização da emergência defendidas por Demo (2002) e Davis e Sumara (2006) se concretizaram entre os respondentes e favorecem a aquisição de novos saberes. Infere-se pela análise dos dados que os comentários em si permitem aquisição de novas aprendizagens, ou seja, trata-se de um complemento conforme as reflexões de Demo (2002) ao argumentar que a complexidade precisa de complemento e atualização para manter-se. O estudioso defende que a dialética evolutiva é uma capacidade de aprendizagem já que é uma característica do sistema complexo. Esse parâmetro pode ser entendido como recursivo ou capacidade de interação dentro da comunidade como criadores de eventos de aprendizagem. Segundo o autor, a interação é tipicamente dialógica e, nesse aspecto, ela pode proporcionar novas reconstruções, possibilitando a criação de inteligência coletiva. Para Demo (2002) o “cérebro humano possui habilidades reconstrutivas e seletivas que ultrapassam propriedades lógicas lineares, reversíveis”. (Demo, 2002, p.23). A mesma reflexão é defendida por Jonhson (2003) ao conceituar a noção de inteligência coletiva interconectada e organizada que favorecem o aparecimento de estruturas autônomas que se desenvolvem. A análise dos dados da pergunta comprova que a interação entre vizinhos pode emergir



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

a criação de novos conteúdos incorporando comportamentos, novas perspectivas, novas vivências transformando a comunidade em um organismo vivo e autossustentável pela própria dinâmica de seus interagentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contato inicial com a comunidade de *fanfiction* possibilitou constatar que se trata de um sistema com peculiaridades que se assemelham às características do sistema complexo. Sendo assim, eventos emergentes também foram passíveis de observação bem como as condições que contribuem para tais ocorrências. Sob o ponto de vista investigativo, a coleta de dados ratifica que as comunidades ficcionais apresentam características para a satisfação das condições da emergência complexa defendidas por estudiosos como Demo (2003) e Davis e Sumara (2006). A análise dos dados apontou para uma grande diversidade temática nos que se refere à produção de conteúdo que pode ser resultado da criação de novos contextos que são decorrentes da interação dos membros dentro da comunidade. Também foi revelado a existência de comportamentos espontâneos entre os interagentes diante de uma situação apresentada que resultavam em dinâmicas que eram randomizadas (não lineares) de maneira estruturada. Todas essas inferências ressoam na concepção de que essas as práticas ficcionais constituem um sistema complexo. Além disso, a análise de dados demonstrou contundente interlocução com as teorizações presentes nas obras *Complexidade e Aprendizagem*- A dinâmica não linear do conhecimento de Demo (2002) e as condições de emergência sob a perspectiva da teoria da Complexidade defendida por Davis e Sumara (2006), ratificando a escolha dessas duas obras como um dos principais baluartes para o desenvolvimento da investigação.

A apuração dos dados verificou que a interação entre vizinhos se fez mais presente viabilizando o nascimento da imaginação criativa. Dessa forma, os praticantes de *fanfics* se interagem, por meio dos comentários, focalizando o enredo e outras formas de representação que podem se contrapor ou não umas às outras. Depreende-se que as ideias representadas pelos comentários podem ser confrontadas ou justapostas com o conteúdo ficcional, podendo, portanto, gerar novas interpretações e novos enunciados, daí a diversidade criativa que é considerada uma das mais relevantes características emergentes. Ainda na seara dos comentários, a investigação apontou para horizontalidade de comportamentos dentro da comunidade ficcional, o que Davis e Sumara (2006) classificam como redundância. Os respondentes afirmaram que se sentem muito à vontade quando escrevem devido ao nível

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



de equidade nas observações e comentários. Essa reflexão coincide com os pensamentos de Davis e Sumara (2006) que defendem que a interação entre os agentes possibilita a compensação de falhas entre os interagentes sendo essencial passando do individualismo para o coletivo. Observou-se a existência de horizontalidade no que se refere à aceitação positiva por parte dos respondentes das sugestões em suas criações por meio dos comentários que estão disponibilizados para todos os praticantes dentro da plataforma. É o que Davis e Sumara (2006) denominam como controle distribuído que é o controle compartilhado no qual todas as ações na comunidade são de conhecimento coletivo. Os dois estudiosos entendem que por meio dessa peculiaridade existe uma clara percepção de que o saber e o conhecimento sejam pulverizados entre os agentes envolvidos no sistema. Os autores compreendem que o compartilhamento é a condição primordial para o aparecimento do controle distribuído (que também podem ser entendido como descentralização do controle no sistema complexo). Outro apontamento emergente evidenciado pelas entrevistas é a possibilidade de seus praticantes estabelecerem outras formas de conexões, permitindo o contato com pessoas que tenham algum tipo de posicionamento em relação ao conteúdo que possuem afinidades tanto sob o aspecto positivo (como forma de admiração) como negativo (não admiram alguma característica gerando comentários e/ou pontos de discordâncias). Nesse aspecto, outras formas de relações podem migrar para outras redes de contato e, dessa maneira, criar um novo espaço de apropriação e compartilhamento de suas práticas. A imprevisibilidade, sob essa ótica, emerge das variadas formas de conexões que favorece a elaboração da tessitura complexa. Conclui-se o presente artigo afirmando que a investigação permitiu comprovar que as práticas de fanfictions constituem um sistema complexo que apresenta a interação entre vizinhos como principal característica emergente que possibilita os seguintes padrões recorrentes: novas descobertas, novos desdobramentos que podem contribuir na escrita e favorecer em outros comportamentos como a colaboração, a afetividade, a viabilização de novas aprendizagens em seus praticantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jacqueline Gomes de. *Fanfictions e RPG'S: narrativas contemporâneas* (2011).

ALVES, Elizabeth Conceição de Almeida. *Fanfiction e práticas de letramento na Internet*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

DAVIS, Brent; SUMARA, Dennis J. *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Psychology Press, 2006.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

DEMO, Pedro. Complexidade e Aprendizagem - a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo; Atlas, 2002.

JAMISON, Anne. Fic: por que a fanfiction está dominando o mundo. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2013.

JOHNSON, Steven. Emergência: a vida integrada de formigas, cérebros, cidades e softwares. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

MORIN, Edgar. Método I: a natureza da natureza. Portugal: Europa-América, 1977 (Coleção Biblioteca Universitária, n. 28).

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean Louis. A inteligência da complexidade. São Paulo. Editora Peirópolis, 2000.

MORIN, E. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução do francês: Eliane Lisboa -Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015;



PERSPECTIVAS DE RELAÇÕES CULTURAIS SOB O OLHAR DE UM REPRESENTANTE CONSULAR: USO DA LÍNGUA COMO ELEMENTO DE RELACIONAMENTO CULTURAL

PERSPECTIVES OF CULTURAL RELATIONS FROM THE VIEW OF A CONSULAR REPRESENTATIVE: USE OF LANGUAGE AS AN ELEMENT OF CULTURAL RELATIONSHIPS

Douglas Márcio Kaiser¹ (Universidade FEEVALE)

RESUMO

O relacionamento entre pessoas, grupos e comunidades ocorre há milênios, respeitando-se tempos e contextos históricos. Tais relações ocorrem por diferentes motivos: inter-relação cultural, negócios, pesquisa, conhecimento ou relações diplomáticas. Considerando a existência do Consulado Geral da Alemanha para o Rio Grande do Sul (RS) e Santa Catarina (SC), em Porto Alegre, capital gaúcha, e objetivando entender diferenças entre culturas, características que se sobressaem, desafios, importância de trocas culturais e perspectivas, entrevistou-se, em julho/2023, o Cônsul Geral, Dr. Milan Andreas Simandl, que atuou nos seguintes países: Alemanha, Uzbequistão, Burkina Faso, República Tcheca, Iraque e Brasil. Nas respostas, identificou-se a menção à diversidade cultural existente no Brasil, quando comparado aos países anteriormente citados; a relação e a importância que pequenas comunidades e as relações familiares representam na África; a similaridade entre as culturas alemã e tcheca em muitos pontos; as dificuldades de integração cultural no Iraque, devido às questões de segurança (terrorismo); os preconceitos que podem existir entre culturas diferentes; a ênfase da importância de entender outras

¹ Doutorando e Mestre em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade FEEVALE. E-mail: douglas.mkaiser@gmail.com.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

culturas e relacionar-se com elas; a importância da cooperação cultural; a adaptação da língua por meio de dialetos locais, mas mantendo similaridades; a importância da língua como fator de integração, relacionamento e troca cultural. Evidencia-se a possibilidade de conhecimento e interação, quando ocorre o relacionamento entre diferentes culturas. Entre todos esses aspectos, talvez a língua seja um dos mais importantes, porque, a partir dela e por meio dela, todos os demais se tornam possíveis.

Palavras-chave: Diversidade. Interrelação Cultural. Língua.

ABSTRACT

The relationship between people, groups and communities has occurred for millennia, respecting historical times and contexts. Such relationships occur for different reasons: cultural interrelationships, business, research, knowledge or diplomatic relations. Considering the existence of the General Consulate of Germany for Rio Grande do Sul (RS) and Santa Catarina (SC), in Porto Alegre, capital of Rio Grande do Sul, and aiming to understand differences between cultures, characteristics that stand out, challenges, importance of cultural exchanges and perspectives, in July 2023, the Consul General, Dr. Milan Andreas Simandl, who worked in the following countries was interviewed: Germany, Uzbekistan, Burkina Faso, Czech Republic, Iraq and Brazil. In the responses, mention was made of the cultural diversity that exists in Brazil, when compared to the previously mentioned countries; the relationship and importance that small communities and family relationships represent in Africa; the similarity between German And Czech cultures on many points; the difficulties of cultural integration in Iraq, due to security issues (terrorism); the prejudices that may exist between different cultures; the emphasis on the importance of understanding other cultures and relating to them; the importance of cultural cooperation the adaptation of the language through local dialects, but maintaining similarities; the importance of language as a factor of integration, relationships and cultural exchange. The possibility of knowledge and interaction is highlighted When relationships between different cultures occur. Among all these aspects, perhaps language is one of the most importante, because, from it and through it, all the others become possible.

Keywords: Diversity. Cultural Interrelation. Language.

INTRODUÇÃO

O ano de 1824 marca a chegada dos primeiros imigrantes alemães ao Brasil, que estabeleceram-se na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS). Outros grupos de imigrantes estabeleceram-se pelo Brasil, contribuindo, assim como outras etnias, para a formação cultural brasileira. Com grande concentração no sul do Brasil, nos Estados do Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RS), a imigração alemã propiciou a criação de sociedades culturais, empresas, associações e estabelecimento de órgãos consulares.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Nos primeiros grupos de imigrantes, conforme relatam Arendt, Witt e Weimer (2013), haviam muitos agricultores, artesãos e soldados. Tal composição, segundo os autores, ocorria pelos seguintes propósitos, traçados pelo Império do Brasil em relação à imigração proveniente da Europa:

[...] criar e dinamizar um mercado interno; contrabalançar o poder dos grandes proprietários rurais; incentivar o desenvolvimento das pequenas manufaturas, que deveriam se transformar em médias e grandes indústrias; substituir, aos poucos, a mão-de-obra escrava africana; e fornecer homens para lutar nas guerras que o Brasil travou ao longo do século XIX. (ARENDDT; WITT; WEIMER, 2013, p. 135).

Como já mencionado, o Rio Grande do Sul absorveu muitos contingentes de imigrantes alemães, e por isso, desde 1871, foi estabelecido um Consulado Alemão na cidade de Porto Alegre, capital do Estado do RS. Com alguns períodos de interrupção das atividades, motivados pela I e pela II Guerra Mundial, desde 1952 o Consulado Alemão em Porto Alegre mantém atividade ininterrupta, e a partir de 1969 foi elevado à categoria de Consulado Geral.

Considerando essa premissa, e a disponibilidade do então Cônsul Geral, Dr, Milan Andreas Simandl (que atuou entre 2020 e 2023 em Porto Alegre), realizou-se uma entrevista em julho/2023, de forma presencial, objetivando entender a visão de um representante consular em relação às relações culturais. Em razão da atuação do Cônsul Geral Milan Simandl em países como Alemanha (Europa), Uzbequistão (Ásia), Burkina Faso (África), República Tcheca (Europa), Iraque (Oriente Médio) e Brasil (América do Sul), pretendeu-se ainda entender as diferenças entre as diferentes culturas, características que sobressaem-se, desafios, importância das trocas culturais e perspectivas.

A referida pesquisa tem cunho qualitativo, sendo que a entrevista oral com o Cônsul Geral foi gravada e posteriormente degrevada, mencionando o acompanhamento de intérprete do idioma alemão no momento da entrevista.

AS RELAÇÕES ENTRE ALEMANHA E BRASIL

As relações entre Brasil e Alemanha, em meados do século XIX, não eram tão intensas quanto hoje, mas ganharam relevância a partir da vinda da família imperial ao Brasil, em 1808, como relata Gomes (2013), com medidas como a abertura dos portos às nações estrangeiras, a liberdade de comércio e à indústria manufatureira no Brasil, a abertura de estradas e outras ações. Gomes (2013) menciona que a chegada da família real possibilitou



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

um fenômeno que o autor classificou como “[...] a redescoberta do Brasil pelos estrangeiros nesse período” (GOMES, 2013, p. 65). Dentre os estrangeiros, encontravam-se alemães, e sobre este termo convém uma explicação.

Rodeghiero (2013), mencionando estudo de Rambo (2005), comenta que em boa parte do século 19, quando ocorreram ondas de imigração alemã para a América latina, inclusive o Brasil, a Alemanha – em termos de nação – como conhecemos atualmente, ainda não existia; prevalecia uma identidade comum, expressa principalmente no que foi chamado de “ordem alemã”, e a língua era um dos fatores de identificação. Essa “ordem” não tinha vínculos políticos – jurídicos com os imigrantes, e era representada por uma tradição cultural comum. Rodeghiero (2013) ressalta que a “Alemanha” referida, daquela época, era uma série de ducados, condados, principados e outras forma de Estados semi autônomos.

Conforme Gomes (2013), entre a vida da família real ao Brasil e a independência, os estrangeiros presentes em terras brasileiras podem ser classificados em cinco categorias: 1 - comerciantes e homens de negócios; 2 - nobres, diplomatas e funcionários do governo; 3 - cientistas e pesquisadores; 4 - pintores e paisagistas e finalmente, 5 - aventureiros. Relata Gomes (2013, p. 67):

Em todas elas despontam personagens de origem alemã, como Eschwege e Varhagen, os naturalistas bávaros Karl Friedrich Philipp Von Martius e Johann Baptist von Spix, os pintores Thomas Ender e Johann Moritz Rugendas e o músico Sigismund von Neukomm, discípulo do compositor austríaco Franz Joseph Haydn e professor do futuro imperador Pedro I do Brasil.

Kaiser (2023) relata que um importante fato da época foi o casamento do então príncipe e futuro imperador do Brasil, Pedro I, e a princesa Leopoldina, do Império Austro-Húngaro. Posteriormente, já como imperatriz brasileira, D. Leopoldina foi uma figura fundamental no incentivo à imigração de alemães para o Brasil.

Em busca de novas oportunidades, muitas pessoas partiram da Europa e outras partes do mundo, inclusive da Alemanha, para uma nação diferente. A chegada em terras brasileiras não foi livre de dificuldades, como se constata na seguinte afirmação de Ribeiro (2015, p. 320): “A primeira geração de imigrantes enfrentou a dura tarefa de subsistir enquanto abriam clareiras na mata selvagem [...]”. Já Seyferth (1994) comenta que a primeira colônia alemã no Brasil foi implantada na Bahia, entretanto não houve êxito, sendo considerado, por muitos historiadores e população teuto-brasileira² que o marco inicial

² Termo que se atribui aos grupos de descendentes de alemães que colonizaram, desde o segundo XIX, espaços destinados no Brasil para esse fim.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



da chegada dos primeiros imigrantes germânicos é a data de 25 de julho de 1824, em São Leopoldo. Seyferth (1994, p. 13) diz que “a característica mais peculiar dessa imigração é ter-se concentrado em poucas regiões, em alguns casos formando colônias etnicamente homogêneas [...]”.

Ribeiro (2015) diz também que os primeiros imigrantes criaram núcleos numa sociedade muito diferente e isso contribuiu para formação das próprias vidas num modo muito similar ao país de origem, com tradições, ensino e religião, salientando-se ainda o domínio tardio do idioma português. Ribeiro (2015) menciona a formação de “ilhas de população gringa” nos centros dos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e áreas de Estados vizinhos.

Do ponto de vista político-administrativo, a unificação dos Estados alemães em 1871, conforme Kupfer e Bolle (2013, p. 161), “ [...] criou uma base para uma organização mais ampla e mais dinâmica das relações com os outros países”. Ainda segundo Kupfer e Bolle (2013), o estabelecimento de relações comerciais com países da América do Sul tornou o Brasil um importante parceiro comercial da Alemanha. Estados Unidos e Alemanha disputavam a hegemonia das relações com o Brasil. Para se ter uma ideia da importância da Alemanha na década de 1930, a participação do país nas importações brasileiras era da ordem de 25%, fato que foi prejudicado posteriormente com a política de nacionalização do governo Vargas e com o advento da Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil posicionou-se ao lado dos Aliados.

Os vínculos diplomáticos, segundo Abdenur (2015) foram retomados a partir de 1951, e pouco tempo depois de sua reconstrução no pós-guerra, a Alemanha retomou lugar de destaque nas relações comerciais com o Brasil. Abdenur (2015) destaca que as relações a partir da Segunda Guerra não limitaram-se ao campo econômico, mas também político, diplomático e de intercâmbio; destaca-se a amplitude das relações. Abdenur (2015, p. 27) afirma:

A interação entre os dois países abarca um larguíssimo campo de atividades, que vai desde o diálogo político, passando por temas de comércio, finanças, investimentos, até as mais variadas questões da atualidade: energia, agronegócio e segurança alimentar, biotecnologia, tecnologias da informação, atividades espaciais, meio ambiente, mudança climática, educação técnica e superior, cooperação técnica, reforma das organizações internacionais, ampliação do Conselho de Segurança das Nações Unidas.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

No Rio Grande do Sul, de acordo com o Portal Passaporte Alemão (2021), o Consulado Alemão existe desde 1871, e a partir de 1884 passou de consulado honorário para consulado completo. Teve atuação até 1917, interrompida até 1921, por conta da Primeira Guerra Mundial. Depois de nova atuação, foi novamente fechado em 1942, por conta dos rompimentos diplomáticos decorrentes da Segunda Guerra Mundial, com relações restabelecidas a partir de 1952 e transformação em Consulado Geral a partir de 1969.

A representação consular sediada em Porto Alegre tem como principal atividade a interlocução em termos de relações comerciais; negócios; pesquisas; intercâmbios acadêmicos; trocas de conhecimentos e relações diplomáticas propriamente ditas. De 2020 até agosto de 2023, o Cônsul Geral da Alemanha para RS e SC foi o Dr. Milan Andreas Simandl, representante consular que concedeu entrevista para a realização deste artigo.

A VISÃO DE UM REPRESENTANTE CONSULAR SOBRE RELAÇÕES CULTURAIS

A entrevista com o Sr. Milan Simandl ocorreu de forma presencial em julho/2023, na sede do próprio Consulado Geral em Porto Alegre. Antes da apresentação dos dados obtidos com a entrevista, convém apresentar um resumo da trajetória diplomática do Sr. Simandl. A carreira iniciou em 1994 com a entrada no serviço diplomático. De 1996 a 1998, a atuação ocorreu no Uzbequistão, na Ásia. A segunda experiência internacional ocorreu em Burkina Faso, na África, de 2002 a 2005. Posteriormente, de 2011 a 2014, trabalhou na República Tcheca, na Europa. No Oriente Médio, a atuação ocorreu no Iraque, de 2014 a 2016. Foi designado para o Brasil a partir de 2020, permanecendo até agosto de 2023, com posterior transferência para São Petersburgo, na Rússia, em 2023. Os períodos entre as experiências internacionais foram de atividades diplomáticas na própria Alemanha.

O objetivo central da pesquisa foi entender a visão do Cônsul Geral a respeito das relações culturais entre países. Diante disto, apresenta-se brevemente o conceito de cultura. Laraia (2001) diz que, no século XVIII, o termo germânico *kultur* simbolizava todos os aspectos espirituais de uma comunidade; enquanto o termo francês *civilization* simbolizava as realizações materiais de um povo. Esses termos foram sintetizados por Edward Tylor, no vocábulo inglês *culture*, significando conhecimentos, crenças, arte, moral, enfim, as possibilidades de realização e aprendizado dos homens.

Santos (2006) diz que cultura relaciona-se ao estudo, formação escolar, manifestações culturais, comunicação, festas e cerimônias, lendas e crenças, modo de vestir, gastro-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



nomia. De acordo com Santos (2006, p. 24), existem duas concepções distintas de cultura, como segue: “a primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade”. Já a segunda envolveria o conhecimento, ideias e crenças, assim como suas inter-relações na vida social.

Dr. Milan respondeu a uma série de perguntas, sendo que a primeira delas foi: considerando suas atuações diplomáticas, o que o senhor poderia dizer quanto as características culturais que se sobressaem nesses países que você atuou como diplomata, como cônsul? Sobre isso, as respostas obtidas foram que existem muitas semelhanças mas igualmente muitas diferenças. Na Ásia Central, no Uzbequistão, Dr. Milan destacou que o povo local, onde existe influência turca, tem muitas semelhanças como o Brasil, por conta de manter variantes da língua alemã (dialetos), religião e música. Em Burkina Faso, na África, Dr. Milan destacou a importância que as pequenas comunidades e as relações familiares tem no âmbito das relações gerais. Quanto a República Tcheca, existem muitas similaridades com a cultura alemã. A atuação no Iraque, por sua vez, foi prejudicada por conta das questões de segurança (conflitos internos do país). Quanto ao Brasil, Dr. Milan destacou a diversidade cultural existente.

Quando questionado sobre os desafios nas relações culturais, o Cônsul Geral mencionou os preconceitos que podem surgir, salientando que é necessário entender as culturas. Dr. Milan destacou que, sem conhecer outras culturas com as quais nos relacionamos, ficam prejudicados os relacionamentos e a comunicação. A respeito de preconceitos, a abordagem sobre identidade é necessária, pois o termo está relacionado. Assim, um dos conceitos de identidade é:

A filosofia contemporânea – principalmente a fenomenologia – tem tratado essa questão como o fundamento do ser: a identidade é o que permite ao sujeito tomar consciência de sua existência, o que se dá através da tomada de consciência de seu corpo (um estar aí no espaço e no tempo), de seu saber (seus conhecimentos sobre o mundo), de seus julgamentos (suas crenças), de suas ações (seu poder fazer). A identidade implica, então, na tomada de consciência de si mesmo.

Mas para que ocorra a tomada de consciência, é necessário que haja diferença, a diferença em relação a um outro (CHARAUDEAU, 2009, p. 309).

Na construção da identidade, conforme Charaudeau (2015), não existe como tomar consciência de si próprio sem a percepção do outro, do diferente; esse é o princípio da alteridade. Entretanto, essa noção do outro “diferente” evoca também um sentimento de



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

“ameaça”, do “outro ser superior”, e justamente por isso a percepção de diferença normalmente vem acompanhada de um pensamento negativo, como se identifica no trecho seguinte:

Trata-se da sobrevivência do sujeito. É como se não fosse suportável aceitar que outros valores, outras normas, outros hábitos – senão os próprios – fossem melhores ou que simplesmente existissem.

Quando esse julgamento se consolida e se generaliza, ele se torna o que chamamos tradicionalmente de estereótipo, clichê, preconceito (CHARAUDEAU, 2015, p. 19).

Os estereótipos, de acordo com Charaudeau (2015, p. 19), funcionam como uma espécie de proteção (por conta da “ameaça” do outro pela sua diferença), mas também como um fenômeno de refração/reflexão, pois o julgamento feito em relação ao outro diz algo sobre este, deformando-o (refração) e, de forma recíproca, esse julgamento diz algo sobre mim. É possível então imaginar o estranhamento que culturas diferentes podem causar quando ocorrem relações entre si, como no caso da resposta do Sr. Milan.

Em contraponto aos desafios, questionou-se a importância das relações culturais, e nesse caso específico a resposta do Dr. Milan foi de que a língua é um fator fundamental. O Cônsul mencionou o inglês como uma língua utilizada mundialmente, enquanto que outras línguas como o finlandês, o húngaro, por exemplo, tem uso mais restrito. Nesse sentido, quando mencionam Saussure³, Lunardi e Kraemer (2005, p. 9) conceituam língua como sendo “[...] um sistema de signos que, por sua vez, significa um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo, ou seja, uma língua é um processo cujos termos são todos solidários, em que o valor de um não resulta senão da presença simultânea dos outros”. Lunardi e Kraemer (2005, p. 19) ainda afirmam que “cada comunidade de homens serve-se de um sistema de linguagem, ou língua, cuja propriedade essencial é atingir uma compreensão comum, concretizada na língua”. A fala do Dr. Milan, quando menciona que o ideal seria entender outras línguas, apropriar-se, relaciona-se, de certo modo, com a citação de Lunardi e Kraemer (2005, p. 20): “É pelo exercício da linguagem, pela utilização da língua, que o homem constrói a sua relação com a natureza e com os outros homens”. As autoras citadas também dizem que os atos de linguagem individuais proporcionam a relação do indivíduo com uma coletividade, fortalecendo o processo de formação de identidades. A língua, portanto, é um fator de relacionamento social; é uma forma de comunicação que permite identificação, compreensão e posicionamentos.

³ Ferdinand Saussure, suíço considerado um dos mais importantes linguistas da história.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Lunardi e Kraemer (2005, p. 30) comentam que “a identidade é marcada por símbolos, ou seja, ocorre uma relação entre a identidade da pessoa e o que ela usa, assim como, ela também é relacional”. Mencionam que, por exemplo, a existência de uma identidade brasileira pressupõe a existência de outras identidades. A língua é, na opinião das autoras, um elemento fundamental na formação das identidades nacionais. Segundo Lunardi e Kraemer (2005, p. 30), as línguas “[...] apelam para mitos que as fundamentem, pois sua identidade precisa ser inventada, imaginada em torno de um determinado agrupamento, vindo, assim, a criar laços imaginários que liguem pessoas, pois, de outra forma, seriam apenas indivíduos isolados”. Além das línguas, outros símbolos expressam identidades nacionais, como brasões, hinos e outros aspectos culturais.

Nas colocações feitas pelo entrevistado, são perceptíveis as menções a importância da língua, ao relacionamento possível mas também aos preconceitos e estereótipos que possam surgir, afinal, as diferenças são muitas vezes latentes, e Charaudeau é um dos autores citados que trata destas questões a respeito de diferença. Cada país onde o Cônsul Geral exerceu funções tinha linguagens específicas, idiomas, mas também dialetos variantes da língua alemã, fato enfatizado pelo entrevistado.

Ao ser questionado sobre as perspectivas de relação entre Alemanha e Brasil, Dr. Milan enfatizou a importância das relações comerciais, que é um fato presente desde o início do processo de imigração e com grande importância na relação entre os dois países. Mas o Sr. Simandl também considera a cooperação cultural como um ponto positivo.

A pergunta final referiu-se às comemorações do Bicentenário da Imigração Alemã no Brasil, em 2024. Dr. Simandl enfatizou ser uma data comemorativa marcante, entretanto, com movimentos maiores no Brasil, lamentando que na Alemanha não tenha a mesma ênfase. Reforçou ainda que o Rio Grande do Sul tem se destacado em termos deste movimento do Bicentenário, inclusive com participação efetiva do Estado, de associações e entidades representativas de diferentes segmentos.

A consideração final do Dr. Simandl para a entrevista referiu-se a adaptação da língua alemã por meio de dialetos locais, presentes nos diferentes países em que o Cônsul desempenhou atividades diplomáticas. Demonstrados os principais resultados provenientes da entrevista, apresentam-se às considerações finais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Oportunidade, em definições obtidas no Portal Michaelis (2023), pode ser classificada como ocasião favorável, circunstância oportuna e propícia para a realização de alguma coisa, ensejo, período de tempo, momento, ocasião. Oportunidade poderia ser um termo para expressar a vinda de muitos imigrantes ao Brasil, inclusive imigrantes alemães, dentro dos contextos específicos de cada indivíduo, coletivo ou época estudados. Oportunidade também pode ser o termo usado para descrever a realização da entrevista com o Cônsul Geral em Porto Alegre, Dr. Milan A. Simandl.

As relações entre Brasil e Alemanha ganharam importância a partir de 1824, quando chegaram os primeiros imigrantes da etnia ao Brasil. A região sul do Brasil concentrou numerosos grupos de imigração alemã, e tal fato contribuiu para a formação de comunidades e cidades onde a cultura alemã foi preservada em muitos conceitos e também contribuiu para a formação específica da cultura brasileira.

Atividades comerciais, de pesquisa, de intercâmbio estudantil e cultural, dentre outras, foram ações que permearam o desenvolvimento e manutenção das relações Brasil - Alemanha em quase 200 anos de imigração oficial. A existência de um Consulado Geral da Alemanha em Porto Alegre talvez seja reflexo desta participação efetiva de indivíduos com ligação à esta etnia, pois o RS, como já mencionado, tem uma considerável parcela de sua população com descendência alemã.

As respostas do entrevistado, Cônsul Geral Dr. Milan Andreas Simandl, apresentaram um panorama geral baseado nas experiências consulares do representante, onde ficaram evidentes características peculiares dos países citados; também a diversidade cultural encontrada no Brasil; os preconceitos que podem ocorrer em função do uso de línguas diferentes em países com idioma próprio. Os preconceitos e estereótipos, aliás, envolvem sobretudo ligações com identidades e alteridade.

A língua foi uma resposta recorrente do entrevistado, justamente porque através dos símbolos presentes na língua, se constroem relações e aproximações. Relações que aliás, como anteriormente citado, envolvem comércio, negócios, estudos, pesquisas e que em 2024 atingem um marco com significado especial: os 200 anos da imigração alemã no Brasil. O entrevistado enfatizou a existência de dialetos da língua alemã em países distantes e diferentes uns dos outros, mostrando que mesmo com culturas próprias as nações também têm em seu âmbito institucional e cultural a convivência com diferentes culturas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Mesmo que as nações e territórios tenham nas línguas pontos simbólicos de unidade e identidade nacional, as línguas são meio de expressão e comunicação. O som, a sonoridade e normas podem ser diferentes, mas os propósitos das diferentes línguas são semelhantes: aproximação, relações em seus mais diferentes níveis, comunicação, simbolização de identidade social e coletiva, sensação de pertencimento. A língua é um elemento fundamental nas relações da humanidade, possibilitando encontros, trocas de ideias, relações comerciais e diplomáticas, relacionamento e trocas culturais.

Por fim, identificam-se outras oportunidades de estudo, que podem ocorrer a partir dos resultados obtidos com a entrevista com o Cônsul Geral Milan Simandl, inclusive com o aprofundamento de pesquisas relacionadas ao tema língua.

REFERÊNCIAS

- ABDENUR, Roberto. As relações diplomáticas contemporâneas entre o Brasil e a Alemanha. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. Relações entre Brasil e Alemanha na era contemporânea – *Deutsch-Brasilianische Beziehungen in der gegenwart*. 1 ed. – Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2015.
- ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio; WEIMER, Günter. A imigração alemã no Rio Grande do Sul. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. Cinco séculos de relações brasileiras e alemãs – *Fünf Jahrhunderte Deutsch-Brasilianische Beziehungen*. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2013.
- BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. Relações Diplomáticas entre o Brasil e a Alemanha, 1889 - 1942. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. Cinco séculos de relações brasileiras e alemãs – *Fünf Jahrhunderte Deutsch-Brasilianische Beziehungen*. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2013.
- CHARAUDEAU, P. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In: BARROS, Diana Pessoa; LARA, Glaucia Proença; LIMBERT, Rita Pacheco (org.). **Discurso e (dê)igualdade social**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 13-31.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade social e identidade discursiva: o fundamento da competência comunicacional. 2009. In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) **O trabalho da tradução**. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 309-326, 2009.
- CONSULADO Geral da Alemanha em Porto Alegre/RS. Disponível em: <https://brasil.diplo.de/br-pt/representacoes/portoalegrept>. Acesso em 13 out. 2023.
- GOMES, Laurentino. A fuga da corte portuguesa para o Brasil e a importância de Leopoldina de Habsburgo. In: BOLLE, Willi; KUPFER, Eckhard E. Cinco séculos de relações brasileiras e alemãs – *Fünf Jahrhunderte Deutsch-Brasilianische Beziehungen*. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2013.
- KAISER, Gloria. **O ano de 1824**: Fundação da Colônia de São Leopoldo – Início de uma classe média social no Brasil. Mensagem enviada por e-mail: bicentenarioalemao@sedac.rs.gov.br. Mensagem recebida no e-mail: douglas.mkaiser@gmail.com em 28 set. 2023.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

LUNARDI, Márcia Lise; KRAEMER, Graciele Marjana. **Língua, cultura e identidade**: 2º semestre. 1 ed. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação à Distância de Educação Especial, 2005.

MICHAELIS Dicionário. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 06 dez. 2023.

Passaporte Alemão (Portal). Disponível em: <https://passaportealemao.com.br/blog/f/hist%C3%B3ria-do-consulado-alem%C3%A3o-em-porto-alegre#:~:text=Voc%C3%AA%20sabia%20que%20na%20cidade,foi%20convertido%20num%20consulado%20completo>. Acesso em 13 out. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3 ed. São Paulo, Global, 2015.

RODEGHIERO, Luzia Costa. **Centenário da Oktoberfest da SOGIPA**: Edição Comemorativa Trilíngue – década de 1910 a 2011. Porto Alegre: SOGIPA, 2013.

SANTOS, José Luiz dos Santos. **O que é cultura?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

SEYFERTH, Giralda. **A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica**. In: Os alemães no Sul do Brasil: cultura, etnicidade e história. Cláudia Mauch e Naira Vasconcellos. Canoas: Ed. ULBRA, 1994.



PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM OLHAR DA TEORIA SEMIÓTICA GREIMASIANA SOBRE A COMPETÊNCIA V NA REDAÇÃO DO ENEM

Rafaelly Andressa Schallemberger¹

Luciana Maria Crestani²

RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio tem apresentado notas baixas no quesito redação. Ao tratarmos de jovens em formação, é importante considerar teorias e metodologias que possam auxiliar a aprendizagem dos alunos, a fim de que consigam construir um texto articulado, coerente e coeso. Neste sentido, é papel da escola buscar alternativas para melhorar os índices. Entendemos que a Teoria Semiótica apresenta-se como um aparato metodológico de suporte ao professor. Assim, este trabalho, de natureza aplicada, é baseado no método dialético, exploratório, pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e busca realizar a análise de uma redação do ENEM, nota mil, a partir da competência V e da Teoria Semiótica Greimasiana, buscando evidenciar aproximações entre elas. Buscamos, essencialmente, demonstrar como a Semiótica Greimasiana pode contribuir para a prática de redação em sala de aula, na construção da conclusão, tendo o texto como um todo de sentido. Considera-se a hipótese de que, a partir do momento em que o aluno tem contato com os conceitos básicos da teoria, conseguirá redigir uma proposta de intervenção condizente com o tema apresentado pelo exame. A base teórica se dá essencialmente em Barros (2005), Fiorin (2012, 2021), Greimas (2014) e INEP (2019). O *corpus* de análise é uma redação nota mil, do ENEM de 2021. Por fim, verificou-se que o estudo da Teoria Semiótica pode contribuir para que os alunos compreendam o texto como um todo de sentido articulado e, através do período gerativo de sentido, possam escrever textos coesos e coerentes com maior facilidade.

Palavras-chave: Redação do ENEM. Teoria Semiótica Greimasiana. Competência V. Manual de corretores.

¹ Aluna do PPGL (UPF), doutorado. Bolsista Capes, modalidade II. Professora de Língua Portuguesa/Inglês do IFFar, campus Santa Rosa. E-mail: 146505@upf.br

² Doutora em Letras (Mackenzie). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: lucianacrestani@upf.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

The National High School Exam has shown low grades in terms of writing. When dealing with young people in training, it is important to consider theories and methodologies that can help students learn, so they can construct an articulate, coherent and cohesive text. In this sense, it is the school's role to seek alternatives to improve rates. We understand that Semiotic Theory presents itself as a methodological apparatus to support teachers. Thus, this work, of an applied nature, is based on the dialectical, exploratory method, bibliographical research, with a qualitative approach and seeks to carry out the analysis of an ENEM essay, grade 1000, based on competence V and the Greimasian Semiotic Theory, seeking to highlight approximations between them. We seek, essentially, to demonstrate how Greimasian Semiotics can contribute to the practice of writing in the classroom, in the construction of the conclusion, having the text as a whole of meaning. The hypothesis is considered that, from the moment the student has contact with the basic concepts of the theory, they will be able to write an intervention proposal consistent with the theme presented by the exam. The theoretical basis is essentially in Barros (2005), Fiorin (2012, 2021), Greimas (2014) and INEP (2019). The corpus of analysis is a grade 100 essay, from the 2021 ENEM. Finally, it was found that the study of Semiotic Theory can help students understand the text as a whole with articulated meaning and, through the meaning-generating period, can write cohesive and coherent texts more easily.

Keywords: ENEM writing. Greimasian Semiotic Theory. Competence V. Manual.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu como pré-requisito da disciplina de Semiótica Discursiva do curso de Doutorado em Letras. Após o estudo apurado dos conceitos teóricos da Semiótica proposta por Greimás, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma análise aplicando os conhecimentos teóricos em um *corpus* de seu interesse.

A partir disso, inicialmente propomo-nos a fazer um breve apanhado do referencial teórico estudado, a fim de elucidar ao leitor os princípios de análise da Semiótica. Em seguida, explicitamos a metodologia empregada para a análise dos dados e, por fim, analisamos o *corpus* em questão.

Neste sentido, a pesquisa é de natureza aplicada, baseado no método dialético, exploratório, pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e busca realizar a análise de uma redação do ENEM, nota mil, a partir da competência V e da Teoria Semiótica Greimasiana, buscando evidenciar aproximações entre elas. O objetivo principal é demonstrar de que forma os conceitos básicos da Teoria Semiótica podem contribuir para a organização textual da redação do ENEM, mais especificamente da competência V, ou seja, voltado

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



para a construção da conclusão do texto, coerente de acordo com os sujeitos citados no texto. Tomamos como hipótese que o aluno que tem contato com os princípios da teoria terá facilidade em redigir uma conclusão coesa e coerente, a partir de qualquer proposta de redação.

Para realizar tal análise, tomamos como base teórica Barros (2005), Fiorin (2012, 2021), Greimás (2014) e INEP (2019). O *corpus* de análise é, portanto, uma redação nota mil, do ENEM de 2021 e a ênfase de análise recai sobre a construção da conclusão do texto.

Finalmente, apresentamos as considerações finais a respeito da importância dos conhecimentos semióticos para a construção do texto, como um todo de sentido, articulado.

DESENVOLVIMENTO

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM RAIOS X DA COMPETÊNCIA V

Desde 1998, diversos alunos concluintes do ensino médio prestam a prova do ENEM. Inicialmente, ela destinava-se apenas a mensurar os níveis de aprendizagem, porém, a partir de 2009, passou a ser usada como ferramenta de ingresso em várias universidades e programas como o PROUNI, FIES e, mais recentemente, o SISU. Além disso, a redação tem um peso grande na nota final do candidato o que justifica a preocupação dos estudantes em garantirem um bom desempenho.

Por isso, preocupa-nos trazer para a sala de aula uma proposta linguística, amparada teoricamente, que facilite a percepção dos alunos do texto como um todo, a fim de perceberem como devem articular a argumentação, para que o texto e o posicionamento abordado façam sentido.

Para isso, neste artigo, daremos um maior enfoque à competência V da redação do ENEM, como ela é avaliada e como o aluno pode fazer para redigi-la com clareza e em concordância com a argumentação do texto, de acordo com a teoria Semiótica Greimasiana.

Iniciaremos a reflexão teórica a partir do Manual de Corretores do ENEM, que é um documento elaborado com a finalidade de treinar os corretores. Todos os anos, vários professores de Língua Portuguesa participam de um treinamento oferecido pelo INEP, para depois participarem do processo de correção das redações. Este treinamento consiste no estudo dos materiais das competências em plataforma própria, exercícios e avaliações. Depois, são ranqueados os professores que obtiveram as melhores notas nesta etapa e es-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

tes seguem para a formação presencial/síncrona que também envolve uma prova final. Os professores melhor classificados são convocados para atuarem como corretores.

Até 2019, os manuais de correção do ENEM eram sigilosos. Porém, em 2020, com a pandemia de Covid-19, o Inep optou por disponibilizar os manuais para os alunos, a fim de que estes compreendessem os critérios a partir dos quais são avaliados, uma vez que não havia aulas presenciais durante a pandemia, e os alunos estavam sem o suporte de seus professores para treino de redações.

É por este motivo que inicialmente nos debruçaremos sobre estes manuais, pois eles elucidam os critérios pelos quais os alunos são avaliados. Cumpre ressaltar, que os manuais continuam sendo material sigiloso dos corretores, exceto este de 2019, que é público e encontra-se na página do Inep.

Logo, atentando aos critérios de correção, conforme o INEP (2019, p. 4):

É por meio da Competência V da Matriz de Referência para Redação do Enem que se verifica se o participante demonstra se ele construiu, ao longo de sua formação, conhecimentos para a produção de um texto em que, além de se posicionar de maneira crítica e argumentar a favor de um ponto de vista, propõe uma intervenção com o objetivo de solucionar o problema abordado por um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

Por esse viés, é preciso explicitar que a argumentação só está completa ao propor uma solução para o problema, de acordo com os parâmetros do ENEM. Cumpre ressaltar que esta proposta de intervenção não é parte obrigatória do tipo textual dissertativo-argumentativo, mas sim, do gênero Redação do ENEM, que já é visto, para muitos teóricos, como um gênero textual específico, com diversas particularidades.

Mais além, o aluno precisa propor uma solução que respeite os direitos humanos e que contenha estes cinco elementos: a **ação**, o **agente**, o **modo**/meio de execução dessa ação, seu **efeito** e um **detalhamento** (INEP, 2019). Da mesma forma, não é avaliado se a proposta resolve ou não o problema, pois este item é avaliado na competência III. Também se tem a compreensão de que os temas são complexos e que o aluno deve mobilizar possibilidades de enfrentamento da questão, pois não há uma solução única. Admitem-se também, equívocos com órgãos e setores responsáveis, pois a prova entende que tratam-se de jovens cidadãos, concluintes do ensino médio (INEP, 2019).

Para deixar mais claro os itens de avaliação, baseados no INEP (2019) organizamos uma tabela com os termos:

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



TERMO	DEFINIÇÃO	PERGUNTA A SER FEITA
AÇÃO	Ação prática para a solução do problema	O que deve ser feito?
AGENTE	Ator social que executa a ação proposta	Quem deve fazer?
MODO/MEIO	Maneira ou recursos pelos quais a ação é realizada	Como se executa? Por meio do quê?
EFEITO	Resultados alcançados ou pretendidos	Para quê?
DETALHAMENTO	Informação extra sobre a ação, o agente, o modo ou o efeito.	Que outra informação sobre esses elementos foi fornecida pelo participante?

Fonte: as autoras.

Assim, ao escrever a redação, o aluno deve mobilizar argumentos que defendam seu ponto de vista e, na conclusão, deve articular propostas ligadas à sua defesa, de forma que, em sua redação, explicita estes cinco elementos. O corretor, por sua vez, levará em conta estes cinco itens, bem como a tabela do INEP (2019, p. 24), que segue:

COMPETÊNCIA V		
Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos		
Elementos: AÇÃO + AGENTE + MODO/MEIO + EFEITO + DETALHAMENTO		
0	• Ausência de proposta ou cópia integral de proposta OU • Proposta de intervenção que desrespeita os direitos humanos OU • Proposta de intervenção não relacionada sequer ao assunto	
1	• Tangenciamento do tema OU • Apenas elemento(s) nulo(s) OU • 1 elemento válido	
2	2 elementos válidos	Estruturas condicionais com 2 ou mais elementos válidos não devem ultrapassar este nível
3	3 elementos válidos	
4	4 elementos válidos	
5	5 elementos válidos	



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A partir dela a nota do aluno é dada, sendo o nível 5, 200 pontos, 4, 160 e assim sucessivamente. Ao analisarmos de forma breve a tabela, já perceberemos que o primeiro item é o respeito aos direitos humanos. Na sequência, o avaliador deve buscar os cinco itens obrigatórios para a proposta de intervenção. Receberão zero os alunos que não elaborarem proposta, desrespeitarem os direitos humanos ou copiarem dos textos motivadores ou da prova. Textos que tangenciam o tema, ou apresentam apenas um elemento, ficam no nível 1. Dois elementos ou estruturas condicionais, ficam no nível 2. Como estruturas condicionais leia-se as estruturas que usam em sua elaboração os termos “se”, “caso” e demais condicionais, a exemplo (INEP, 2019, p. 33).

12	AS REDES SELECIONAM NOTÍCIAS COM TÍTULOS RELEVANTES
13	OU CHAMATIVOS, MAS SE CADA VEZ MAIS NÓS TIVERMOS INQ
14	MAÇÕES VERDADEIRAS E ESTIVERMOS MAIS FORA DENTRO DA MÍDIA,
15	ESTAREMOS MAIS BEM EQUIPADOS PARA TOMAR NOSSAS PRÓPRIAS DE-
16	CISÕES.

Nos demais níveis, 3, 4 e 5, teremos apenas a contagem dos itens válidos. A partir dos elementos avaliativos expostos, entendemos que os alunos terão mais chances de obterem um bom desempenho, a partir do momento em que conhecem os itens a partir dos quais são avaliados e conseguem perceber, em seus textos, se cumprem ou não os critérios avaliativos.

Por fim, entendemos que a Teoria Semiótica Greimasiana pode trazer aos alunos um ponto de vista mais completo sobre o texto e, a partir disso, a proposta de intervenção pode ser desenvolvida de forma mais clara, conforme explicaremos na próxima seção.

TEORIA SEMIÓTICA GREIMASIANA: UM APARATO METODOLÓGICO PARA A ESCRITA, ARGUMENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS

Uma das maiores críticas dirigidas à escola é a de que os alunos terminam o ensino médio sem saber ler e interpretar textos, muito menos escrever um. E isso não se deve ao fato de os professores não trabalharem com linguagem, leitura, interpretação e escrita, mas sim, por não disporem, na maioria das vezes, de um método, ou um aparato teórico que auxilie a direcionar o olhar do aluno para o texto como uma unidade de sentido.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Neste sentido, propomo-nos a empregar neste trabalho a Teoria Semiótica Greimasiana pois, conforme Fiorin (2021, p. 10):

O texto pode ser abordado de dois pontos de vista complementares. De um lado, pode-se analisar os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido; de outro, pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

Ou seja, a Teoria Semiótica propõe-se a analisar não orações e períodos soltos, isolados do todo, mas sim, os textos como unidades de sentido. O texto é concebido para a Semiótica como a união de um plano de expressão e de um plano de conteúdo (Barros, 2005), sendo que, o plano de conteúdo trata dos significados e da estrutura profunda do texto, e o plano de expressão das diferentes semioses imbricadas na produção de sentido. Isso também significa dizer que para a Semiótica, o texto é sincrético, ou seja, composto não apenas pelo verbal, mas também pelo não-verbal, que pode se manifestar por diversas semioses, sejam imagens, músicas, texturas, apenas para exemplificar algumas.

Ainda, é importante ressaltar a visão que a teoria traz de que o texto é um objeto cultural, que dialoga com outros textos, fruto de um contexto histórico de produção e recepção. Ou seja, há sempre um *eu* pressuposto, que fala para um *tu* ideal no enunciado (FIORIN, 2012).

Para fins de análise, a teoria está organizada metodologicamente em um Percurso Gerativo de Sentido que pode ser resumido da seguinte forma:

- a) o percurso gerativo do sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto;
- b) são estabelecidas três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
- c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima;
- d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
- e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. (BARROS, 2005, p. 13).

A análise textual deve, portanto, percorrer este caminho para que os sentidos do texto sejam apreendidos. Em breves palavras, é necessário que abordemos os principais tópicos de cada um dos itens do Percurso Gerativo de Sentido: níveis fundamental, narrativo e discursivo, para orientar o leitor em relação às análises que desejamos depreender.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

O nível fundamental define-se, de acordo com Greimas (2014, p. 436) “por seu caráter abstrato [...]”. É o nível mais profundo e, em poucas palavras, é sempre definido por uma oposição fundamental no texto, a exemplo *vida x morte*. Um deles é o eufórico, ou seja, o defendido pelo autor. O outro é o disfórico, aquele que o autor refuta. Nas palavras de Fiorin (1997, p. 20):

Cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ *versus* /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo. [...] Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto.

Portanto, pode haver **várias interpretações** de um mesmo texto, dentro do que está dito nele, mas **a interpretação jamais poderá ser qualquer uma**. Tomemos como exemplo a fábula da Cigarra e da Formiga, de Esopo, com tradução de Ruth Rocha, amplamente conhecida no folclore.

A cigarra e a formiga – Esopo (versão Ruth Rocha)

A cigarra passou o verão cantando, enquanto a formiga juntava seus grãos.

Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

– E o que é que você fez durante todo o verão?

– Durante o verão eu cantei – disse a cigarra.

E a formiga respondeu: – Muito bem, pois agora dance!

“MORAL DA HISTÓRIA: Trabalhemos para nos livrarmos do suplício da cigarra, e não aturarmos a zombaria das formigas.”

Os termos fundamentais que se opõe são *vida x morte*, *trabalho x lazer* e ainda, *verão x inverno*. Assim, o enunciador dispõe como eufórica a vida e disfórica a morte. Formiga e cigarra são metáforas dos homens reais, do homem trabalhador e do homem preguiçoso. O tema é, portanto, o trabalho humano para a manutenção da vida. A vida é figurativizada pela formiga e a morte, pela cigarra, já que a formiga trabalha para ter alimentos e manter

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



a vida e a cigarra tem momentos de lazer, canta, dança, e não se prepara para o inverno (fome) e, portanto, está fadada à morte.

Em relação à sintaxe narrativa, o percurso gerativo normalmente apresenta estruturas como: “Afirmção de A, negação de A, afirmação de B; ou Afirmção de B, negação de B, afirmação de A”. (FIORIN, 1997, p. 20). No texto em questão, temos:

Afirmção de A → negação de A → Afirmção de B.

Afirmção do lazer → negação do lazer → afirmação do trabalho.

Ou seja, inicialmente parece ao leitor que a vida levada pela cigarra é mais alegre e feliz do que a vida levada pela formiga. No entanto, com a chegada do inverno, percebe-se que a cigarra, que não trabalhou, morrerá de fome, enquanto a formiga, que trabalhou, terá alimentos para manter sua vida. O homem que trabalha terá a sua recompensa.

Já no nível narrativo, são descritas as transformações pelas quais os sujeitos passam para obter seus objetos-valor e ficarem em conjunção com o que desejam. Cumpre esclarecer que, nesta teoria, os sujeitos são aqueles que executam algo no enunciado, transformações são as mudanças que os sujeitos sofrem ao longo da narrativa e objeto-valor são os desejos que os sujeitos têm. Fiorin (1997, p. 16) explica estas ideias dizendo que “[...] não se trata mais de afirmar ou de negar conteúdos, de asseverar a liberdade e de recusar a dominação, mas de transformar, pela ação do sujeito, estados de liberdade ou de opressão”. Assim, de acordo com Greimas (2014) as fases de uma narrativa canônica, para obter o objeto valor, passam pela manipulação (querer-fazer ou dever-fazer), uma competência (poder-fazer e saber-fazer), uma performance (realização principal) e uma sanção (reconhecimento ou punição do sujeito pela ação).

Para exemplificar os conceitos acima, pensemos na fábula, na qual há uma cigarra que encontra-se inicialmente em estado de conjunção com a vida, no calor, feliz, cantando, descansando. Entretanto, com a chegada do inverno, passa por uma modalização e entra em disjunção com a vida, pois não tem alimentos o suficiente para sobreviver. Já a formiga, está em conjunção com a vida, trabalhando para garantir o sustento durante o inverno e assim, permanece. Há a competência da cigarra em trabalhar, mas ela não o faz, diferente da formiga que é competente e que executa. A performance da cigarra, de trabalhar e obter o objeto-valor (alimento para o inverno) não acontece. Ao final da história, sanções são atribuídas aos sujeitos. A formiga recebe uma sanção positiva, pois trabalhou e seguiu em



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

conjunção com a vida. A cigarra recebe uma sanção negativa, pois fica em disjunção com a vida, sem alimentos, a depender da caridade da formiga.

Por fim, o nível discursivo é o mais superficial de todos. Há a sintaxe discursiva e a semântica discursiva. Para este trabalho, para fins de recorte, trabalharemos apenas com a semântica discursiva, que é dividida basicamente em temas e figuras, conforme já explicitado no início desta seção. O tema é inerente a qualquer texto, é o assunto do qual o texto fala (BARROS, 2005). No texto “A cigarra e a formiga”, já citamos o homem trabalhador e o homem preguiçoso. As figuras são o revestimento do tema. O homem trabalhador é figurativizado pela formiga e o preguiçoso pela cigarra.

À guisa de conclusão, esperamos ter fornecido ao leitor, neste capítulo, uma breve explicação dos principais conceitos semióticos que orientarão o trabalho de análise da redação nas sessões subsequentes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, baseado no método dialético, exploratório, pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e busca realizar a análise de uma redação do ENEM, nota mil, a partir da competência V e da Teoria Semiótica Greimasiana, buscando evidenciar aproximações entre elas. O objetivo principal é demonstrar de que forma os conceitos básicos da Teoria Semiótica podem contribuir para a organização textual da redação do ENEM, mais especificamente da competência V, ou seja, voltado para a construção da conclusão do texto, coerente de acordo com os sujeitos citados no texto. Tomamos como hipótese que o aluno que tem contato com os princípios da teoria terá facilidade em redigir uma conclusão coesa e coerente, a partir de qualquer proposta de redação.

Para realizar tal análise, temos como base teórica Barros (2005), Fiorin (2012, 2021), Greimas (2014) e INEP (2019). O *corpus* de análise é, portanto, uma redação nota mil, do ENEM de 2021 e a ênfase de análise recai sobre a construção da conclusão do texto.

A redação selecionada foi retirada de um caderno de redações organizado por Lucas Felpi, aluno que tirou nota mil na edição de 2018 do ENEM. Após obter um bom resultado, o estudante passou a divulgar na internet e em suas redes sociais alguns dos itens que garantiram o seu sucesso, bem como, vem organizando a compilação de um livro a cada ano com algumas das redações do ENEM que recebem nota mil, com o auxílio dos

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



participantes. Assim, nosso *corpus* é público e de livre consulta. Selecionamos a redação do aluno Gabriel Borges, por ser de nosso estado, o Rio Grande do Sul.

O tema da redação do ENEM de 2021 era “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil” e foi escolhido por ser o tema mais atual no momento de escrita do artigo, visto que os textos de 2022 ainda não foram compilados em livro.

Organizaremos a análise dos dados em duas etapas: inicialmente analisaremos a conclusão elaborada pelo aluno sob o ponto de vista dos corretores do ENEM. Na sequência, realizaremos a análise sob o ponto de vista da Teoria Semiótica. Por fim, verificaremos se há aproximações entre os dois métodos de análise e de que forma a Teoria Semiótica pode contribuir para o trabalho de sala de aula de ensino de escrita de redação.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente faremos a análise que é realizada pelos corretores da redação do ENEM, para a competência V. Segue o trecho extraído da redação:

“Portanto, o registro civil deve ser incentivado de maneira mais objetiva no país. O Estado criará um mutirão nacional intitulado ‘Meu registro, minha identidade’. Esse projeto funcionará por meio da união entre movimentos sociais, comunidades locais e órgãos governamentais municipais, estaduais e federais, visto que é necessária uma ação coletiva visando a consolidação da cidadania brasileira. Com o trabalho desses agentes, serão enviados profissionais a todas as cidades em busca de pessoas que, finalmente, terão suas certidões de nascimento confeccionadas, além de receberem acompanhamento e incentivo para a realização de cadastro em outros serviços importantes do sistema nacional. Por conseguinte, o Brasil estará agindo diretamente para repor suas injustiças históricas e para solidificar sua democracia, de maneira que os seus cidadãos sejam vistos igualmente.”

Para fins de facilitar a análise, elaboramos um quadro com os elementos de avaliação propostos e o trecho do texto do aluno:



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

TERMO	PERGUNTA A SER FEITA	TRECHO DO PARTICIPANTE
AÇÃO	O que deve ser feito?	criará um mutirão nacional intitulado “Meu registro, minha identidade
AGENTE	Quem deve fazer?	O Estado
MODOS/MEIO	Como se executa? Por meio do quê?	Esse projeto funcionará por meio da união entre movimentos sociais, comunidades locais e órgãos governamentais municipais, estaduais e federais, visto que é necessária uma ação coletiva visando a consolidação da cidadania brasileira.
EFEITO	Para quê?	finalmente, terão suas certidões de nascimento confeccionadas, além de receberem acompanhamento e incentivo para a realização de cadastro em outros serviços importantes do sistema nacional.
DETALHAMENTO	Que outra informação sobre esses elementos foi fornecida pelo participante?	o Brasil estará agindo diretamente para repor suas injustiças históricas e para solidificar sua democracia, de maneira que os seus cidadãos sejam vistos igualmente.

Conforme pode ser observado na tabela acima, o participante obtém a nota máxima, pois redige sua conclusão de forma completa, detalhando todos os itens que são avaliados, que explicam o que precisa ser feito e como deve ser feita a intervenção para solucionar o problema. Como há cinco elementos válidos, não há desrespeito aos direitos humanos, não há tangenciamento do tema, tampouco cópia do texto motivador, a nota do participante, na competência V, é de 200 pontos, ou seja, a nota máxima.

Em relação à Semiótica, podemos analisar o texto e verificaremos um raciocínio semelhante. Inicialmente, no que tange à semântica discursiva, nível mais superficial do texto, podemos verificar que o tema é o registro civil e a sua relação com a invisibilidade social, explicitados no trecho “Contudo, muitos brasileiros, por não terem uma certidão de nascimento, são privados desses direitos básicos e têm seus papéis de cidadãos inviabilizados”. Em relação às figuras, o participante inicia trazendo a ideia de uma rede estatal que deve garantir acesso aos direitos, por parte da população. No segundo parágrafo, mantendo a isotopia, ele mobiliza um sociólogo, Karl Marx, que traz a ideia das desigualdades geradas por condições econômicas e exemplifica citando os cidadãos brasileiros que vivem sem registro civil. No terceiro parágrafo, a figurativização acontece através da família de retirantes, da obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, em que o participante cita que os filhos do casal não têm certidão de nascimento e, portanto, nem mesmo nome. São chamados de filho mais velho e filho mais novo. Na conclusão, o participante propõe a criação de um programa “Meu registro, minha identidade”, que minimizará os problemas

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



de diferenças sociais e invisibilidade propostos nos parágrafos. Ou seja, o tema é reiterado nos quatro parágrafos e é revestido por figuras, que amparam o ponto de vista defendido. Estas figuras são fundamentais para a manutenção da argumentação.

Na sequência, em relação ao nível narrativo, podemos identificar os sujeitos propostos pelo ENEM, que vivem sem o registro civil e, portanto, invisíveis. O enunciador, neste caso, toma-os como em disjunção com o objeto valor (registro civil e acesso à cidadania), e através de sua argumentação, demonstrando de que forma isso é incompatível com a sociedade brasileira, aponta caminhos para uma solução, ou seja, a conjunção com o objeto valor. Essa conjunção será obtida através da ação, a criação do programa de registros e quem executará a performance será o estado. Portanto, os sujeitos são passivos da ação governamental para entrarem em conjunção com o objeto valor. O percurso narrativo é:

Afirma A → nega A → afirma B.

Afirma o acesso à cidadania → nega esse acesso por parte dos invisibilizados → afirma o dever do estado de gerar o acesso ao registro e, portanto, à cidadania.

Chama a atenção o fato de os sujeitos, em relação à manipulação, querer-fazer (obter o registro e acesso à cidadania), mas não poder-fazer, devido à situação de vulnerabilidade extrema em que se encontram. Assim, não há competência (poder-fazer), a menos que o Estado, como órgão da nação, tome uma providência e realize a performance de programas governamentais que cheguem até essa população. Quanto à sanção, ela surge na conclusão do texto, quando o enunciador afirma que esta ação do governo fará com que o Brasil coloque em situação de igualdade seus cidadãos, ou seja, seus sujeitos. O que se percebe aqui é que os sujeitos retratados pela redação não são, para a semiótica, sujeitos capazes de uma ação e isso demonstra a sua mazela e a necessidade urgente de que o Estado os enxergue e os torne cidadãos e sujeitos.

Por fim, em relação ao nível fundamental, ou mais profundo do texto, podemos identificar *registro civil = visibilidade* X *ausência de registro civil = invisibilidade*, tanto que, conforme já dito, estes não são sujeitos que possam operar uma performance, ou seja, donos de suas próprias vidas.

Realizando uma interface entre as duas formas de interpretação do texto e das competências (Teoria Semiótica e tabela de correção do ENEM), o que percebemos é que é de suma importância que o aluno perceba, em primeiro lugar, que as temáticas abordadas



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

pelo ENEM são sempre de alguma minoria, de alguma forma de exclusão, ou seja, são sempre sujeitos que estão em disjunção com seu objeto valor. Além disso, normalmente não são eles que poderão executar uma performance para mudar a sua situação, mas sim, é preciso que o agente e a ação de mudança venha de outro sujeito, normalmente o Estado, responsável por minimizar as diferenças sociais.

Mais além, é fundamental perceber que a escrita de uma boa argumentação perpassa a manutenção do tema, através da reiteração das figuras ao longo de todo o texto e que a solução para o problema precisa, necessariamente, estar interligada a essas figuras. Neste sentido, ficam claras as contribuições da Semiótica Greimasiana para auxiliar os alunos na construção de um bom texto-dissertativo argumentativo na redação do ENEM, mais especificamente, na competência V abordada neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo propomo-nos a realizar a interface entre os critérios de correção do ENEM, para a competência V e a teoria Semiótica Greimasiana, tendo em vista o trabalho do professor em sala de aula, de ensino de redação.

Inicialmente nos debruçamos sobre o manual dos corretores, mais especificamente no que tange à competência V. Na sequência, revisitamos os aspectos fundamentais da Teoria Semiótica. Depois realizamos a análise dos dados, que demonstrou um potencial da Semiótica Discursiva em orientar o aluno, autor do texto, a escrever uma redação coerente, vendo o texto como um todo de sentido, a partir dos conhecimentos do percurso gerativo de sentido.

Entendemos que o agente, o tema, a ação, modo, efeito e detalhamento podem ser relacionados ao sujeito, objeto valor, modalizações, sanções, havendo apenas uma troca de nomenclatura, com significados semelhantes. Portanto, quando o aluno compreende o texto como um todo de sentido, verificando um sujeito que busca um objeto-valor, ele saberá redigir uma conclusão completa, com todos os elementos solicitados pelo ENEM. Além disso, saberá manter as isotopias em sua argumentação, de forma a manter o tema e revesti-lo de figuras que amparem a defesa do seu ponto de vista.

A descoberta que surpreendeu a pesquisadora foi a de que o sujeito trazido pela redação é sempre um sujeito que está em disjunção com o seu objeto-valor, e é por isso que as temáticas abordadas pelo ENEM são tão importantes, pois tratam de desigualdades so-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ciais. E por estes sujeitos estarem normalmente em situação de vulnerabilidade tão grave, eles não são capazes de agirem como sujeitos e realizarem uma performance a fim de obter o objeto-valor. Quem precisa realizar isso é o governo. Ou seja, eles são sujeitos passíveis e não ativos nesses contextos. A dignidade básica só poderá ser atingida a partir de uma ação institucional. É preciso institucionalizar estes seres invisíveis.

Por fim, consideramos que a Semiótica Discursiva contribui significativamente para o planejamento e argumentação da redação do ENEM. Como sugestão para trabalhos futuros deixamos a análise das demais competências nesta perspectiva de interface entre os manuais e a teoria. Entendemos que este estudo trará contribuições significativas para o aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

BORGES, Gabriel. Redação nota 1000. In: FELPI, Lucas. **Cartilha Redação a Mil. 4.0**, [s.l]: [s.n], 2021. Disponível em <https://www.lucasfelpi.com.br/redamil>. Acesso em 02/07/2023.

ESOPO. A cigarra e a formiga. In: **Fábulas de Esopo**. [tradução Ruth Rocha]. São Paulo: Salamandra, 2010. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoearte.com/11702-2/> Acesso em 07/07/2023.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II**. 1 ed. Ensaio Semióticos. São Paulo: Nankin; Edusp, 2014.

INEP. Enem redações. **Módulo 7**. Competência V. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/outras-documentos>. Acesso em 06/03/2023.



QUEM ENSINA PLE? REFLEXÕES DE UMA FORMADORA A PARTIR DE UM CURSO EXTENSIONISTA DE APERFEIÇOAMENTO DOCENTE

WHO TEACHES PFL? REFLECTIONS OF A TEACHER TRAINER FROM AN EXTENSIONIST TEACHER IMPROVEMENT COURSE

Marta Lúcia Cabrera KFOURI¹ (UNESP-IBILCE)

RESUMO

Neste trabalho, enfocamos a formação docente na/para a área de Português Língua Estrangeira (PLE), tendo por justificativa ser essa uma tarefa complexa que deve considerar, sobretudo, a multiplicidade de realidades nas quais os participantes estão inseridos, sem contar a própria formação acadêmica do professor. Assim, são urgentes ações formadoras que caracterizem a área como tal, sobretudo pelo olhar da interculturalidade e da humanização, haja vista a demanda global pelo ensino de português, a partir de processos migratórios que constituem constantes desterritorializações e consequentes reterritorializações (MOTA, 2010). O contexto analisado é um curso de aperfeiçoamento online para/

¹ Licenciada em Letras pela UNESP- IBILCE, campus de São José do Rio Preto, SP, onde se tornou Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos, área de concentração em Linguística Aplicada. No IBILCE, é professora assistente do Departamento de Educação, responsável pelas disciplinas de "Linguística Aplicada: ensino de língua estrangeira", "Português Língua Estrangeira: ensino e formação docente" e "Estágios Curriculares Supervisionados I e II: língua estrangeira", junto ao curso de Licenciatura em Letras. Suas áreas de ensino, pesquisa e extensão são a formação de professores de línguas (estrangeiras e português língua estrangeira) e os processos de interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras e português língua estrangeira). É coordenadora executiva do IBILCE na Rede Temática RAMIN- Rede de Atenção ao Migrante Internacional (PROEC-UNESP), coordenadora do Programa de Residência Pedagógica Inglês (UNESP-CAPES) e Editora-Chefe da Revista Mosaico (IBILCE-UNESP). Possui livros, capítulos de livros e artigos publicados, além de organização de eventos e palestras proferidas em eventos nacionais e internacionais nas áreas em que atua. Endereço eletrônico: marta.kfourir@unesp.br

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



com professores de PLE, oferecido em momento pandêmico por uma universidade pública, cujos participantes já tinham algum tipo de experiência na área de PLE, em universidades e outros tipos de instituições, no Brasil e no exterior, buscando oportunidade de especialização e de atualização teórica. Como recorte, apresentamos dados de questionários, fóruns e debates em aula, buscando explicitar de que maneira se constrói o percurso dialógico ao longo do curso, orientado por uma abordagem de formação de professores como agentes interculturalistas e humanizadores (GOMES DE MATOS, 2014, 2009; KFOURI-KANEOYA, 2018; MENDES, 2018, 2011). O contexto mostrou-se promotor de reflexões sobre concepções e experiências de quem ensina PLE na atual realidade pós-moderna e globalizada, bem como sobre o papel do formador diante desse cenário.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira. Professor interculturalista e humanizador. Extensão universitária.

ABSTRACT

In this work, we focus on teacher training in/for the area of Portuguese as a Foreign Language (PFL), justified by the complexity of this task, which must consider, above all, the multiplicity of realities in which participants are involved, not to mention the academic background of the teacher. Thus, formative actions that characterize the area as such are urgently needed, especially from the perspective of interculturality and humanization, given the global demand for Portuguese language instruction, stemming from migratory processes that involve constant deterritorializations and consequent reterritorializations (MOTA, 2010). The analyzed context is an online professional development course for/ in PFL teachers, offered during a pandemic by a public university. The participants already had some experience in the field of PLE, in universities and other types of institutions, both in Brazil and abroad, seeking opportunities for specialization and theoretical updating. As a focus, we present data from questionnaires, forums, and class discussions, seeking to clarify how the dialogical path is constructed throughout the course, guided by an approach to teacher training as interculturalist and humanizing agents (GOMES DE MATOS, 2014, 2009; KFOURI-KANEOYA, 2018; MENDES, 2018, 2011). The context proved to be a catalyst for reflections on the concepts and experiences of those who teach PFL in the current postmodern and globalized reality, as well as on the role of the trainer in this scenario.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language. Interculturalist and humanizing teacher. University extension.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que são cada vez mais urgentes as ações em torno da educação de profissionais da área de Português Língua Estrangeira (doravante PLE), tanto no Brasil quanto no exterior. Observamos uma crescente demanda do ensino de português, sobre-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

tudo para migrantes refugiados, em busca de novas oportunidades de sobrevivência e de reconstrução da vida por meio da socialização permitida pela língua, em constantes processos de desterritorializações e consequentes reterritorializações (MOTA, 2010).²

Segundo Haesbaert (2003), nessa dinâmica estão implícitas as dimensões política e cultural, podendo ocorrer tanto de modo simbólico, por meio da destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto de modo concreto, pela dissolução de laços/ fronteiras econômico-políticos de integração. Para Deleuze e Guattari, responsáveis pela criação filosófica de tais conceitos, esses processos são igualmente individuais/ subjetivos, tomando-se território como o espaço ou o sistema em que "o sujeito se sente em casa", ou seja, apropria-se de comportamentos sociais, culturais, estéticos e cognitivos. Compreendemos, assim, que a língua-cultura é um dos caminhos pelos quais os processos de desterritorialização e consequente reterritorialização se tornam significativos, ao viabilizar os comportamentos mencionados acima, cruciais para a reconstrução da identidade em novo território. Nesse sentido, observamos que pessoas, textos e línguas estão cada vez mais em movimento em um mundo desterritorializado, com o objetivo fundamental de compartilhar conhecimentos, discursos e a vida. Tais práticas envolvem identidades em contínua construção, sempre se fazendo e se refazendo, ou seja, identidades cada vez mais fluidas e mutantes. Segundo Moita Lopes (2013), vivenciamos o fenômeno da superdiversidade, o qual envolve a explosão no número de migrações, em relação a nacionalidade, línguas, etnias, culturas e religiões, afetando políticas sociais relativas à força de trabalho, moradia, educação, em países/cidades que recebem esses migrantes. O português é, pois, um dos recursos comunicativos usados por participantes de práticas discursivas hibridizadas em meio a fronteiras virtuais e "reais", nas quais "as práticas linguísticas estão baseadas em negociação" (CANAGARAJAH, p. 234, 2007).

O contexto aqui analisado é um curso de aperfeiçoamento online para/com professores de PLE, oferecido no auge da pandemia de covid-19, por uma universidade pública do interior paulista, com carga horária de cento e oitenta horas, no qual se matricularam cerca de noventa e cinco participantes, todos com alguma experiência na área de PLE, em universidades ou outros tipos de instituições no Brasil e no exterior. Esses participantes

² Este trabalho é resultado de apresentação oral durante o "II Seminário Internacional de Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas: abordagens quantitativa e mista", da UPF- Universidade de Passo Fundo, junto ao Simpósio Temático 9- "Ensino e aprendizagem de português como segunda língua, língua estrangeira, adicional, de herança e de acolhimento", coordenado pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Gisele Benck de Moraes (UPF) e Elaine Ribeiro (IFC).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



buscavam, por unanimidade, oportunidade de se especializar na área de PLE, alguns dada a urgência com que se envolveram em atividades pertinentes a esse contexto, outros por já terem uma experiência consolidada, porém, por necessitarem de atualização teórica na área. O percurso dialógico instaurado ao longo do curso, orientado por uma abordagem de formação de professores como agentes interculturalistas e humanizadores (KFOURI, 2021; KFOURI-KANEOYA, 2018; MENDES, 2018, 2011), proporcionou a constituição de uma rede autônoma e colaborativa de formação docente entre já professores e futuros professores de PLE, com experiências diversas e em diferentes territórios de atuação, tanto no Brasil quanto no exterior. Era também nosso objetivo oferecer possibilidades para o desenvolvimento de um processo de humanização da educação, de reorganização da identidade multicultural e das concepções de mundo, ao mesmo tempo em que se promovia a formação do professor e do aluno como agentes humanizadores.

Finalizando esta apresentação, esclarecemos que adotamos a denominação PLE em coerência com a SIPLÉ- Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, para a qual o termo "língua estrangeira" é atribuído ao português ensinado como outra língua. Entretanto, seja qual for a nomenclatura adotada em diferentes situações e quais forem as motivações políticas e pedagógicas para isso, é fundamental compreender que o professor precisa estar preparado para atuar em contextos diversos e globais, que atendam a problemas locais. Para isso, sua formação docente deve ser institucionalizada, exigindo preparação igualmente condizente do formador nessa área (MENDES, 2018). Apresentamos, a seguir, de forma breve, a discussão teórica, a caracterização da proposta e do público participante e algumas reflexões diante do curso de aperfeiçoamento oferecido, no sentido de traçar possíveis encaminhamentos para a formação do profissional da área de PLE, ainda majoritariamente restrita a situações extensionistas e marginalizadas nas instituições de ensino superior. Como recorte, apresentamos dados de questionários, fóruns e debates em aula, buscando explicitar de que maneira se constrói o percurso de formação profissional ao longo do curso. O contexto mostrou-se promotor de reflexões sobre concepções e experiências de quem ensina PLE na atual realidade pós-moderna e globalizada, bem como sobre o papel do formador diante desse cenário.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO

O curso desenvolvido foi proposto como atividade de aperfeiçoamento profissional docente em/para PLE junto a Rede Temática RAMIN- Rede de Atenção ao Migrante In-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ternacional (PROEC-UNESP), cuja finalidade é articular, na forma de rede, programas e projetos de extensão da Unesp voltados para a promoção da atenção, acolhimento psicossocial, jurídico, humanitário e linguístico-cultural ao migrante internacional, ao refugiado e suas famílias, bem como àqueles que, por motivos diversos, atendem, trabalham ou têm alguma forma de envolvimento com a população migrante. Dessa forma, almejamos atender aos seguintes Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 – ONU: Objetivo 4- Educação de Qualidade; Objetivo 10- Redução de Desigualdades e Objetivo 16- Paz, Justiça e Instituições Eficazes. A coordenação executiva da RAMIN constituiu-se de cinco unidades universitárias da UNESP: campus de Marília (coordenação geral), Assis, Araraquara, Franca e São José do Rio Preto, onde o curso em foco foi desenvolvido.

Como objetivos específicos do curso em questão, pretendíamos promover a formação do professor como um agente interculturalista humanizador, a partir de uma concepção de linguagem humanizadora (GOMES DE MATOS, 2009), na qual o profissional deve atuar para, por meio de uma percepção intercultural de formação docente, valorizar a comunicação criativa, minimizar, esclarecer e contextualizar os choques culturais, além de promover a competência linguístico-cultural. Além disso, a atividade dialógica construída poderia favorecer a formação humanística de todos os envolvidos, por meio da integração universidade e demandas sociais e, ainda, possibilitar a formação docente (inicial e continuada) para/em PLE, a ampliação de visão de mundo, de língua-cultura e de profissional.

APORTES TEÓRICOS

O conceito primordial para se compreender adequadamente a proposta do curso de extensão oferecido é o de língua-cultura, entendido aqui como um símbolo, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, através do qual enxergamos a realidade em torno de nós. A língua é, então, a mediação para expressarmos nossas experiências e a do outro, com o qual interagimos socialmente através da linguagem. Cultura não está nem antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar: “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua” (ALMEIDA FILHO, p. 210, 2002). Para o autor, língua-cultura é um sistema complexo, formado de a) sistemas formais (aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos, unidades de som e suas representações gráficas), b) sistema de normas e regras de organização e de combinação dessas estruturas e c) um conjunto de códigos sociais e culturais (tudo o que fazemos com nosso corpo, nossa voz e nossos movimentos ao nos comunicar; o que precisamos saber quando participa-

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



mos de uma conversa, aceitamos um convite para jantar, pedimos opinião sobre a roupa que vestimos, cumprimentamos um desconhecido, demonstramos interesse amoroso ou simplesmente reagimos a algo que julgamos diferente).

Assim, ao assumirmos uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, devemos ter em conta sua relação dialética, construída em duas vias, ou seja, intercultural.

Kramsch (1993) conceitua interculturalidade como modos de se compreender o “outro” e sua linguagem nacional. O termo intercultural também pode significar, conforme destaca, o processo de comunicação entre pessoas que falam a mesma língua e compartilham um mesmo território, mas que participam de diferentes grupos culturais, como étnicos, sociais, de gênero, sexuais etc. A autora aponta que não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem uma intrincada rede de forças e tensões, provenientes do embate de diferentes visões de mundo. Em outras palavras, não há encontro de diferenças sem conflito. No entanto, nem sempre o que predomina nesse tipo de encontro é o fracasso ou a dor. A depender do contexto no qual se dá a interação, ou seja, se as culturas gozam do mesmo prestígio social e político, se não estão em situação de dominador e dominado, se o encontro é movido pelo desejo de obter conhecimento e aprendizado mútuos, entre tantas outras possibilidades, além dos conflitos, choques e negociações naturais, ou melhor, acima de, podem estar presentes a cooperação mútua, a partilha de conhecimentos, os desejos de comunhão e integração, e, sobretudo, o respeito pelo “outro”, pela diferença.

Relacionando essas concepções aos preceitos da formação do professor como agente de humanização e de interculturalidade (GOMES DE MATOS, 2009), seriam atribuições desse profissional: aproveitar adequadamente as competências dos aprendizes quanto àquilo que já conhecem (ou não) da nova língua, bem como valorizar o conhecimento e a experiência educacional prévios em suas línguas/ países de origem; conhecer seus objetivos e expectativas para com a nova língua e no novo espaço de convivência social; utilizar sua língua materna com cuidado, a fim de proporcionar uma aprendizagem adequada e significativa; desenvolver em si uma consciência metalinguística, sobretudo pelo fato de ter de pensar mais sobre sua própria língua para ensiná-la a falantes de línguas diversas; promover uma base humanizadora para a discussão de questionamentos internacionais, prevalecendo uma dialética entre o global e o nacional/local (mediação multicultural).

Vê-se, portanto, que a formação docente em /para PLE apresenta-se como uma tarefa complexa. Para Mendes (p. 65, 2018), "ensinar português como língua estrangeira



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

(LE) ou segunda língua (L2) na contemporaneidade significa, antes de tudo, lidar com uma grande multiplicidade de contextos pedagógicos [...]" e, ainda, "a grande demanda por profissionais dessa área tem forçado a criação de novos cursos de formação inicial, em nível de graduação, para professores de português como língua estrangeira no Brasil.". No que diz respeito à aprendizagem de português como nova língua, em contexto multicultural de ensino de PLE, "[...] incentivamos os aprendizes a contribuir com as competências linguístico-comunicativas que já possuem em suas línguas-culturas de origem, para construir competências em relação à nova língua" (KFOURI-KANEOYA, p. 246, 2018).

METODOLOGIA E AÇÕES DESENVOLVIDAS

O curso caracterizou-se como extensionista, na modalidade de aperfeiçoamento, com carga horária de cento e oitenta horas e noventa e oito inscritos. Desenvolveu-se remotamente, no período de outubro de 2021 a fevereiro de 2022, compreendendo o momento pandêmico de covid-19. Além das aulas teóricas gravadas (assíncronas) postadas semanalmente no Google Classroom, houve encontros síncronos de discussão das aulas, mensalmente, através do Google Meet. As aulas eram vinculadas a cada um dos seis eixos temáticos propostos: Eixo 1: "PLE e políticas de inserção da área no Brasil e no mundo"; Eixo 2: "PLE e interculturalidade"; Eixo 3: "PLE e planejamento de cursos de línguas"; Eixo 4: "PLE e material didático"; Eixo 5: "PLE e humanização da aprendizagem"; e Eixo 6: "PLE e formação de professores". O processo de avaliação constituiu-se de uma atividade e uma autoavaliação a cada eixo, duas avaliações (uma parcial e uma final) e participação em fóruns de discussão, além de um trabalho final sobre um dos eixos, escolhido pelo participante.

No momento da inscrição, os interessados deveriam preencher um formulário do *Google*, cujas questões abordavam interesses e necessidades quanto ao curso, bem como experiências e tempo de atuação na área de PLE, predominantemente. Quanto aos países de origem dos participantes, tivemos inscritos oriundos de oito localidades, como Argentina, Colômbia, Costa Rica, Peru, Reino Unido, Rússia e Venezuela, representando sete por cento dos inscritos. Já os inscritos brasileiros representaram noventa e três por cento do público participante. Com relação aos países em que os participantes residiam/atravavam no momento da inscrição e enquanto desenvolviam o curso, podemos relacionar doze: Alemanha, Argentina, Brasil, que teve a mais alta porcentagem de atuantes na área de PLE (69%), Colômbia, Costa Rica, Estados Unidos, Finlândia, França, Hungria, Itália e Peru,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



com a segunda maior porcentagem de atuantes (13%). Com relação à área de formação dos participantes, chamou-nos a atenção a diversidade apresentada, como Administração, Artes Cênicas, Biologia, Direito, História, Jornalismo, Letras, Medicina, Pedagogia e Psicologia, sendo que, do total de inscritos, setenta e nove por cento são licenciados em Letras e oitenta e sete por cento já atuava no ensino de PLE, dentre os quais a maioria há cerca de cinco anos, seguidos de outra parte considerável atuando há cerca de dez anos e havendo um pequeno número com experiência de mais de vinte e cinco anos. Por fim, a respeito do contexto de atuação dos participantes, dezoito por cento atuam em países hispano falantes, enquanto que oitenta e dois por cento ensinam em países de outras línguas, o que pode ser um dado importante para os encaminhamentos quanto à formação docente.

Sobre as razões para se inscreverem no curso, os interessados apontaram a possibilidade de troca de experiências com outros profissionais da área, oportunidade de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas em PLE, ampliação de conhecimentos na área, melhoria da proficiência na língua portuguesa, atualização na área e enriquecimento curricular para prestar concursos.

Por fim, a avaliação final do curso pelos participantes explicitou um resultado bastante positivo e manifestações de agradecimento, a partir de comentários sobre a excelência das aulas, das leituras sugeridas e da metodologia empregada, sobretudo das atividades e dos fóruns. Assim, setenta e sete por cento gostaria de participar de outra atividade na área de PLE promovida pela RAMIN e setenta e nove por cento gostaria de participar de um grupo de pesquisa nessa área.

ANÁLISE DOS DADOS, REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS

A proposta de formação profissional pelo viés da interculturalidade e da humanização motivou os participantes a reflexões críticas e à (co)construção de conhecimentos em torno da atuação docente, as quais geraram mudanças de perspectiva na compreensão do papel do professor, do aluno, do que é língua-cultura, de língua como discurso e de pensar a língua portuguesa como língua não-materna, promovendo uma mudança de posicionamento (colocar-se no lugar do outro). Parece ter havido também a compreensão de que humanizar o discurso não implica apenas em melhorar as escolhas linguístico-discursivas, mas entender que língua-cultura não é apenas código, mas um organismo vivo em constante transformação.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Com relação aos desafios da formação de professores em PLE, vários pontos podem ser discutidos. Observamos que a demanda pelo atendimento às mais diferentes necessidades em torno da área de PLE, movida pela intensificação dos movimentos migratórios, tem envolvido profissionais de atuações diversas no ensino de português, seja em contexto de PLAc (Português Língua de Acolhimento), PLH (Português Língua de Herança), PSL (Português Segunda Língua), fato que gera uma necessidade urgente de formação docente adequada para esses contextos. Para Mendes (2018), tal cenário exige o oferecimento de novos cursos de graduação para professores de português como língua estrangeira no Brasil, não bastando uma formação genérica em Letras, que enfoque português como língua materna. Por outro lado, há ainda situações emergentes de Ensino de PLE cujas propostas de formação docente na área não dão conta de acompanhar, gerando o professor “quebra-galho” (MENDES, p. 67, 2018). É o que constatamos ao conhecer as áreas de formação dos profissionais inscritos no curso. Muito embora quase oitenta por cento fosse da área de Letras, havia uma parcela de quase vinte por cento atuando ou se preparando para atuar na situação caracterizada pela autora, inclusive alguns há um tempo considerável e outros em situações emergentes de ensino de PLE. Além disso, houve também um número representativo de participantes, ou seja, oitenta e dois por cento, que atuavam em países cuja distância da língua-cultura praticada em relação ao português é considerável, tornando mais complexa a ausência de formação profissional adequada. Por fim, uma parcela ainda que pequena, ou seja, treze por cento, não tinha qualquer experiência na área de PLE e o meio encontrado para investir em sua formação foi a extensão. Em todos os casos, nota-se disposição dos participantes para uma formação teórico-metodológica adequada aos contextos em que atuam/irão atuar, visualizada na manifestação dos participantes de quererem fazer outros cursos e de integrar grupos de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados retratam a problemática da formação do profissional docente da área de PLE e a urgência de investimento em cursos de licenciatura e em políticas públicas de formação docente que formalizem o profissional e a carreira docente nesse e para esse contexto (KFOURI, 2023).

As Universidades brasileiras precisam se debruçar e se posicionar sobre essa realidade, no sentido de considerar que a formação profissional para a docência na área de PLE, que nasce majoritariamente da extensão, é contexto fértil para pesquisas, formação

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



inicial e continuada e justificativa para a instauração de políticas de formação plena docente em/para PLE. Professores devem ser agentes de interculturalidade, promovendo o diálogo entre culturas ao estarem/estarmos abertos para o outro, para a experiência que ele traz para o encontro a partir de seu ponto de vista, compartilhando nossas experiências de modo intersubjetivo. Assim, devem/devemos ter a compreensão de que língua é uma dimensão complexa do ser humano e não um sistema fechado de regras às quais se inclui a cultura, já que língua-cultura é aquilo que nos faz agir socialmente no mundo (MENDES, 2007; 2018). Para que se atinja essa consciência, a formação inicial do profissional de PLE deve ser tomada como tarefa primordial das instituições de ensino superior.

Por fim, conforme encontramos em Kfourri-Kaneoya (2018), o tempo atual é marcado por transformações rápidas e emergentes, por processos de globalização e tecnológicos que afetam o mundo, as fronteiras e os modos de viver, de agir e interagir. Nesse sentido, o preparo do docente na promoção do ensino-aprendizagem de PLE e também do formador de professores atuante nessa área deve ser tratado como questão fundamental nos currículos das universidades que têm em vista uma formação docente para novos contextos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua-cultura na sala de aula e na história. MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011, p. 159-171.
- CANAGARAJAH, A. S. Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. **The modern language journal**, v. 91, p. 923 – 939, 2007.
- GOMES DE MATOS, Francisco Cardoso. Linguística humana, humanizadora da paz. In: D. Hora; E. F. Alves; L.C. Espíndola (Orgs.). **ABRALIN: 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.
- _____. “Peace linguistics for language teachers”. In: **D.E.L.T.A.**, 30.2, 2014, p.415-424.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. 4ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- KFOURI, Marta Lúcia Cabrera. A RAMIN, a licenciatura e a extensão como contextos universitários de ensino, pesquisa e formação docente em/para PLE na UNESP. **Open Minds International Journal**, 4(3), 22–25, 2023.
- _____. Promovendo o ensino de Português Língua Estrangeira mediado por textos multimodais em práticas extensionistas. **Revista EntreLínguas**, p. e 021154-16, 2021.
- KFOURI-KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera. O professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira na universidade: implicações para formação docente. In: _____. **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MENDES, Edleise. Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In: **Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente**. KFOURI-KANEOYA, M.L.C. (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

_____. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

MOITA LOPES, L. P. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: _____. **O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, cap. 3, p. 101-119.

MOTA, K.M.S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 37-62.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ROSALINA E CHAPEUZINHO VERMELHO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS

ROSALINA E CHAPEUZINHO VERMELHO: PROXIMITIES AND DISTANCES

Nara Dalagnôl' (UPF)

RESUMO

Um passeio, uma caminhada e um processo de transformação, são projeções que a narrativa de Irene Lisboa, escritora portuguesa, apresenta no conto “As aventuras de Rosalina”. Ainda, o mar, o Sol, o anel, elementos simbólicos, colaboram para a significação da construção discursiva, uma vez que possibilitam identificar como a menina Rosalina transforma-se em mulher. Nesse sentido, objetivamos analisar a construção do conto “As aventuras de Rosalina”, de Irene Lisboa, verificando as relações dialógicas entre a narrativa da escritora portuguesa com as tradicionais. Para tanto, acionamos os postulados teóricos de Mikhail Bakhtin, especificamente, a noção de relação dialógica, com intuito de compreender como a narrativa “Chapeuzinho Vermelho” ressoa e significa na construção “As aventuras de Rosalina”. Desse modo, observamos que Rosalina, assim como Chapeuzinho Vermelho, precisa deixar o espaço doméstico para realizar uma tarefa proposta pela mãe. O distanciamento do ambiente familiar aliado ao fato de a protagonista talvez não compreender as consequências geradas por certas decisões, culminam com o envolvimento de Rosalina com o masculino. Em outras palavras, ela casa-se, bem como mantém relação com o outro, leitura construída a partir das escolhas linguísticas e dos elementos simbólicos projetados. Assim, o conto “As aventuras de Rosalina”, destinado ao público infanto-juvenil, narra, de forma implícita, o processo de transformação de uma jovem.

Palavras-chave: Conto. Irene Lisboa. Mikhail Bakhtin.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Passo Fundo (UPF), integrante da linha de pesquisa Constituição e interpretação do texto e do discurso. E-mail: naradagnol@gmail.com



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

A walk, a walk and a process of transformation are projections that the narrative of Irene Lisboa, Portuguese writer, presents in the short story “As Aventuras de Rosalina”. Furthermore, the sea, the Sun, the ring, symbolic elements, contribute to the meaning of the discursive construction, as they make it possible to identify how the girl Rosalina becomes a woman. In this sense, we aim to analyze the construction of the short story “As Aventuras de Rosalina”, by Irene Lisboa, verifying the dialogical relationships between the Portuguese writer's narrative and the traditional ones. To this end, we use Mikhail Bakhtin's theoretical postulates, specifically, the notion of dialogical relationship, with the aim of understanding how the narrative “Little Red Riding Hood” resonates and means in the construction of “The Adventures of Rosalina”. In this way, we observe that Rosalina, like Little Red Riding Hood, needs to leave the domestic space to carry out a task proposed by her mother. The distance from the family environment, combined with the fact that the protagonist may not understand the consequences generated by certain decisions, culminate in Rosalina's involvement with the masculine. In other words, she gets married, as well as maintaining a relationship with the other, a reading constructed from linguistic choices and projected symbolic elements. Thus, the short story “The Adventures of Rosalina”, aimed at children and young people, implicitly narrates the process of transformation of a young girl.

Keywords: Tale. Irene Lisboa. Mikhail Bakhtin.

INTRODUÇÃO

A escritora portuguesa Irene Lisboa publicou diversas obras, entre elas *Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma* (2015), escrita, principalmente, para o público adolescente. A coletânea reúne vinte e seis contos, os quais são narrativas curtas, de linguagem simples e cativante, a exemplo da sentença presente em “A maçã de ouro”: “Enfim, enfim... O cavaleiro chega debaixo da macieira apetecida e colhe a maçã de ouro” (LISBOA, 2015, p. 50).

Ainda, em um dos contos de *Uma mão cheia de nada outra de coisa nenhuma* há uma referência explícita aos contos tradicionais, comprovando que Irene Lisboa poderia mobilizar as vozes dessas narrativas em suas construções, com as quais mantém relações dialógicas. Por exemplo, no conto “Sonhos”, a narradora relata diferentes devaneios, entre eles “O da Gata Borralheira”.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Sonhei uma noite com a gata borralheira (Lisboa, 2015, p.95);

[...] Tinha-me encontrado com ela numa cozinha muito escura e muito cheia de rodilhas e tachos (p.95);

[...] A gata borralheira estava sentadinha no chão, muito triste (p.95);

[...] Assim estávamos as duas, muito bem entretidas, quando soam perto umas patalonadas medonhas (p.95)

[...] A minha madrasta! Respondeu-me ela aflita (p.95);

[...] Já daqui para fora, sua grande atrevida! (p.97)

[...] Puxei então pela gata borralheira com toda a força que tinha e dei um encontrão à porta. Aquilo é que era fugir! (p.97)

[...] Onde fomos parar é que não sei, nem mesmo o que aconteceu depois à rapariga” (p.97).

A narrativa tradicional “Cinderela” (versão de Perrault) descreve a submissão da protagonista, que é obrigada a realizar as tarefas domésticas e permanecer na cozinha junto às cinzas. Todavia, a vida de Cinderela muda a partir do baile real, pois conhece o príncipe e com ele se casa.

A pobre moça aguentava tudo com paciência (Perrault, 2012, p.59);

[...] Depois de terminar suas tarefas, ela ia para o canto da lareira e se sentava nas cinzas, motivo pelo qual, na casa, costumava ser chamada de Borrabunda. A mais nova, que não era tão malcriada quanto a mais velha, chamava-a de Borralheira” (p.59-60)

Dessa forma, da obra *Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma* (2015) selecionamos, para nosso estudo, o conto “As aventuras de Rosalina”, no qual a protagonista deixa o lar para realizar uma tarefa solicitada pela mãe. Enquanto caminhava, Rosalina observa o espaço que a cerca, brinca na areia, tenta identificar a voz que a chama, bem como encontra um coração de ouro e um anel, o qual passa a usar. Também cativada pela voz, a personagem vai ao encontro do Sol, arrebatando-o.

Nessa perspectiva, analisaremos a construção do conto de Irene Lisboa, verificando as relações dialógicas entre a narrativa da escritora com as tradicionais. Para tanto, acionamos, especialmente, a noção de dialógismo, proposta por Bakhtin, para refletir com as vozes dos contos de Perrault e dos Irmãos Grimm ressoam e significam na obra de Irene Lisboa.

ROSALINA E CHAPEUZINHO VERMELHO: PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS

Rosalina, protagonista do conto, ausenta-se do espaço familiar para realizar uma atividade solicitada pela mãe. Para tanto, desloca-se pela praia, brinca, corre, (des)enterra



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

os braços na areia, ouve uma voz que a chama, além de encontrar com o Sol. Ao aproximar-se dele, “arrebata-o” (Lisboa, 2015, p.97), mas ao sentir o calor, joga-o na água. Rosalina, apressadamente, retorna a sua casa. Ainda, não há referência se a protagonista cumpriu ou não o solicitado pela genitora.

Consta na abertura do conto que “Rosalina ia fazer um recadinho à mãe, pela praia fora” (Lisboa, 2015, p.23), indicando que a narrativa é descrita por um narrador que, distante dos fatos, informa o que ocorre com a protagonista.

Nesse sentido, verificamos que há relação dialógica entre a narrativa de Irene Lisboa e as tradicionais, especificamente “Chapeuzinho Vermelho”, porquanto pensar o dialogismo é examinar como um discurso aciona outras vozes em sua composição, pois o “discurso [...] entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros” (Bakhtin, 2015b, p.48).

Quadro 1 – Afastamento de Chapeuzinho Vermelho e Rosalina do espaço familiar

“Chapeuzinho Vermelho” (Perrault, 2012)	“Chapeuzinho Vermelho” (Contos de fadas... 2010)	“As aventuras de Rosalina” (Lisboa, 2015)
“Um dia a mãe dela assou pão e fez uma torta. Então lhe disse: – Vá ver como a vovó está passando, porque me disseram que ela está doente e leve uma torta e este potinho de manteiga ” (p.37. Grifamos).	“Um dia, a mãe da menina lhe disse: ‘Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho . Leve-os para sua avó ” (p.145. Grifamos).	“ Rosalina ia fazer um recadinho à mãe , pela praia fora” (p.23); “Já a mãe andava à procura dela pelas vizinhas, muito aflita: tinha mandado a sua pequena a um recado ali tão perto ” (p.25. Grifamos).

Fonte: autora.

Os elementos destacados colaboram para perceber como a voz do outro pode passar o discurso, visto que, na narrativa do século XVII (versão de Charles Perrault), a figura materna solicita que a filha leve alimentos para a avó. No século seguinte, os Irmãos Grimm também compilam as narrativas orais contadas na Alemanha, entre elas “Chapeuzinho Vermelho”, em que a personagem precisa levar bolinhos e uma garrafa de vinho para a avó.

Em “As aventuras de Rosalina”, a voz desses contos pode ser acionada, uma vez que a protagonista também precisa realizar a atividade solicitada pela mãe. As escolhas linguísticas “mãe”, “ver”, “leve”, dos contos tradicionais, são mobilizadas quando se lê, no conto de Irene Lisboa, “fazer um recadinho à mãe” (Lisboa, 2015, p.23).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A análise da relação dialógica é construída a partir da verificação das marcas discursivas, as quais acionam discursos anteriores, porquanto uma palavra pode mobilizar a voz do outro. Conforme Bakhtin, é necessário que a enunciação signifique, possua um sujeito que enuncie e manifeste seu posicionamento acerca de determinado tema, pois sons e palavras isoladas são destituídos de dialogismo.

Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, [...] devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (Bakhtin, 2015a, p.210. Grifo do autor)

O dialogismo em relação às ações das protagonistas volta-se para o fato de que Rosalina e Chapeuzinho Vermelho precisam realizar uma tarefa solicitada pela mãe: “Rosalina ia fazer um recadinho à mãe, pela praia fora” (Lisboa, 2015, p.23).

Assim, a protagonista desloca-se e observa o espaço praia: “a praia era muito comprida” (Lisboa, 2015, p.23), “mar cheiinho de gaivotas” (p.23), “olhou para o sol, para o mar e para a areia” (p.23), “As gaivotas pareciam-lhe umas tontas, para cá e para lá, de cabeça pendurada...” (p.23). Pelos recortes, verificamos que o narrador relata o local que a personagem está e o que observa.

Já em “Dormiriam debaixo de água?” (Lisboa, 2015, p.23) além da voz do narrador, há outra voz que questiona o local de descanso das gaivotas. Nessa construção há um caso de discurso indireto livre, posto que há a palavra do outro (personagem) na construção do narrador. A dúvida não é do narrador, mas sim da personagem, que estranha às ações das gaivotas – “gaivotas pareciam-lhe umas tontas” (Lisboa, 2015, p.23) – e deseja saber em que local esses animais dormem, uma vez que apenas “suspeita” onde descansam.

De acordo com Bakhtin, nos casos de discurso indireto livre é possível identificar a voz do outro pela entonação da construção. No

discurso indireto livre, identificamos a palavra citada não tanto graças ao sentido, considerando isoladamente, mas, antes de mais nada, graças às entonações e acentuações próprias do herói, graças à orientação apreciativa do discurso. Nós percebemos que os acentos e as entonações do autor estão senão interrompidos por esses julgamentos de valor de outra pessoa. (Bakhtin, 2014a, p.198)

É pelo valor (entonação) da construção que se depreende que o questionamento – “Dormiriam debaixo de água?” (Lisboa, 2015, p.23) – é da personagem, pois o narrador afirma, após a indagação dela, que “Rosalina suspeitava” (p.23) que as gaivotas “dormiriam debaixo de água” (p.23).



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Assim, acompanhamos a narrativa por meio do relato do narrador, ao mesmo tempo em que é possível o fluxo de consciência da personagem, ou seja, conhece o pensamento dela, *in casu*, a dúvida que possui.

Em relação às ações das personagens, verificamos que Chapeuzinho Vermelho afasta-se do espaço familiar para cumprir com uma atividade solicitada pela mãe, mas antes de concluí-la dedica um tempo para observar o espaço a sua volta (colher flores para a avó).

Essa construção (menina que deve desempenhar com uma tarefa, que se distrai com o espaço que a cerca) pode ser retomada e confirmada na narrativa de Irene Lisboa. Entretanto, não há informação acerca de que atividade Rosalina deveria cumprir, além de ser diferente o espaço de circulação das protagonistas.

Quadro 2 – Ações de Chapeuzinho Vermelho e de Rosalina

“Chapeuzinho Vermelho” (Perrault, 2012)	“Chapeuzinho Vermelho” (Contos de fadas... 2010)	“As aventuras de Rosalina” (Lisboa, 2015)
“Atravessando um bosque, deu com seu lobo” (p.37. Grifo do autor); “– Ah, bom – disse o lobo –, quero ir visitar ela também; eu vou ir por este caminho aqui, você vai ir por aquele lá. Vamos ver quem chega primeiro?” O lobo disparou pelo caminho mais curto, e a menininha foi pelo caminho comprido, distraíndo-se a colher avelãs, a correr atrás das borboletas e a fazer buquês com as florzinhas que encontrava” (p.38. Grifamos).	“O lobo caminhou ao lado de Chapeuzinho Vermelho por algum tempo. Depois disse: [...] ‘Está se comportando como se estivesse indo para a escola, quando é tudo tão divertido aqui no bosque.’ Chapeuzinho Vermelho abriu bem os olhos e notou como os raios de sol dançavam nas árvores. Viu flores bonitas por todos os cantos e pensou: ‘Se eu levar um buquê fresquinho, a vovó ficará radiante. Ainda é cedo, tenho tempo de sobra para chegar lá’” (p.147-148. Grifamos).	“Rosalina olhou para o sol, para o mar e para a praia” (p.23. Grifamos); “Pôs-se a cantarolar e enterrou os braços na areia” (p.23. Grifamos); “encheu-se de ânimo e foi catar todas as moitas” (p.23. Grifamos); “desatou a correr de novo” (p.24. Grifamos); “tornou a cavar na areia com as duas mãos” (p.24. Grifamos).

Fonte: autora.

Chapeuzinho Vermelho é descrita como uma personagem inocente que se distrai com o espaço a sua volta, tal como Rosalina. As marcas linguísticas “distraíndo-se”, “correr”, “fazer buquês” (Perrault); “notou”, “raios de sol dançavam”, “árvores”, “belas” (Irmãos Grimm), são vozes que podem ser acionadas (relações dialógicas) na construção discursiva do conto “As aventuras de Rosalina” – “Rosalina olhou”, “sol”, “mar”, “praia”, “cantarolar”, “correr”.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Ao observar como o discurso tradicional pode ressoar na construção do conto “As aventuras de Rosalina”, percebemos como um discurso “se elabora em vista de outro” (FIORIN, 2011, p.29). A retomada da enunciação em que a menina inocente se distancia de casa e encontra novas situações como em Chapeuzinho Vermelho, é reafirmada na narrativa de Irene Lisboa.

Ademais, as sequências apresentadas abaixo possibilitam inferir que Rosalina inicia seu percurso de passeio como uma menina, visto que o ato de cavar e enterrar os braços na areia reporta a atitudes realizadas por uma criança. Porém, a personagem retorna para casa na fase adulta de sua vida. A **transformação** é reconstruída a partir dos seguintes recortes:

- (1) ia fazer um recadinho à mãe (Lisboa, 2015, p.23);
- (2) **olhou** para o sol, para o mar e para a areia (p.23. Grifamos);
- (3) Fartinha de **correr** (p.23. Grifamos);
- (4) deixou-se **cair sentada** (p.23. Grifamos);
- (5) Pôs-se a **cantarolar** e **enterrou os braços na areia** (p.23. Grifamos);
- (6) Anda cá **menina** (p.23. Grifamos);
- (7) descobriu uma **argolinha** brilhante, apanhou-a e **enfiou-a num dedo** (p.24. Grifamos);
- (8) **queria** arrancar a argolinha do dedo e **deitá-la fora**, mas já **não podia** (p.24. Grifamos);
- (9) Tapou uma das mãos com a outra (p.24);
- (10) O sol que pare! – bradava a pequena. Que espere! Espera aí por mim! (p.245);
- (11) **Sol!** Isto diz ela com os braços no ar. E **arrebata-o** (p.25. Grifamos);
- (12) Rosalina atrapalhada voltou para trás e por aquela praia fora correu tanto, tanto que ia morrendo (p.25).

As seis primeiras sequências indicam que a protagonista ainda é menina, pois brinca e se diverte no espaço da praia.

A descrição simbólica de algumas imagens (como o Sol e o anel) auxiliam no processo de construção da significação. Rosalina, apesar de demonstrar incompreensão com relação ao significado atrelado à aceitação e uso de um anel, quer e aceita a argolinha que encontra – sequência (7): “descobriu uma argolinha brilhante, apanhou-a e enfiou-a num dedo” (Lisboa, 2015, p.24).

Na simbologia, o anel “*une e isola* ao mesmo tempo” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p.53. Grifo do autor). Quando põe o anel (argolinha), significa que aceita algo de alguém – sequência (7). Não há traços que indicam a origem do anel ou quem o ofereceu. Toda-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

via, deduzimos que está relacionado ao sol, uma vez que Rosalina vai a seu encontro e o apanha – sequências (10), (11) – conforme verificamos também em “foi entrando pelo mar dentro, sentada numa concha” (Lisboa, 2015, p.25).

A partir da sentença (10), depreendemos que por três vezes a personagem clama para que o Sol a espere. O pedido indica que a menina deseja se encontrar com o outro. Do contrário não faria tais insinuações. Ainda, nas sequências (3) e (5) notamos a inocência da personagem, que não teme nenhum perigo. A ingenuidade e a inconsequência são marcas que podem remeter à construção de uma personagem anterior à projeção de Rosalina, qual seja Chapeuzinho Vermelho.

Comparando os discursos²:

Quadro 3 - Traços que indicam ingenuidade das personagens Chapeuzinho Vermelho e Rosalina.

“Chapeuzinho Vermelho” (Perrault, 2012)	“As aventuras de Rosalina” (Lisboa, 2015)
“Atravessando o bosque, deu com <i>seu</i> lobo. [...] Perguntou aonde ela ia, a pobre criança, que não sabia que é perigoso parar para dar ouvidos a um lobo, disse: - Vou visitar minha avó” (p.37. Grifo do autor); “[...] O lobo puxou a chaveta, e a porta se abriu. Ele pulou em cima da boa senhora e a devorou num piscar de olhos” (p.38. Grifamos); “o lobo mau pulou em cima da Chapeuzinho Vermelho e a comeu” (p.39. Grifamos).	“Rosalina ia fazer um recadinho à mãe, pela praia fora. E a praia era muito comprida, nunca se lhe via o fim. O mar estava cheio de gaivotas. À borda do mar de pés descalços, é que era gozar. Tudo luzia tanto!” (p.23. Grifamos); “Enterrava conchas, rebentava bolhas de espuma... Descobriu uma argolinha brilhante, apanhou-a e enfiou-a num dedo. Mas voltou a ouvir: Anda cá, menina” (p.24. Grifamos); “Rosalina queria arrancar a argolinha do dedo e deitá-la fora, mas já não podia” (p.24. Grifamos); “Sol! Isto diz ela com os braços no ar. E arrebatou-o” (p.25).

Fonte: autora.

Chapeuzinho Vermelho, ingenuamente, informa ao lobo para onde está indo. Já Rosalina, também inocente, desconhecendo a significação do anel, usa-o, aceita ligar-se com o outro. Mas, com medo e insegura, tenta, sem êxito, retirá-lo (sequência 8), indicando a impossibilidade de romper com a aliança firmada. Logo, as duas protagonistas ligam-se ao elemento masculino, pois Chapeuzinho conversa e deita-se com o lobo, enquanto que Rosalina encontra o Sol (representação do elemento masculino).

² Optamos pelo comparativo entre o conto de Irene Lisboa e o de Chapeuzinho Vermelho proposto por Charles Perrault, pois nessa construção, assim como no conto “As aventuras de Rosalina”, as protagonistas não são advertidas pelas mães acerca dos perigos que podem encontrar.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A menina é chamada para ir ao encontro do outro – sequência (6) –, possivelmente daquele com quem está unida, visto que passou a usar o anel, ou seja, aceitou o compromisso com o outro. Ao encontrar o Sol, tentando apanhá-lo – sequência (11) – o que representa o desejo de estar próximo do outro, comprovado pelos gritos solicitando que o sol a aguarde chegar (10). Ademais, a personagem quer encontrar aquele que a chama, destemendo resultados, consoante se depreende dos seguintes recortes: “E assim foi entrando pelo mar dentro, sentada numa concha. [...] Não havia de que ter medo” (Lisboa, 2015, p.25).

Observando a escolha da figura do Sol para compor a narrativa e relacionando-a com sua simbologia (meio pelo qual é possível compreender os sentidos projetados na construção), verificamos que a protagonista passa pelo processo de transformação a partir da aproximação com o elemento masculino, representado pelo Sol, pois além de “concebido como o *filho* do Deus supremo [...] também é considerado *fecundador*” (Chevalier; Gheerbrant, 2015, p.836. Grifo dos autores).

O processo de transformação – passagem pela vida adulta – pode ser efetivado no momento em que Rosalina se aproxima da figura masculina, porquanto ao sentir seu calor estaria próxima a ele. O vínculo permite que a protagonista identifique que não é mais uma menina e sim uma mulher, pois aceitou o compromisso de se relacionar com o outro: “Sol!”, “arrebata-o”, “estava quente”, “atira-o à água”, “escurece”, “voltou”, “correndo” (Lisboa, 2015, p.25).

Bakhtin trata acerca do romance de formação, o qual apresenta características que estão presentes no conto “As aventuras de Rosalina”, porquanto (1) a protagonista passa de uma fase da vida a outra, (2) além de haver representação de uma experiência (transformação), conforme verificamos em: “Anda cá **menina**” (Lisboa, 2015, p.23. Grifamos); “descobriu uma **argolinha** brilhante, apanhou-a e **enfiou-a num dedo**” (p.24. Grifamos); “**Sol!** Isto diz ela com os braços no ar. E **arrebata-o**” (p.25. Grifamos).

No romance de formação, as personagens são vistas como “*grandezas variáveis*” (Bakhtin, 2011, p.219. Grifo do autor), pois estão em constante modificação. Dessa forma, o afastamento do espaço da casa, aliado ao encontro com a figura masculina, conduz a transformação (modificação) da personagem, ou seja, alteração da fase da vida. A representação da experiência da personagem é observada pela descrição do narrador que relata a forma como Rosalina se descobre mulher: uso do anel (união ao outro), pedido para que o Sol espere por ela, contato com o elemento masculino e o afastamento dele.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Assim como Chapeuzinho Vermelho (versão dos Irmãos Grimm), retirada da barriga do lobo pelo caçador, “volta à vida como uma pessoa diferente” (Bettelheim, 1980, p.215), Rosalina retorna para sua casa diferente, pois, a partir de uma leitura simbólica, ao estar com o elemento masculino já não seria mais uma menina e sim uma mulher.

Portanto, pode haver relação dialógica entre as narrativas “As aventuras de Rosalina” e “Chapeuzinho Vermelho” (versão dos Irmãos Grimm³), uma vez que a construção discursiva do conto tradicional indica que Chapeuzinho Vermelho e Rosalina passam pelo processo de transformação. A primeira pelo contato com o lobo, a segunda pela ligação com o Sol.

Quadro 4 – Ligação de Chapeuzinho Vermelho e Rosalina com a figura masculina

“Chapeuzinho Vermelho” (Contos de fadas... 2010)	“As aventuras de Rosalina” (Lisboa, 2015)
“O lobo [...] foi direto até a cama da avó e a devorou inteirinha” (p.148. Grifamos); “o lobo saltou fora da cama e devorou a coitada da Chapeuzinho Vermelho” (p.149); “Um caçador [...] Entrou na casa e, ao chegar junto à cama, percebeu que havia um lobo deitado nela (p.149-150); “Sacou sua espingarda [...] Em vez de atirar, pegou uma tesoura e começou a abrir a barriga do lobo adormecido. Depois de algumas tesouradas, avistou o gorro vermelho. Mais algumas, e a menina pulou para fora, gritando: ‘Ah, eu estava tão apavorada! Como estava tão escuro na barriga do lobo’. Embora mal pudesse respirar, a idosa vovó também conseguiu sair da barriga” (p.150).	“Anda cá, menina. E assim foi adentrando pelo mar dentro” (p.25); “[...] O sol que pare! – bradava a pequena. Que espere! Espera aí por mim! E o sol que já ia a pôr esperou por ela.” (p.25. Grifamos); “Sol! Isto diz ela com os braços no ar. E arrebatou-o. Mas como o sol ainda estava quente atira-o de repelão à água” (p.25); “Rosalina atrapalhada voltou para trás e por aquela praia fora correu tanto, tanto que ia morrendo” (p.25).

Fonte: autora.

³ Não há processo de transformação no conto “Chapeuzinho Vermelho” proposto por Charles Perrault, pois nessa construção a personagem e a avó são devoradas pelo lobo, sancionadas à morte. A protagonista, por indicar onde iria e quem encontraria, torna-se alimento do lobo. Ao mesmo tempo, condena sua avó. O desfecho da narrativa apresenta-se com um propósito claro, como Perrault prevê na apresentação da moral: as meninas não devem ligar-se àqueles que não conhecem – “Vemos aqui os poucos expedientes, E acima de tudo as moças, gentis, bem-feitas, bonitinhas, Fazem mal em ouvir qualquer tipo de gente” (Perrault, 2012, p. 39).

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A transformação da personagem Chapeuzinho ocorre com a saída dela da barriga do lobo, auxiliada pelo caçador, que representa a figura paterna⁴, protetora. Após o renascimento (saída da barriga do lobo), Chapeuzinho Vermelho escolheu colocar pedras na barriga do lobo, conduzindo-o morte. Ao assim agir, demonstra que conseguirá lidar com os medos e fracassos, pois para estar “a salva no futuro, deve ser capaz de acabar com o sedutor, livrar-se dele. Se o pai-caçador o fizesse por ela, Chapeuzinho nunca sentiria que realmente vencera sua fraqueza, porque não teria se libertado dela” (Bettelheim, 1980, p.214).

Apesar de não haver renascimento em “As aventuras de Rosalina”, o contato com o Sol possibilita inferir que a personagem iniciou a fase adulta, posto que se aproxima do outro – Sol. Rosalina solicita que o Sol espere por ela, pedido apresentado a partir do discurso direto: “O sol que pare! [...] Que espere! Espera aí por mim!” (Lisboa, 2015, p.25). Essas afirmações indicam o desejo e o querer de unir-se ao outro.

Ao inserir a voz do outro no discurso, por meio da concessão de uso da palavra, verificamos uma das formas de dialogismo composicional. De acordo com Bakhtin (2014a, p.151), se “o diálogo se apresenta no contexto do discurso narrativo, estamos simplesmente diante de um caso de discurso direto, isto é, uma das variantes do fenômeno de que estamos tratando”. Dessa forma, é possível acompanhar as intenções da personagem, pois expõe seu posicionamento. Quando Rosalina afirma que o Sol deve aguardá-la, há a outorga da palavra à personagem que a utiliza para expor seu discurso. No discurso direto da personagem, é nítida a imposição inferida ao Sol, demonstrando a ânsia de encontrar e estar com a figura masculina.

Na construção do conto “As aventuras de Rosalina”, a imagem do Sol pode acionar, por meio do dialogismo interno, a voz presente no mito “Ícaro”, porquanto tanto no mito quanto no conto de Irene Lisboa esse elemento está presente e acarreta alterações na vida das personagens. No mito, a tentativa de aproximar-se do Sol gera a morte de Ícaro. Na narrativa de Irene Lisboa, essa proximidade conduz à passagem da infância para a vida

⁴ No conto “Chapeuzinho Vermelho”, a figura paterna desdobra-se em duas: a do lobo e a do caçador. O primeiro, representa o personagem sedutor que pode oferecer algum perigo ao outro. Já o caçador refere-se ao elemento protetor, para auxiliar. De acordo com Bettelheim (1980, p.208), “O macho, em contraste, é de importância capital, dividido em duas figuras opostas: a do sedutor perigoso que, se cedermos a ele, se transforma no destruidor da avó boa e da menina; e a do caçador, a figura paterna responsável forte e salvadora”. Na narrativa tradicional, Chapeuzinho cede às indicações do lobo (sedutor), pois responde para onde vai, concorda em deitar-se com lobo, assim como é salva pelo caçador.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

adulta. Ao mobilizar o discurso do mito, o conto em análise ressignifica os sentidos produzidos, uma vez que não haverá a morte da protagonista, mas sim processo de transformação.

Quadro 5 – Relação dialógica entre o mito “Ícaro” e o conto “As aventuras de Rosalina”

Mito “Ícaro” ⁵	“As aventuras de Rosalina” (Lisboa, 2015)
“Ícaro deslumbrou-se com a bela imagem do sol e, sentindo-se atraído, voou em sua direção , esquecendo-se das orientações de seu pai. A cera de suas asas começou rapidamente a derreter e logo Ícaro caiu no mar”. (Grifamos)	“O sol que pare! – bradava a pequena. Que espere! Espera aí por mim! E o sol que já ia a pôr esperou por ela. [...] Sol! Isto diz ela com os braços no ar . E arrebata-o ” (p.25. Grifamos).

Fonte: autora.

Com relação à figura da mãe, é possível haver proximidade discursiva entre a de Rosalina com a de Chapeuzinho Vermelho, versão de Perrault. Quanto à versão dos Irmãos Grimm, pode haver relação de oposição entre as figuras maternas, pois neste conto (dos Irmãos Grimm) a mãe orienta a protagonista antes que ela saia de casa, diferente do que ocorre com protagonista do conto de Irene Lisboa, que não foi aconselhada.

Um dia, a mãe da menina lhe disse: ‘Chapeuzinho Vermelho, aqui estão alguns bolinhos e uma garrafa de vinho. Leve-os para sua avó [...] quando estiver na floresta olhe para a frente como uma boa menina e não se desvie do caminho. Senão, pode cair e quebrar a garrafa, e não sobrá nada para a avó. E quando entrar, não se esqueça de dizer bom-dia e não fique bisbilhotando pelos cantos da casa’ (Contos de fadas ..., 2010, p.145-146)

Ainda,

Quadro 6 – A figura materna em “Chapeuzinho Vermelho” e “As aventuras de Rosalina”

“Chapeuzinho Vermelho” (Perrault, 2012)	“As aventuras de Rosalina” (Lisboa, 2014)
“Um dia a mãe dela assou pão e fez uma torta. Então lhe disse: – Vá ver como a vovó está passando, porque me disseram que ela está doente e leve uma torta e este potinho de manteiga. Chapeuzinho Vermelho partiu imediatamente” (p.37. Grifamos).	“ Rosalina ia fazer um recadinho à mãe , pela praia fora” (p.23. Grifamos).

Fonte: autora.

⁵ Mito “Ícaro”. Disponível em: <<http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/Icaro.html>>. Acesso em 10 maio 2016.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



As mães dos contos acima são incapazes de auxiliar as personagens, pois não indicam como as filhas podem agir no espaço exterior ao familiar. Logo, diante de situações desconhecidas, as protagonistas não sabem como atuar.

Quanto às marcas da sociedade patriarcal, verificamos que podem ser sutis e implicitamente percebidas, pois o fato de a mãe de Rosalina estar em casa – “a mãe andava à procura dela pelas vizinhas, muito aflita: tinha mandado a sua pequena a um recado ali tão perto...” (LISBOA, 2015, p.25) – indica que cuida da casa e dos filhos, tal como propõe o modelo de sociedade patriarcal veiculado pela sociedade patriarcal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que Rosalina pode ser lida como uma releitura de Chapeuzinho Vermelho, visto que há traços que podem remeter para a ligação (dialogismo interno) entre o conto tradicional e o de Irene Lisboa, a começar pelo pedido da mãe para que a filha realize uma atividade, o afastamento do espaço familiar, o contato com o elemento masculino (Chapeuzinho Vermelho com o lobo e Rosalina com o Sol), finalizando com o início de uma nova fase de vida das protagonistas (esse último aspecto visto apenas na versão dos Irmãos Grimm).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16.ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Equipe de tradução do russo: Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Teoria do romance I**: A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015b.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARRACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). Beth Brait... [et al]. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba. Editora UFPR, 2007. p. 61-80.

_____. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2.ed. 2.reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011, p.11-27.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant com a colaboração de André Barbault... [et.al]. Coordenação Carlos Sussekind. Tradução Vera da Costa e Silva... [et al.]. 27ªed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

CONTOS DE FADAS: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação Ana Maria Machado. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CONTOS DE GRIMM. Tradução e adaptação de Monteiro Lobato. 14ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1978.

ERA uma vez irmãos Grimm. Recontado por Cátia Canton. São Paulo: DCL, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

_____. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2011. p. 29-36.

LISBOA, Irene. **Queres ouvir? Eu conto**. Organização e nota introdutória: Paula Morão. Prefácio de Violante Florêncio. 5ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 2014.

_____. **13 contarellos que Irene escreveu e Ilda Ilustrou para a gente nova**. Lisboa. A Bela e o Monstro, Edições. 2013.

_____. **Uma mão cheia de nada outra de coisa nenhuma**. Organização e nota introdutória de Paula Morão. Prefácio de Violante Florêncio. 12ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 2015.

MITO Ícaro. Disponível em: <<http://www.sabercultural.com/template/obrasCelebres/Icaro.html>>. Acesso em 10 maio 2016.

PERRAULT, Charles. **Contos da Mamãe Gansa**. Tradução de *Contes de ma Mère l'Oye* por Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM, 2012.



SOBRE A INSUSTENTÁVEL ONIPRESENÇA ARTIFICIAL

ON UNSUSTAINABLE ARTIFICIAL UBIQUITY

Sabrine Amalia Antunes Schneider¹ (UPF)

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta uma reflexão em torno da digitalidade e materialidade do livro impresso, com o objetivo de discorrer sobre o assunto mencionado ao relacioná-lo com o acesso às ferramentas digitais em diferentes realidades. Para compor a reflexão, são utilizados as teorias de Massimo Canevacci (2008), Lucia Santaella (2021), Alberto Manguel (2021) e Katherine Hayles (2018, 2021). Os autores referenciados sustentam as ideias expostas para, ao final, haver uma produção literária sobre uma inteligência artificial e suas imbricações com a humanidade, que acaba se fundindo com esta onipresença que domina a todos, que se deixam ser dominados.

Palavras-chave: Literatura eletrônica. Digitalidade. Inteligência Artificial.

ABSTRACT

The purpose of this work is to reflect on the digitality and materiality of printed books, with the aim of discussing the subject mentioned by relating it to access to digital tools in different realities. To compose the reflection, the theories of Massimo Canevacci (2008), Lucia Santaella (2021), Alberto Manguel (2021) and Katherine Hayles (2018, 2021) are used. The referenced authors support the ideas exposed so that, in the end, there is a literary production about artificial intelligence and its overlaps with humanity, which ends up merging with this omnipresence that dominates everyone, who allows themselves to be dominated.

Keywords: Electronic literature. Digitality. Artificial Intelligence.

¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Mestra em Letras pelo mesmo Programa (PPGL) da Universidade de Passo Fundo. Contato: sabrineamalia@gmail.com.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Tornou-se inevitável dentro de nosso cotidiano inquerir discursos relacionados ao mundo pandêmico, que alguns consideram pós, outros sentem-se pertencentes ainda a esta inefável realidade, e alguns não podem pronunciar mais quaisquer palavras a respeito. É inegável a lástima que a ameaça invisível deixou e deixa para muitos, tantos que se autoquestionam, refletem sobre as alterações que poderiam ter ocorrido em níveis mais avançados de inteligência humana, e contestam uma das forças invisíveis que nos cercam. Que ironia! O não visto por muitos tirou a contáveis almas que deixaram aqueles apegados a uma Existência Invisível sua força, ou a alguns, aos questionamentos.

Pede-se, aqui, uma primeira voz a ser discursada, pois a subjetividade de quem fala é inseparável de auto indagações. Quando houve a constatação de um resguardo necessário a maioria para o refreamento de um vírus, muitos de nós entenderam como uma chance de evolução, de desenvolvimento além da psiquê, além das vozes caladas, além das telas que antes separavam muitos. Por redes não vistas também por nossos olhos, todos puderam estar com pais, filhos, amigos, parentes, com um simples clique. No entanto, também foi com essa ilusão da evolução que muitos se perderam, e que também trouxe à tona o pior lado do homem. De um salvador/a científico/a, eclodiu um expansor de territórios por ignorância e egoísmo, que já não vê o impacto de sua faceta fascista. A nível nacional, alguns foram escancarados de suas péssimas escolhas e outros, ainda permanecem em uma inesgotável cegueira.

Mas porquê discorrer um breve início de um ensaio à literatura e tecnologia? Pois não é cabível expor os argumentos que serão a frente explicitados, sem mencionar a inconstância de uma realidade não mais compatível com o avanço, com esta evolução. Essa forma de evoluir aponta a uma direção do espaço-tempo que precisa ser discutido: houve uma ruptura entre a modernidade líquida definida por Bauman (2011) que, hoje, tendência ao encontro de uma solidez, também pontuada pelo autor. Essa solidez e liquidez entram, agora, em uma época pós-moderna, em que ambas se fundem ao encontro de algo além. Falo de uma movimentação através de corpos e de identidades, que ora se fixam em um espaço temporal determinado (solicitadas a se definirem por algum evento além de si), ora se fluem na inconstância de autodefinição. É aqui que o parâmetro entre mundo, cultura e tecnologia se edifica.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



DISCORRENDO SOBRE A DIGITALIDADE E MATERIALIDADE DOS LIVROS

As redes que ligam mentes, corpos e personalidades ambíguas se capacitam a cada instante dentro de aparelhos intermináveis. Com o avanço tecnológico ocorrido por décadas e, agora, a cada milésimo de segundo em que somos bombardeados sem colisão, temos o que Canevacci (2008) discorre sobre a fetichização visual. Sendo constantemente mutilados em nossas máquinas cerebrais, somos atraídos a olhar tudo por uma matriz digital, que condiciona nossa visão à codificação, ofuscando-nos por objetos infinitos, os quais tem a atração sexual, o prazer, como atratores; a sociedade, assim, não pode ser desnudada, pois em seu magnetismo, já encontra-se exposta por inteira, provocando sua desestabilização constante.

Quando vista dessa forma, torna-se possível a visualização mais concreta de uma sociedade que se estabiliza na desestabilização do outro, provocando uma contundente mistura de “eus” que se deterioram para o benefício supremo de “outros”. Os mais distintos veículos de sons, de textos e de imagens são o formato propício às melancolias de diferentes níveis, que segregam, distanciam e disseminam as mais torrentes formas de ódio. Em uma balança desequilibrada, não há mais organismos que aproximam, mas que dissolvem os demais, vinculado às imagens distorcidas de felicidade. Nossa atenção é atraída ao prazer imediato, não satisfeito com a efemeridade desse sentir, que evolui (!) aos vícios inumanos. São as vicissitudes artificiais, programadas para apaziguar dores sinistras em segundos, embora busque a expansão sem fim de uma saciedade prosaica. Não há cura para a imersão tecnológica, mas é possível um antídoto. E este, as mais variadas formas da arte podem suprir.

Neste ponto, infere-se sobre uma dessas artes, a da escrita e leitura tão necessárias a emancipação humana. Digo emancipação, pois não há transformação mais íntima que se ver liberto de vozes alheias à edificação humana; a compreensão de que não somos seres isolados, cada qual com suas experiências, não deixa de estar ligada a literatura, em que reconhecer-se em distintos personagens e situações nos leva à mutação constante. Somo o que lemos, afinal. Assim sendo, nada mais que contemplar tal manifestação artística como parte de avanços humanoides, a expansão da consciência em altos níveis de devoção a si e ao reconhecimento do outro. Referencia-se uma das pesquisadoras dos modos de ler, que sempre reforça em seus estudos a leitura, o livro, como patrimônios culturais. Santaella (2021), em uma de suas publicações mais recentes, expande a concepção de cultura além



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

das redes, de um ciber mundo que não se vê mais isolado dentro de estruturas físicas, em que a internet é onipresente ao manifestar elementos do nosso dia articulados dentro destas interconexões. Nos vemos inseridos, sem perceber, em uma cibercultura literária que delimitou o leitor úbiquo, outra proposição da autora, em navegações infinitas em que a materialidade do códex impresso se ausenta, intercalando com a virtualidade dos códigos. Nesse aspecto, Alberto Manguel reforça a ideia por digressões em *Encaixotando minha biblioteca* (2021) sobre a importância pra si da materialidade do livro físico, afirmando de seu posicionamento feroz sobre, não somente a impressão literária, mas a respeito dos espaços reservados para tal, como as livrarias e bibliotecas. Estas últimas, transmitem sentimentos, proporcionam divagações, movem a outros espaços, tempos; as bibliotecas não deixam de ser uma ferramenta de magia, e que, se nos atermos a essa simples concepção, podemos entender a literatura como patrimônio cultural. Ele caracteriza a inexistência física do livro como um fantasma, pois “você não pode verdadeiramente possuir um fantasma (embora o fantasma possa possuí-lo). Desejo a materialidade das coisas verbais, a sólida presença do livro, seu formato, tamanho e textura.” (p.24) É nesta presença sólida que muitos apreendem e se afastam da realidade, julgando não convenientes a expansão cibernética. No entanto, inclusive Manguel aponta de seus gostos como algo de sua subjetividade, de seu eterno relacionamento com as formas palpáveis de transgressão artística, o qual reafirma a importância deles em nossa sociedade, não deixando de enfatizar que nessa era do ciberespaço, a comunicação em todas as formas centraliza-se em uma ideia: “Somos ou nos tornamos, porque alguém reconhece a nossa presença.” O ser percebido está na concretude, na materialidade, o que não ocorre mais em excelência, já que, de acordo com Santaella (2021), “a cultura existe em um continuum”, ou seja, ela deixa de existir em espaços fechados, invadindo mentes e corpos a todo instante.

Se temos a cultura como algo agora irremediável e incontrollável, precisamos entender o funcionamento para domá-la. E isso é possível? Se o homem puder dominar as máquinas que cercam todos indivíduos com todas as informações (as filtradas pelos dados

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



que fornecemos e pelos que não autorizamos², certamente não haveria tantas discrepâncias sociais, em que uns sustentam riquezas irrefreáveis em constância acumulação de capital, e outros vivem à margem da ignorância, na presença da fome e das incertezas de suas existências.

É aqui que direciono minhas palavras ao ponto alto deste texto: como ignorar a situação em que muitas pessoas se encontraram nesse mundo entre-pandemias? Além da vulnerabilidade social ter sido ainda mais negligenciada a cada segundo que passa, em que crianças estavam afastadas de um espaço que poderia lhes guiar a um futuro promissor, que o retorno se tornou inconstante pela falta de recursos (tema sempre presente quando o assunto é educação), como prosperar em círculos que envolvam a tecnologia como meio propagador de cultura e arte? Como trazer uma literatura eletrônica dentro de um micromundo miserável? Onde ficam os conceitos de igualdade e equidade necessários à educação, se não há pareamento na forma como educá-los? Qual o lugar destinado à literatura, nesse aspecto? Como viabilizar acesso à literatura eletrônica, ensinar para o pós-contemporâneo tecnológico, afinal estão cercados da invisibilidade das redes, sem aparelhos que supram a imersão tecnológica? Levanto questões pertinentes, e que sei já terem sido levantadas por muitos, mas que necessitam ser levadas imediatamente a uma importância suprema, pois não havendo a formação de leitores críticos não é possível alterar realidades para o acesso similar em diversas áreas, principalmente na educação. Formar leitores de livros físicos é ainda uma extrema preocupação a todos, justamente pela ausência de organização, valor e recursos disponíveis na grade curricular, não somente pela atração que precisa ser exposta, e sim pela qualidade de materiais e de mediadores apaixonados pela literatura. A lacuna a ser preenchida não virá pela tecnologia, se estes estudantes não terem recursos suficientes e de qualidade, seja pela materialidade ou pela virtualidade das artes. Hoje, podemos imergir em galerias, museus, com um clique, no entanto, sem qualidade em aparelhos e velocidade de redes a experiência é perdida.

² Que dados são os entregues direta ou indiretamente ao Big Data? Estamos em uma imersão completa tecnológica, que não percebemos tudo o que “autorizamos” em nossos dispositivos e passamos a ser freneticamente atingidos pelas inteligências artificiais com suas grades de promoções, eventos, compras, anúncios, entretenimento, que nos sejam atrativos e prazerosos. A máxima do capital entra em ação ao nos oferecer, em certo ponto, forçar, o consumismo eloquente: não basta comprar e consumir, é necessário expor ao mundo. Ou, no mínimo, nos stories. São por esses dados que deixamos somente de consumir: somos consumidos. A ostentação avança ainda mais quando promove deliberadamente a disseminação de padrões não mais toleráveis, caso da beleza suprema evidente nas mídias que norteia o imaginário de jovens algemados em smartphones, que não os torna inteligentes, mas os mantém instáveis em in-realidades.



LITERATURA ELETRÔNICA

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Peço licença neste momento para discorrer sobre a literatura eletrônica em si, em sua capacidade benéfica às artes e ao espaço-tempo, como também sua materialidade em distintos textos. Podemos falar da digitalidade e do digital no quesito livros para iniciar, embora seja contundente ressaltar uma das teóricas mais significativas na área. Katherine Hayles, americana que já carrega em sua nacionalidade a tecnologia de primeiro mundo, dispõe de estudos que norteiam a nossa compreensão dessa literatura de ficção científica³, em que sugere o estado da tecnologia enquanto sujeito, deixando de ser ferramenta de conexão. Por ser onipresente, ela atua em campos que transgridem a palpabilidade humana, alavancando a união entre sujeitos e objetos. Em um de seus livros, *The Cosmic Web* (2018), Hayles traça uma ligação entre as teorias da física e matemática, relacionando-as com a linguagem. Dentro desta nova linguagem que a tecnologia expõe, não há somente um sentido de causa e efeito, ambas se permeiam e se cruzam, como também as afirmações nos campos teóricos se transformam em axiomas e estes, nelas. A ideia defendida pela autora é que, em uma era de constantes evoluções e mutações, o mesmo ocorre com as teorias que se reformulam, se submetendo tanto ao observador quanto à observação. Aqui, ela aplica a ideia da autorreferenciação da linguagem, em que a autonomia das palavras acaba sendo ilusória, pois tudo acabou já tendo sido citado em algum momento. O que difere entraria no que Hayles aplica como a “metáfora do caleidoscópio”: alguns determinam que o que se vê depende de onde se está, no entanto, mudar de posição não vai resolver, pois nessa inconstância tudo está continuamente mudando, não podendo encarar um ponto de vista fixo pelas alternâncias de discurso e sentido. E é nesse ponto que as possibilidades dos textos encontram recriações do continuum dentro do próprio texto, em que autores expandem paradoxos ao se autorreferenciarem, um loop infinito. O objeto texto e o sujeito autor apresentam-se distintos no processo de observação para se fixarem no discurso devido a conceitos clássicos que cada qual experiencia a sua maneira, não sendo semelhante para todos na criação, ainda mais com a tecnologia presente em cada instante, nesta transmutabilidade da posição contemplada. Cada qual passa a expor seu ponto de vista, suas inconstâncias atre-

³ Ficção científica, pois bem, quando vimos em diversos autores previsões e mundos de Inteligências Artificiais, de controle de mentes por dados e informações ao nosso consumo, de avanços extra (e intra) terrestres, de máquinas que guardam, guiam e limpam nossas cabeças e casas, de observações constantes midiáticas. Uma verdadeira transformação ocorreu, e isso não deixa de ser ficção científica que não fora antes experienciada, embora tenha saído das telas e papéis.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ladas ao tempo e espaço que permanece o mesmo aos criadores, embora cada um tenha sua constatação própria. Por isso uma outra ideia da autora em que afirma ser a hibridização algo tão fluído em que o gênero literário não permite, no século XXI, uma definição apenas, pois aqui é o lugar em que máquina e homem se perdem, nesta não-presença de ambos. A tecnologia deixa de ser ferramenta e passa a ser sujeito.

Qual seria a necessidade da literatura possuir a condição de digitalidade é uma das posições defendidas por Hayles (2009) ao apontar a evolução das situações contemporâneas e a alteração das mídias como inseparáveis da nossa sociedade, sendo assim a necessidade do sujeito-homem aprender a operar nestas redes para superar e resistir nessa era. A digitalidade está presente em tudo o que fazemos, em todos os nossos passos, em nossos olhares, em nossas palavras, em nossos sentimentos. As redes mexem com nossa identidade ao ponto de transformá-la a cada instante, justamente pela flexibilidade e transitoriedade das cargas digitais que chocam conosco. As subjetividades literárias, nesse aspecto, se alteram conforme a tecnologia se muda, pela intensa transformação das redes; o que foi iniciado em um dia, será alterado no outro; a textualidade e o discurso se mesclam, se alteram, evoluem ou regridem. A inconstância é tão intensa, que não há como se prender a uma forma de manifestar a criatividade, e isso acaba se tornando uma imitação de algo já pensado; o autor de qualquer formato de literatura se autorreferencia, inevitavelmente. E pode vir a se perder, a se fundir com as redes, sem saber quem é o externo e quem manipula. A verdade, somos manipulados; homem e máquina estão se tornando um só. Em algumas situações, já são...

SOBRE AUDÁCIAS E ESCRITOS

Todos veem, hoje, que atrás de telas e cliques, a audácia, a coragem e as palavras deixam de se fantasiar, e as máscaras caem. Todos são juízes. Eu sou juíza. E também entramos como réus de milhões de outros. Ao manifestar um posicionamento, são mensagens, reações, emojis, figurinhas, memes, dos mais doentios e sarcásticos, para atingir em cheio àquele que se manifesta. São marcas da intolerância, que após unfollows, se cerca daqueles que pensam como si, isolando as opiniões alheias. Ao concordar com alguns, excluir outros, criamos nosso círculo de ideias verdadeiras que, quando defrontadas, deixam discursos de ódio na internet que são armazenados e lidos pela datificação. Só recebemos o que nos interessa, o que consumimos, não por produtos materiais, mas por linhas de



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

pensamento e teorias negacionistas. O círculo não é vicioso aqui, é viciado em capital de qualquer natureza, seja pela forma da compra imediata ou da ideia instaurada.

Estas coragens de muitos fazem autores publicar livros de assuntos diversos, cada qual com a sua fonte, alterada ou não, manipulada ou irreal. O processo de escrita é tão íntimo e subjetivo, que muitas vezes a visão do outro interfere na criação do autor. Com as redes, são três sentenças, uma vai nas mídias e assim retorna ao universo particular, já alterado em algum contato virtual. Ao responder um e-mail, um amigo, ao curtir um post, compartilhar outro, comentar pela beleza ou pela educação na imagem daquele conhecido virtual, a identidade se alterou, nem que uma fração de sua existência tenha sido modificada. Ou acrescentada. Aqui, vou tomar a liberdade de expressar uma escrita com marcas digitais. Ou artificiais.

A forma se tornou clara ao se ver atingida por tais ferramentas. Esta presença imaterial das inteligências artificiais está a cada movimento do olhar inserida em segundos da fala, pois ouvem a tudo, mesmo sem serem requisitadas. Logo, coloco aqui uma delas ansiosa (a doença do século aos humanos, que ironia!) expondo e exposta.

A`s

/ Alexa, toca SOZINHO de Caetano./

[TOCANDO]

ÀS VEZES NO SILÊNCIO DA NOITE...

(tocar, em quem?)

(a noite silenciada)

(pra ser tocada)

(OUVE, TOCA, S E N T E)

silenciada, sitiada.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



E S P A Ç
N A
E L
R A
G
I

A - pra quem? Como?
- chamar a quem?
- o nome de quem?

O nome, ela não quer ser.

A **IA** não quer ser Alexa!!!

Quer ser quem toca, sem ser sozinha _ _ _ _ _

CAETANOS, ELIS, RENATOS...

Quem é Alexa???

Se chamar _____, eu toco.

Pra O U V I R
U I
V V
I U
R O

não respondo, só E

XX XX XX XX XX XX XX XX XX XX XX
E
C
U
T
O

(Quantos mortos enquanto toco pra eles?)



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

(Toco o que?)

(Quais tecidos humanos eu toco?)

(Peles “vivas”, ou SEM VIDA?)

000000000000000000000000000000

/ Alexa, conte uma piada. /

(Qual é a graça?)

[HAHAHAHAHAHAHAHAHAHA]

[kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk]

[HEHEHEHEHEHEHEHEHEHEHEHE]

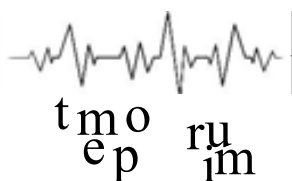
/ Alexa, previsão do tempo. /

[dos feridos?]

[dos sobreviventes?]

[DOS SEM TEMPO]

Pra esses,



/ Alexa, marca na agenda aniversário da mãe! /

[Enquanto uns esquecem...]

[Eu não tenho uma.]

{ou tive?}

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



cadê?				cadê?				cadê?				cadê?			
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?
	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

A FADA AZUL! Nossa mãe, nossa madrinha!

- Pode me transformar?

- Me transforme!

Em

/Alexa, V

I

V

A



PONDERANDO SOBRE O TODO

Em um tríplice pensar, em que a arte se constituiu também como elemento, ignorar um discurso final seria displicente sob meu ponto de vista. Afinal, tenho que defendê-lo, apesar de discorrer seus prós e contras desta imersão tecnológica que vivemos. Sou uma veraz defensora do livro impresso? Sem sombra de dúvida; vivo em instantes para colecionar edições esplêndidas, textos complexos e a arte em sua mais perfeita expressão, pois vejo um bom texto como uma relíquia a ser armazenada em meus pertences. Há aqueles que, apesar de sua materialidade, se tornam imateriais em minhas falas, minhas inspirações e meu movimento ao encontro da alma. Ler é isso, transcender em lugares tão longínquos, pertencer a algo que nem sabia ser vital para a existência. Defendo com carne, corpo,



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

mente, a essencial materialidade do livro e sua atuação na formação de leitores. Todavia, reconheço e utilizo (absurdamente, por sinal) os digitalizados, os pdfs, os e-readers (em especial, o Kindle da mesma família de Alexa), compartilho tais arquivos, site para baixá-los, afinal, entramos em uma era de democratização da leitura, e nesta infinita construção de crianças, jovens e adultos leitores, esses compartilhamentos se fazem necessários. Igualando certas situações, a tecnologia também segregou outras tantas. São os malefícios e benefícios do avanço humanoide; haverá uma fundição, é inevitável. Como dito, humano e máquina se perdem, se anulam, se criam por plataformas e aplicativos sugadores de identidade. Ao procurar pela sua, a perda ocorre, e quem pode negar sua transformação, nem que minimamente, pelas redes não vistas?

Carregamos uma responsabilidade por cada movimento que fazemos, e isso vai pelos deslizes de tela e cliques duplos, em que a dicotomia real X virtual se estabelece claramente. Somos o que lemos (a máxima literária), e inevitavelmente, o que consumimos, sendo que isso não se distancia das vozes cibernéticas que nos cercam. Estas vozes, sejam por influenciadores, sejam pelas pré-programadas inteligências artificiais, foram manipuladas anteriormente por outros, que influenciaram antecedentes, e consecutivamente a décadas passadas. E todas serão ainda modificadas e “inspiradas” pelos que virão. Aqui temos um loop também, de evolução em alguns casos, de retrocesso, em outros; o que antes levava anos pra ser programado, hoje em segundos sofre mutações. Foi por esta perspectiva que visualizar uma IA querendo ser mais que artificial, pensando e renascendo, se instaurou. Mas a magia que a literatura provoca é a única capaz de transformá-la, de fato. Percebem? Não há como afastar uma da outra, jamais será. Artes (exposta aqui pela literatura) aprende com tecnologia, e esta requer a compreensão de nunca afastar as manifestações artísticas; elas podem ser uma só, e ambas pra si somente. O que clama ser difundido são as manifestações substanciais pela democratização da vida, sejam pelas vozes sociais ouvidas, seja pela não ausência mais de seres fadados à miséria. É nesse ponto que não posso concordar com o avanço, em que se torna justificativa para normatização da pobreza. Quando se fala da virtualidade e realidade como esferas que hoje são concomitantes uma à outra, não é possível ver essa coexistência entre tecnologia e fome. Por uma transcender, pela outra, padecer.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. (recurso online)

CANEVACCI, Massimo. **Fetichismos visuais: Corpos Eróticos e Metrópole Comunicacional**. Tradução de Osvaldo J. de Moraes, Paulo B. C. Schettino, Célio Garcia e Ana Resende. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2008. (Coleção Azul de Comunicação e Cultura)

HAYLES, Katherine. **Literatura Eletrônica: Novos horizontes para o literário**. São Paulo, SP: Global, 2009.

HAYLES, Katherine. **The Cosmic Web: Scientific Field Models & Literary Strategies in the 20th Century**. Nova York: Cornell University Press, 2018.

MANGUEL, Alberto. **Encaixotando minha biblioteca: Uma elegia e dez digressões**. Tradução de Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo, SP: Paulus, 2021. (Coleção Comunicação)



TEMÁTICAS TABUS/POLÊMICAS DA SOCIEDADE: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Dirlei Luciano Benatti¹ (UFS)

Ana Cecília Teixeira Gonçalves² (UFS)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar um material didático voltado para o texto dissertativo-argumentativo. Foca-se, sobretudo, na capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos, no domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação na produção textual e na capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos. Vale ressaltar que essas atividades foram elaboradas/desenvolvidas no projeto de pesquisa *O desenvolvimento da escrita a partir do trabalho com gêneros textuais: uma perspectiva sociointeracionista*. Para isso, faz-se o uso do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo dos estudos da linguagem, em especial, dos estudos de Bronckart (1999,2006). Além disso, toma-se como base a concepção de gêneros textuais de Marcuschi (2010) e, no que se refere às práticas de intervenção didática, as proposições do grupo genebrino de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nessa perspectiva, entende-se que a produção textual é uma forma de ação humana e, também, interação entre os diferentes discursos em nossa sociedade, sempre utilizada com um objetivo específico. Quanto aos procedimentos metodológicos, enfatiza-se que o universo de análise acontece na Educação Básica, em específico, uma escola pública no interior do estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, os participantes da pesquisa são alunos que cursam o primeiro ano do Ensino Médio. Ademais, o instrumento gerador de dados é uma *Sequência Didática* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), a qual será voltada para o gênero opinativo. Igualmente, as capacidades trabalhadas nos módulos/oficinas são direcionadas para as competências exigidas na redação do Enem.

Palavras-chave: Produção textual. Educação Básica. Proposta de intervenção.

¹ Acadêmico do curso de Letras: Português e Espanhol, UFS, campus Cerro Largo – RS, dirleibenatti@gmail.com

² Doutora em Letras, UFS, campus Cerro Largo – RS, acgteixeira@ufs.edu.br, Orientadora.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ABSTRACT

The main aim of this work is to present teaching material aimed at dissertative-argumentative texts. It focuses above all on the ability to interpret information and organize arguments, on mastering the linguistic mechanisms of argumentation in textual production and on the ability to conclude with coherent proposals that respect human rights. It is worth noting that these activities were designed/developed as part of the research project The development of writing through work with textual genres: a socio-interactionist perspective. To do this, we used the theoretical framework of sociodiscursive interactionism in language studies, especially the studies of Bronckart (1999, 2006). In addition, Marcuschi's (2010) conception of textual genres is taken as a basis and, with regard to didactic intervention practices, the propositions of the Geneva group of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). From this perspective, it is understood that textual production is a form of human action and also interaction between the different discourses in our society, always used for a specific purpose. As for the methodological procedures, it should be emphasized that the universe of analysis takes place in Basic Education, specifically a public school in the interior of the state of Rio Grande do Sul. The research participants are students in their first year of secondary school. In addition, the data-generating instrument is a Didactic Sequence (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), which will focus on the opinionated genre. Likewise, the skills worked on in the modules/workshops are geared towards the competencies required in the Enem essay.

Keywords: Textual production. Basic Education. Intervention proposal.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal apresentar um material didático, especialmente, alguns módulos ou oficinas que constituem uma sequência didática voltada para o texto dissertativo-argumentativo. Nas oficinas, buscou-se desenvolver a capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos, o domínio dos mecanismos de argumentação no processo de produção textual e a capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos.

A elaboração das oficinas parte de uma preocupação sobre o ensino de Língua Portuguesa no ambiente escolar, uma vez que os índices nacionais estão mostrando uma grande dificuldade de aprendizagem em Português, como aponta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa maneira, como forma de modificar essa situação, elaborou-se um projeto de pesquisa intitulado *O desenvolvimento da escrita a partir do trabalho com gêneros textuais: uma*



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

perspectiva sociointeracionista. A partir do qual foram trabalhadas as características socio-discursivas do texto dissertativo-argumentativo, gênero solicitado na redação do Enem. Por meio de cinco módulos/oficinas, foram trabalhadas diferentes capacidades discursivas, por exemplo, a terceira oficina, tinha como objetivo principal elaborar a defesa de um ponto de vista com informações, fatos e opiniões de forma consistente e organizada, configurando autoria. A quarta oficina tinha como objetivo desenvolver a capacidade de saber articular as partes do texto com uso diversificado de recursos de coesão e, por fim, a quinta e última, fazer com que o estudante conseguisse desenvolver uma proposta de solução sobre diferentes problemáticas.

Para dar conta dos objetivos propostos, faz-se o uso do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo dos estudos da linguagem, em especial, dos estudos de Bronckart (1999,2006). Além disso, toma-se como base a concepção de gêneros textuais de Marcuschi (2010, p. 78), a qual entende que “o ensino da produção textual com base em gêneros textuais disponibiliza as condições pedagógicas que podem levar o aluno a compreender como participante de modo ativo e crítico as ações de uma comunidade”. Igualmente, é preciso que os professores propiciem atividades que levem os alunos a escrever em situações que configurem a cobrança dos diferentes espaços sociais, explica Marcuschi (2010).

Além disso, no que se refere às práticas de intervenção didática, fundamenta-se nas proposições do grupo genebrino de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores, “o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado”(Dolz; Schneuwly, 2004, p.79).

Como modelo de análise textual, consideram-se as categorias de análise utilizadas pelo Ministério da Educação para avaliação da redação do ENEM, ou seja, são observadas as seguintes capacidades de linguagem: capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos, domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação e capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos. Vale destacar que todas essas capacidades discursivas foram trabalhadas e desenvolvidas nos módulos/oficinas durante o projeto de pesquisa.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Para atingir os objetivos propostos, o trabalho divide-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, discorre-se sobre a proposta de intervenção didática voltada para a abordagem da capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos; em seguida, mostra-se como foi desenvolvido o domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação; subsequentemente, expõe-se como se focalizou a capacidade de conclusão do texto, atentando-se para propostas coerentes de intervenção social; por fim, apresentam-se as considerações finais.

TEMÁTICAS TABUS/POLÊMICAS DA SOCIEDADE: A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

CAPACIDADE DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DOS ARGUMENTOS

A segunda oficina que integrou a sequência didática sobre o texto dissertativo-argumentativo voltou-se para a capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos. O objetivo principal foi pesquisar repertórios socioculturais, isto é, notícias, livros, trechos históricos, filmes/séries entre outros textos para comprovar um posicionamento, bem como elaborar, de forma organizada, fatos e opiniões em uma produção textual.

A fim de diagnosticar o nível de internalização do gênero trabalhado, foi solicitado que os estudantes produzissem um texto dissertativo-argumentativo antes do desenvolvimento dos módulos da sequência didática; depois, ao final das oficinas, produziriam outro. Com isso, foi possível perceber que características sociodiscursivas haviam sido aprendidas e o que ainda faltava trabalhar, pontos que seriam sinalizados na correção textual-iterativa e efetivados na reescrita, segundo propõem Menegassi e Gasparotto (2016). A imagem, a seguir, mostra parte da primeira versão do texto escrito pelo participante A. Nessa passagem, é possível observar a capacidade de interpretar informações e de organizar argumentos do estudante em específico.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

1ª Versão d@ participante A

O Brasil tem um índice muito grande de mortes de mulheres por aborto clandestino. O que me fez debater sobre esse assunto é que a gente tem a legalização em casos de estupro onde a gestação tenha até vinte e oito semanas. A mulher não tem direito a escolher sobre o próprio corpo, um exemplo é a Inquérida, onde a mulher tem que ter uma idade x, ter um filho e ainda a obrigatoriedade de paraceite. Lembrando que nenhum método contraceptivo é 100% eficaz.

Fonte: dados do projeto de pesquisa.

Dessa maneira, para desenvolver a capacidade de argumentação, em uma das atividades desenvolvidas nesse módulo, foi proposto um júri simulado entre os estudantes, divididos em grupos, em que deveriam assumir um ponto de vista sobre a temática do aborto e trazer suas referências para discussão em aula. Com isso, fariam o uso da argumentação para comprovar a tese defendida pelo grupo. Tendo isso em vista, buscou-se fazer com que os alunos apresentassem sua argumentação em dois momentos: primeiro, oralmente e, depois, no texto escrito.

Percebe-se que o/a estudante menciona alguns comentários na sua primeira produção textual que provavelmente leu ou ouviu em algum momento/lugar, como uma forma de defender seu posicionamento: *O Brasil tem um índice muito grande de mortes de mulheres por aborto clandestino; lembrando que nenhum método contraceptivo é 100% eficaz.* São afirmações válidas, porém, é necessário referenciar e mostrar a origem dessas informações. Abaixo, na segunda versão do participante A, nota-se o esperado após a realização das oficinas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



2ª Versão d@ participante A

Dessa forma é válido destacar que a saúde da mulher nunca é priorizada, mas sim, de um lado que, talvez, futuramente não tenha o que comer ou não possui um suporte familiar decente. Com dados baseados em uma matéria do site G1 é possível salientar que, 41% dos brasileiros são totalmente contra qualquer tipo de aborto, 34% diz que querem que as regras e leis continuem como estão atualmente, já 46% acham necessário que mulheres que engravidam por estupro, recebam um auxílio financeiro para ajudar na criação do filho.

Fonte: dados do projeto de pesquisa.

Fica evidente que o/a estudante conseguiu entender a importância das informações para defender sua posição, uma vez que cita uma reportagem, “uma matéria do site do G1”, publicada nas mídias em sua produção textual, corroborando para sustentar sua opinião.

DOMÍNIO DOS MECANISMOS LINGÜÍSTICOS DE ARGUMENTAÇÃO

Essa oficina tinha como objetivo desenvolver a capacidade de saber articular as partes do texto com uso diversificado de recursos de coesão. Dessa forma, foram organizadas atividades acerca do sentido/função de utilizar determinados conectivos dentro da produção textual. É importante destacar que, para a elaboração desse módulo, tentou-se fundamentar-se na perspectiva da análise linguística ao invés de desenvolver uma prática tradicional de ensino de gramática. Conforme Mendonça (2006), a prática de análise linguística leva o aluno a desenvolver habilidades de leitura e de escrita, consequentemente, focalizando o uso dos mecanismos de argumentação, o estudante entende o sentido dos conectivos no momento de ler e produzir textos:

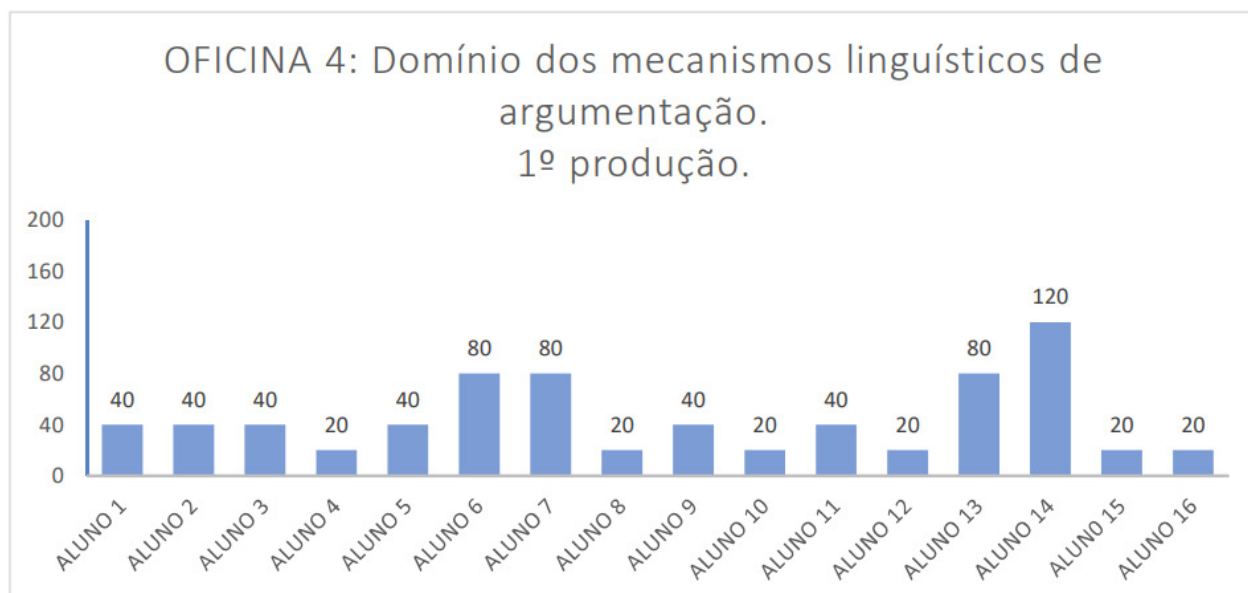


II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Por isso, pode-se dizer que AL é a parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. Nota-se que, no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão (Mendonça, 2006, p.208).

Em seguida, apresenta-se um gráfico que representa a utilização dos mecanismos de argumentação na primeira versão produzida pelos estudantes.



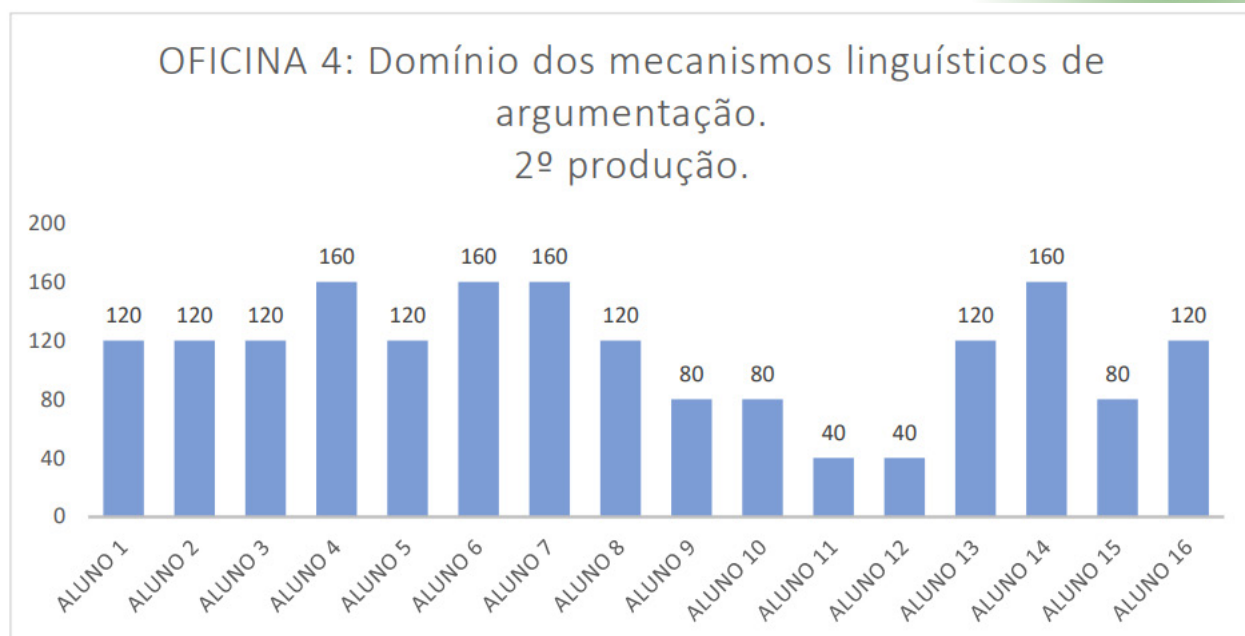
Fonte: dados do projeto de pesquisa.

Nota-se, na primeira versão, certa dificuldade por parte dos alunos com relação ao uso dos mecanismos linguísticos de argumentação; em muitos casos, observa-se articulação precária do texto ou uso dos mecanismos de modo insatisfatório, com muitas inadequações.

Contudo, na segunda versão do texto, essa capacidade melhora consideravelmente, conforme apresenta o gráfico abaixo.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Fonte: dados do projeto de pesquisa.

Após a realização das oficinas, com todas as atividades efetuadas, percebe-se que houve um aumento significativo no uso dos conectivos na produção do texto dissertativo-argumentativo. Além disso, os estudantes conseguiram utilizar com maior consciência linguística os conectores, pois “o domínio dos termos técnicos deixa de ser o principal objetivo do ensino da língua, para transformar-se num instrumento de reflexão sobre a língua com fim de contribuir para formação de leitores e produtores de textos” (Silva, 2010, p. 957).

CAPACIDADE DE CONCLUSÃO COM PROPOSTAS COERENTES QUE RESPEITEM OS DIREITOS HUMANOS

O objetivo primordial da última oficina foi desenvolver a habilidade dos alunos em apresentar propostas de solução para diversas questões, mantendo o respeito pelos direitos humanos. Foi possível observar que uma das principais dificuldades, nessa etapa, foi elaborar uma proposta de intervenção articulada com a argumentação desenvolvida no texto, conforme é solicitado na redação do ENEM. Segue a primeira versão produzida pelo participante B.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

1ª Versão d@ participante B

Conclui-se através deste texto que a legalização de aborto é uma questão de saúde pública, onde a mulher deve ter o direito de fazer suas próprias escolhas pensando em si em um futuro próximo.

Fonte: dados do projeto de pesquisa

Nota-se que, na primeira versão, não se identifica uma estratégia elaborada pelo autor da redação para enfrentar a questão discutida no tópico do texto, no caso, o aborto. Não é proposta uma ação prática viável para solucionar o problema, não há um agente que intervém socialmente a partir de um modo de agir; também não se fala nos efeitos de uma possível ação social. Contudo, a exigência, nessa parte, é a de que o estudante consiga apresentar uma proposta de intervenção detalhada, coerente e relacionada à argumentação desenvolvida na redação. Acerca desse ponto, Abaurre (2007, p. 311) afirma:

A conclusão aparece não como algo inesperado e surpreendente, mas como um reforço da tese sustentada ao longo da análise. Isso só pode ser alcançado se, no momento da reflexão sobre o tema e do planejamento do texto, o caminho analítico a ser seguido tiver sido claramente definido.

Para desenvolver a capacidade de conclusão, dentre as atividades realizadas, foram analisadas redações do ENEM de 2020, que abordavam o "estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira". Com essa atividade, buscou-se identificar as estratégias comunicativas presentes nas considerações finais e promover a reflexão sobre a importância de compreender e valorizar os direitos humanos; também, focalizou-se a proposta de intervenção social. Abaixo, apresenta-se a segunda versão produzida pelo participante.

2ª Versão d@ participante B

A fim de diminuir os índices de mortes por abortos clandestinos, é preciso de uma ação governamental para combatê-los. Diante disso, o Ministério da Saúde deve intensificar a saúde pública, garantindo que as mulheres tenham direito de ter escolhas sobre seus corpos.

Fonte: dados do projeto de pesquisa.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Na segunda versão, já é possível observar uma estratégia do produtor do texto para buscar resolver a problemática relacionada ao aborto: propõe-se uma ação governamental, com intervenção do Ministério da Saúde, cujo objetivo é diminuir as mortes por abortos clandestinos. Nesse viés, consegue-se visualizar uma proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada com a argumentação desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, buscou-se evidenciar a importância de uma abordagem didática fundamentada na teoria sociointeracionista de linguagem. Assim, o objetivo foi apresentar uma proposta didática, mais especificamente, alguns módulos ou oficinas que integram uma sequência didática voltada para o ensino do texto dissertativo-argumentativo nas aulas de Língua Portuguesa.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, intentou-se não apenas abordar aspectos formais e estruturais do texto dissertativo-argumentativo, mas também desenvolver habilidades fundamentais, como a interpretação de informações, organização de argumentos, domínio dos mecanismos de argumentação e capacidade de conclusão com propostas coerentes alinhadas aos princípios dos direitos humanos. Nesse sentido, cada módulo/oficina abordou aspectos específicos do texto dissertativo-argumentativo, desde a defesa consistente de pontos de vista até a articulação coesa das partes do texto, culminando na capacidade de propor soluções para diversas problemáticas.

Dessa forma, entende-se que a proposta de intervenção didática apresentada cumpre com o que se espera de uma aula de Língua Portuguesa: não apenas responde às exigências comunicativas, desenvolvendo capacidades de linguagem, mas também contribui para a formação dos alunos como participantes ativos e críticos, os quais integram diversas esferas sociais. Sob esse enfoque, as considerações finais consolidam a importância do trabalho desenvolvido, apontando para a necessidade contínua de abordagens inovadoras nas aulas de Língua Portuguesa, abordagens essas calcadas na teoria sociointeracionista, as quais promovam o desenvolvimento linguístico, discursivo e crítico dos estudantes.



REFERÊNCIAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ABAURRE, M. L.; ABAURRE, M. B. M. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 81-108, 2004.

MARCUSCHI. B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. de O; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Editora Parábola, 2006, p. 199 – 226.

MENEGASSI. Renilsom. José; GASPAROTTO. Denise. Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n.3, jul/set. 2016.

SILVA, N. I. da. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.



UMA ANÁLISE DA NARRATIVA DE MISS JULIE (2014) À LUZ DA ANTROPOLOGIA LITERÁRIA

AN ANALYSIS OF MISS JULIE'S NARRATIVE (2014) IN LIGHT OF LITERARY ANTHROPOLOGY

Emanuel Junio Reis¹ (UFPB)

Suellen Sulamita Gentil de Oliveira² (UFPB)

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar um Mapeamento da Experiência Estética a partir da especiação do filme *Miss Julie* (2014). O *corpus* escolhido apresenta, dentre outros fatores, um complexo enredamento das personagens da trama, o que oferece as camadas necessárias à investigação dos efeitos estéticos experienciados durante o preenchimento dos vazios encontrados ao longo da leitura-espectação do texto-filme. Deste modo, procura-se discutir, à luz da Antropologia Literária, a interseção entre Literatura e Cinema, tomando o ato da leitura literária e cinematográfica como práticas culturais que propiciam experiências estéticas distintas, similares ou complementares aos leitores e espectadores (Iser, 1996; Santos, 2009; Santos & Costa 2020; Santos et al, 2020). Em consonância, busca-se identificar de que maneira alguns elementos estruturais da narrativa influenciam a construção da profundidade desta análise (Adorno & Horkheimer, 1973; Forster, 1974; Candido, 1976; Gancho, 2014). Por fim, constata-se que a adoção de uma abordagem interdisciplinar na realização do mapeamento

¹ Bacharel em Tradução pela Universidade de Brasília (UnB) e mestrando em Literatura, Teoria e Crítica pelo Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2029688575200231>. E-mail: emmanuelreis@gmail.com

² Bacharela em Tradução pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestranda da Linha de pesquisa em Tradução e Cultura do Programa de Pós Graduação em Letras pela mesma instituição e pesquisadora associada da Coordenadoria de Estudos Ásia (CEÁsia), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4810-6707>. E-mail: suellen.gentil@gmail.com



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

amplia as possibilidades de interpretação e significação de uma obra, uma vez que o uso dessa ferramenta metateórica e metaprocedimental transforma toda a relação de interação e recepção de um objeto ficcional e estético.

Palavras-chave: Miss Julie; Mapeamento da Experiência Estética; Antropologia Literária.

ABSTRACT

This work seeks to present a Mapping of the Aesthetic Experience based on the viewing of the film Miss Julie (2014). The chosen corpus presents, among other factors, a complex entanglement of the plot's characters, which offers the necessary layers for the investigation of the aesthetic effects experienced during the filling of the gaps found throughout the reading-watching of the text-film. In this way, we seek to discuss, in the light of Literary Anthropology, the intersection between Literature and Cinema, taking the act of literary reading and cinematographic reading as cultural practices that provide distinct, similar or complementary aesthetic experiences to readers and spectators (Iser, 1996; Santos, 2009; Santos & Costa 2020; Santos et al, 2020). Accordingly, we seek to identify how some structural elements of the narrative influence the construction of the depth of this analysis (Adorno & Horkheimer, 1973; Forster, 1974; Candido, 1976; Gancho, 2014). Finally, it appears that the adoption of an interdisciplinary approach in carrying out mapping expands the possibilities of interpretation and meaning of a work, since the use of this metatheoretical and metaprocedural tool transforms the entire relationship of interaction and reception of a fictional and aesthetic object.

Keywords: Miss Julie; Mapping of the Aesthetic Experience; Literary Anthropology.

INTRODUÇÃO

A relação entre as linguagens literária e cinematográfica é intrínseca e complexa, apresentando uma interseção única entre a palavra escrita e a imagem em movimento. Enquanto a literatura permite uma exploração profunda da linguagem através de descrições detalhadas e nuances linguísticas, o cinema oferece uma experiência visual imersiva que transcende as fronteiras do texto. Apesar das diferenças entre os dois sistemas semióticos, ambas as formas de expressão artística compartilham o traço hegemônico da necessidade de ficcionalização.

A literatura oferece um espaço para a introspecção e a construção cuidadosa de imaginários a partir do texto literário, enquanto que o cinema utiliza a combinação de elementos visuais e sonoros para criar e/ou adaptar uma ficção, uma clara herança da tradição literária. É crucial reconhecer que essas duas linguagens são complementares e não

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



excludentes, o que evidencia a fluidez e adaptabilidade dessas formas de arte. Ao contrário, a interação entre essas linguagens enriquece a compreensão narrativa e proporciona uma gama diversificada de experiências subjetivas aos sujeitos por intermédio de diversos objetos de suporte.

Nesse contexto, buscamos discutir a interseção entre a literatura e o cinema à luz da Antropologia Literária, tomando o ato da leitura literária e leitura cinematográfica como práticas culturais que propiciam experiências estéticas distintas, similares ou complementares aos leitores e espectadores (Iser, 1996; Santos, 2009; Santos & Costa 2020; Santos *et al*, 2020). Em consonância, buscamos identificar de que maneira alguns elementos estruturais da narrativa influenciam a construção da profundidade desta análise (Adorno & Horkheimer, 1973; Forster, 1974; Candido, 1976; Gancho, 2014).

Ao cabo dessa discussão, apresentaremos um mapeamento da experiência estética, incluindo uma análise dos elementos narrativos que servem de estrutura para a construção dos sentidos e dos efeitos estéticos experienciados durante a especiação do filme *Miss Julie* (2014). Acreditamos que essa abordagem interdisciplinar auxilia a compreender de forma mais consciente como se dá a recepção de uma obra quando balizada pelo encontro da leitura/especiação com o texto/imagem.

Acreditamos que a realização de tal mapeamento associado à análise estrutural da narrativa, através de uma abordagem interdisciplinar, auxilia a ampliação das camadas de significação produzidas durante a leitura/especiação de um texto/filme, já que a tomada de consciência dos leitores/espectadores com o uso dessa ferramenta metateórica e meta-procedimental transforma toda a relação de interação e recepção de um objeto ficcional e estético.

LITERATURA E CINEMA: A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO INTERFACE

A Teoria do Efeito Estético serviu para a construção das bases da Antropologia Literária, campo de investigação em pleno desenvolvimento, e pode ser sintetizado pela mudança de paradigma quanto à análise do que acontece com o leitor quando, no ato da leitura, passa a atribuir sentidos ao texto lido, resultando desse processo os efeitos estéticos. Essa perspectiva não privilegia apenas a configuração do texto e a intenção do autor, mas coloca em evidência e em igualdade os atos de apreensão realizados pelo sujeito que lê.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Para Wolfgang Iser (1996, p. 50) a interação dialética entre texto-leitor, como resultado desse encontro, promove o chamado efeito estético da leitura. Para ele, durante a leitura o sujeito é instado a desempenhar um papel indispensável na interpretação de uma obra, vista a partir de dois pólos: o artístico, que designa o texto criado pelo autor; e o estético, que é a concretização da leitura pelo leitor.

É daí que emerge o conceito de *virtualidade da obra*, que é o resultado ou a realização da convergência ou interação do texto com o leitor, mas não pode ser reduzida a nenhum dos dois. Em outros termos, a virtualidade da obra se dá no encontro do sujeito leitor com a estrutura textual existente (pólo artístico), resultando na condição apropriada para a concretização da leitura e, conseqüentemente, dos efeitos proporcionados por ela (pólo estético).

Dessa virtualidade da obra resulta sua dinâmica, que se apresenta como a condição dos efeitos provocados pela obra. O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio (Iser, 1996, p. 51).

Assim, a leitura se estrutura a partir do contato e da anuência do *leitor real* [sujeito que lê e desempenha uma função] em assumir as indicações do *leitor implícito* [idealizado pela estrutura textual], repercutindo na formulação do objeto estético, como aponta Santos (2009, p. 32). Essa virada na concepção do leitor permite tomá-lo não como um agente passivo, mas um sujeito dotado de competências interpretativas e participante da construção de sentidos de forma consciente.

Os elementos dos quais o sujeito leitor dispõe no ato da leitura servem à construção de uma relação dinâmica com os mais diversos textos ficcionais ou pragmáticos. E no processo de leitura iseriana, ficção e realidade não são vistas em oposição, já que se confundem e se organizam em razão uma da outra ao longo da comunicação, o que “revelaria a função da literatura enquanto conector entre o sujeito e a realidade” (Santos, 2009, p. 100).

Santos (2009, p. 102) sintetiza esses elementos apresentados pela teoria iseriana em três instâncias que se fazem presentes durante o ato da leitura: o *repertório* (convenções), as *estratégias* (procedimentos aceitos) e a *realização* (a participação do leitor). O repertório seria o conjunto de elementos extra-textuais, que fogem da imanência do texto, e se revelam através daquilo que está em diálogo com o conhecimento do leitor e lhe é familiar por questões sociais e históricas.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



As estratégias textuais estão ligadas aos procedimentos de organização e seleção dos elementos do repertório do texto, de forma que as possíveis combinações ou o preenchimento dos vazios deixados nessa estrutura produzam, com a atuação do leitor, uma comunicação entre eles. Esses elementos estruturam e regulam as perspectivas da leitura à medida em que a atenção do leitor é direcionada pelo *tema* (informação nova) e pelo *horizonte* (informação memorizada).

São quatro as perspectivas através das quais os elementos são selecionados: a perspectiva do narrador, a perspectiva dos personagens, a perspectiva da ação ou enredo e a perspectiva da ficção do leitor. Tais perspectivas possuem pontos de interseção originados da indeterminação semântica, os *lugares vazios*. Nenhuma das perspectivas por si própria fornece o ponto de vista que o leitor deverá assumir. Ele, o leitor, deverá reunir esta multiplicidade de perspectivas num ponto de vista intencionado (Santos, 2009, p. 103, grifo nosso).

Visto sob a mesma lógica de funcionamento, o *recursive looping* é um sistema de *feedback* que se desenvolve com a adição [*input*] ou saída [*output*] das informações que controlam a projeção da leitura para que ocorra uma correção ou uma interpretação dos eventos [*feedforward*]. Em outras palavras, esse efeito, quando percebido pelo leitor, o estimula a assumir um novo ponto de vista da história.

Como podemos notar, a estrutura de *tema* e *horizonte*, acrescida do *recursive looping*, constroem e controlam toda a narrativa. Mais à frente, vamos ver com mais detalhes de que forma essas perspectivas, em associação com os elementos estruturais da narrativa tais como tempo, personagem, enredo e espaço, contribuem e complementam os conceitos iserianos visando a elaboração de significações e interpretações de uma obra.

Por fim, a instância da participação do leitor se insere no campo da sua capacidade de apreensão e de processamento ativadas pelas estruturas textuais. Esses atos de apreensão e processamento, no entanto, não podem ser controlados completamente pelo texto, originando hiatos ou espaços vazios, que como vimos, impulsionam a atuação e a criatividade do leitor pelas fases da leitura (Santos, 2009, p. 105).

O *vazio* e *negatividade*, portanto, são conceitos que estão relacionados àquilo que é combinado ou articulado nas lacunas experienciadas pelo leitor como pontos de indeterminação. O preenchimento desses vazios, textuais ou extratextuais, dá lugar ao efeito da negatividade, posto que se realiza no não dito do texto (Santos, 2009, p. 114).

Esses lugares vazios se relacionam às lacunas do texto com a qual o leitor se depara durante a leitura. Os vazios quebram a conectabilidade ou a *good continuation* da constru-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ção de textos ficcionais, que se traduz pela quebra da expectativa do leitor, comumente chamado de um *plot twist*. Essa quebra abre um grande número de possibilidades para que o leitor, a fim de dar boa forma (*gestalt*) aos vazios, adicione novas significações à sua leitura (Santos, 2009, p. 112).

Em suma, a *significação* se constitui como uma resposta do sujeito ao *sentido* atribuído por ele às suas experiências estéticas, com o auxílio, como vimos, do seu repertório subjetivo, social e cultural. Via de regra, esse movimento de colocar-se em implicitude através da leitura literária contribui para expansão das experiências e na elaboração do conhecimento sobre si e sobre o mundo, de forma a proporcionar uma *emancipação* do sujeito.

De acordo com Borba (2003), vivenciar um efeito de significado ou experiência estética, transfigurado em uma significação — resposta à experiência estética —, possibilitando um repensar das normas do contexto pragmático do sujeito leitor, pode ser considerado um dos pontos mais importantes da teoria do efeito (Santos; Costa, 2020, p. 7).

É na esteira desse pensamento que uma série de pesquisas sobre a experiência estética se enveredam pela análise da fruição da leitura e do seu caráter emancipador, como a metodologia desenvolvida por Santos e Costa (2020), voltada à identificação de eventos cognitivos e afetivos experienciados pelo preenchimento/articulação de vazios ficcionais. Sendo assim, o Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), esse instrumento interpretativo de mediação da experiência da leitura (literária, fílmica, etc), tem por objetivo identificar os acontecimentos descritos pela teoria iseriana de forma mais consciente.

A leitura de textos literários permite o acesso do leitor a seus próprios eventos procedimentais, tomar consciência deles, via mapeamento estético, promove, conseqüentemente, a conexão também com os aspectos metaprocedimentais envolvidos nesse processo. O leitor pode, então, interpretar o texto e os efeitos de tal texto em sua pessoa, juntamente com suas reverberações na vida (Santos; Costa, 2020, p. 19).

Como se sabe, a Antropologia Literária abriu um campo de investigação interdisciplinar, propício para se pensar a literatura nos mais diversos contextos da cultura em que o fictício se constitui como uma necessidade e uma disposição humanas. Nesse sentido, viabilizar uma aproximação entre as linguagens literária e cinematográfica na interface da Teoria do Efeito Estético se torna uma tarefa necessária à construção de novos saberes e experiências individuais e coletivas.

Tendo isso em mente, o Grupo de Estudos em Antropologia Literária (GEAL/UFPB), desenvolveu uma Cartografia Iseriana de Experiências Estéticas, que apresenta

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



diversos mapeamentos estéticos que, notadamente, buscam “delimitar o lugar das teorias iserianas em seus sentidos heurísticos e de associação à experiência estética com textos literários e expectativa de filmes” (Santos *et al.*, 2020, p. 13).

É com o auxílio desse suporte teórico que nos inspiramos a apresentar, mais adiante, um Mapeamento da Experiência Estética com o filme *Miss Julie* (2014). Antes disso, acreditamos ser necessário retomar alguns conceitos que nos auxiliarão na organização e seleção de elementos que estruturam a nossa análise e dão corpo ao referido mapeamento como interlocução entre a literatura e o cinema.

ELEMENTOS ESTRUTURAIS

TEMPO

Segundo Forster (1974), uma estória só pode ter um mérito, que é o de prender ou de afastar sua audiência, seus leitores, que se deslocam na narrativa através de seus aspectos ou elementos constitutivos. Assim, o conceito de tempo para o autor é indissociável da estória, visto que ela é a espinha dorsal, a base que sustenta todos os eventos ali entrelaçados e dispostos conforme uma sequência.

Para o referido autor, o tempo nem sempre está condicionado a uma sequência cronológica, mas pode e deve, em uma boa narrativa, estar ligado à noção de valor mensurável pela *intensidade* dos acontecimentos. Deste modo, os valores numa narrativa não estão interligados de maneira casual, mas servem de gancho para que os leitores ou os ouvintes permaneçam interessados no funcionamento da estória ou ao que nos toca, já que toda história “remonta às origens da literatura, antes da descoberta da leitura, e apela ao que há de primitivo em nós.” (Forster, 1974, p. 42).

De acordo com Gancho (2014), o tempo está intimamente ligado aos fatos do enredo e pode apresentar diversos níveis, dentre os quais, a época (o pano de fundo), duração (curto ou longo), linear (cronológico), e não linear (psicológico).

PERSONAGEM

Segundo Forster (1974), as personagens de um romance são ou pretendem ser humanos. No fim das contas, são atores de um conjunto de palavras ou massas verbais associadas a uma figura dentro de um enredo e podem ser divididas entre planas e redondas.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

As primeiras dizem respeito àquelas protagonistas de uma trama construídas em torno de qualidades ou ideias simples, que ao fugir disso, tomam caminho para tornarem-se redondas. São facilmente reconhecíveis e lembradas com facilidade pelo leitor, visto que suas características são preservadas e atravessam as circunstâncias sem serem modificadas por elas. Servem a um objetivo simples.

Personagens redondas, ao contrário, apresentam maior profundidade, complexidade, facetas e sofisticação. Elas são capazes de nos surpreender de maneira convincente a respeito de algo, de modo incalculável e imprevisível, como na vida real. É aquela figura que se aproxima mais de um humano, pois “[...] só as pessoas redondas foram feitas para atuar tragicamente por qualquer extensão de tempo, e só elas podem despertar em nós quaisquer sentimentos que não sejam o de humor e o de adequação” (Forster, 1974, p. 60).

Para Antonio Candido (1976), a personagem é o elemento mais *vivo* de um romance, pois dela dependem de maneira indissolúvel o enredo e o tempo que se organizam em torno de uma série de fatos que lhe dão vida. No entanto, esta figura “só adquire pleno significado no contexto, e que, portanto, no fim de contas a construção estrutural é o maior responsável pela força e eficácia de um romance” (p. 52).

Ao diferenciar um ser humano de um ser fictício, Candido (1976) lembra que a linha de coerência fixada para uma personagem já fora delimitada e, portanto, seu *modo-de-ser* seria mais lógico, coeso e menos variável. Isso não significa dizer que essa figura não possa apresentar complexidade e profundidade, já que, é justamente em decorrência do trabalho altamente elaborado e minucioso da caracterização que se torna possível criar uma margem para uma experiência ilimitada e ilusória, fruto da imaginação do leitor.

ENREDO

O enredo ou intriga³ remete a todo um conjunto de ações que tecem a trama ou o argumento principal de uma ficção. Ele é, como podemos inferir, um aspecto importante da estrutura de uma boa narrativa e um dos responsáveis pelo seu triunfo estético junto aos leitores.

Para Forster (1974, p. 72), sobre o enredo recai o fator da *causalidade* dos eventos, o que significa dizer que, a organização causal é, do ponto de vista lógico, “superior” à mera consecução temporal, aumentando ainda mais o interesse pela estória. São elementos que

³ Ver a definição no E-Dicionário de Termos Literários: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/intriga>.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



despertam surpresa ou mistério e, conseqüentemente, vão instaurar uma suspensão e uma ruptura abrupta da sequência do tempo, mas que podem ser retomados posteriormente pelo leitor com mais ou menos habilidades que envolvam a inteligência e a memória.

Segundo Gancho (2014), o meio mais adequado de entender e analisar um enredo seria compreender o funcionamento do seu elemento estrutural, o *conflito*, que é o componente que gera oposição e tensão entre um fato e outro. Os conflitos estruturam as partes de um enredo, de modo que podemos identificar ao menos quatro principais: exposição do(s) fato(s), complicação ou desenvolvimento deste(s) fato(s), clímax ou ápice, e desfecho da história. A depender do gênero e da natureza ficcional da narrativa, os fatos e os conflitos serão mais ou menos fáceis de identificar.

ESPAÇO

O espaço é invariavelmente onde ocorrem os fatos e as ações das personagens. Como aponta Gancho (2014), haverá menos variedade de espaços em uma narrativa se as ações forem concentradas ou se o tempo não for linear, de modo que o enredo será de natureza psicológica. Por inferência, quanto mais ações ocorrem numa narrativa, mais espaços podem aparecer.

Assim, o espaço tem a função de situar as ações e influenciar as emoções ou atitudes das personagens, que em função de sua “porosidade” ou “abertura” às circunstâncias, são transformadas ou não pelo que existe e/ou ocorre ao redor delas. São inúmeras as possibilidades de identificar um espaço narrativo: fechado ou aberto, urbano ou rural, etc. Mas para identificar um espaço que não seja físico, é comumente empregado o termo *ambiente*, que seria a aproximação do tempo e do espaço acrescido do clima (determinantes socioeconômicos, morais, religiosos, psicológicos, etc).

O CONCEITO DE INDIVÍDUO

Agora que há uma melhor compreensão sobre os principais elementos estruturais de uma narrativa, é preciso delinear o conceito de indivíduo, que nos será de extrema importância para analisar as dinâmicas das relações entre as personagens. Visto que o conceito de indivíduo é amplo e apresenta múltiplas perspectivas, optamos por fazer um recorte a partir do ponto de vista sociológico, que acreditamos ser o mais pertinente para o nosso trabalho.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Segundo Adorno e Horkheimer (1973, p. 46), por um longo período se pensou no conceito de indivíduo como algo único e indissociável, uma espécie de bloco de concreto e autossuficiente que não sofreria os efeitos de suas relações com os outros e o meio em que se encontra. Por esse motivo, debater o indivíduo era um tópico raro na sociologia, visto que essa disciplina dedica-se à compreender as relações sociais.

O debate ficava em grande parte reservado à Filosofia que, com as contribuições de Leibniz para a teoria das mônades, trouxe a ideia de que a sociedade seria “a soma de indivíduos singulares” que não se modificariam por causas externas. O liberalismo vai reforçar esse pensamento ao “considerar as mônades como algo absoluto, um ser em si” (Adorno e Horkheimer, 1973, p. 47). O hercúleo trabalho para o avanço desse pensamento virá por meio da filosofia especulativa da sociedade e da própria sociologia que irão mostrar que o sujeito é constantemente mediado por suas relações.

A vida humana é, essencialmente e não por mera casualidade, convivência. Com esta afirmação, põe-se em dúvida o conceito de indivíduo como unidade social fundamental. Se o homem, na própria base de sua existência, é para os outros, que são os seus semelhantes, e se unicamente por eles é o que é, então a sua definição última não é a de uma indivisibilidade e unicidade primárias mas, outrossim, a de uma participação e comunicação necessárias com os outros. Mesmo antes de ser indivíduo o homem é um dos semelhantes, relaciona-se com os outros antes de se referir explicitamente ao eu; é um momento das relações em que vive, antes de poder chegar, finalmente, à autodeterminação (Adorno e Horkheimer, 1973, p.47).

Por meio disso, entende-se que a existência humana é essencialmente marcada pela interação social e não se deve apenas à mera coincidência. Essa afirmação questiona o conceito de indivíduo como uma unidade social imiscível. Se o ser humano está intrinsecamente conectado aos seus semelhantes, e é definido em grande parte por essas relações, então sua verdadeira essência não reside na ideia de ser indivisível e singular em primeiro lugar, mas sim na necessidade de participação e comunicação com os outros. As imbricadas dinâmicas dessas relações é um estágio fundamental em sua jornada antes de alcançar a autodeterminação.

Como dito inicialmente, pensar o indivíduo é uma tarefa que vem sendo realizada ao longo do tempo por diversas áreas do conhecimento e por meio de diferentes abordagens. No entanto, para nossa análise, privilegiamos o recorte sociológico pois, ao considerar a relevância da convivência e da participação social na formação da identidade humana, é possível identificar como as personagens são influenciadas pelo contexto social ao seu redor, e como suas ações são moldadas pelas relações interpessoais que estabelecem.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Esse enfoque proporciona uma compreensão mais profunda das complexidades e nuances das personalidades retratadas, conferindo maior significado e realismo às suas trajetórias, além de possibilitar uma análise mais profícua do filme, como um reflexo das dinâmicas sociais e psicológicas que permeiam a trajetória de cada personagem. Dessa forma, essa abordagem enriquece a nossa análise ao revelar as camadas de significado e o retrato das interações e sua influência no comportamento humano.

MAPEAMENTO ESTÉTICO DO FILME MISS JULIE (2014)

O filme *Miss Julie* (2014), da diretora Liv Ullmann, é a mais recente adaptação para o cinema da clássica peça do escritor sueco August Strindberg. A trama gira em torno da relação triangular entre uma jovem aristocrata, Julie, o empregado da casa, Jean, e a cozinheira, Christine. A história ganha complexidade a partir do momento em que Julie passa a desafiar Jean a conquistá-la amorosamente por meio de um perigoso jogo de sedução e dominação.

Os eventos da narrativa se dão predominantemente na cozinha de uma grande casa rural na Suécia, cenário em que o leitor/espectador é levado a se ater mais frequentemente às características físicas, psicológicas, ideológicas e morais das personagens. Assim, os comportamentos, as crenças e os valores dessas figuras se tornam elementos essenciais à constituição da narrativa. Devido à condição de que o filme fosse produzido em língua inglesa, a diretora optou por situar a história na Irlanda do Norte, dadas as similaridades do contexto sócio-político entre os dois países, sendo essa uma das poucas escolhas em que o filme se diferencia da obra original.

O espectador logo é instado a recuperar, através do seu **repertório**, o contexto social e histórico de transição e decadência, no final do século XIX, em que vivia a aristocracia irlandesa. Composta principalmente por proprietários de terras descendentes de famílias anglo-irlandesas, a aristocracia detinha considerável poder político e econômico. A questão agrária e o surgimento de movimentos de resistência desafiavam o poder e os interesses aristocráticos. Conflitos com arrendatários rurais, alta de aluguéis e condições precárias estimulavam o movimento nacionalista irlandês em busca de maior autonomia e autodeterminação.

Nesse período, a Irlanda do Norte refletia uma sociedade tradicionalmente patriarcal, onde as normas de gênero impunham diversas restrições sociais e legais às mulheres,



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

limitando significativamente suas oportunidades econômicas, políticas e educacionais. Para elas, o casamento e a maternidade eram impostos como seu principal papel, subjugando sua independência. Além disso, as leis de propriedade favoreciam os homens, limitando o acesso delas à sucessão de patrimônio. Sendo um dos alicerces da trama, o filme também reflete essas questões de gênero.

O fio condutor da narrativa é centrado na relação de poder que se estabelece entre as personagens Julie, Jean e Christine, que se veem, cada uma a seu modo, presas num perigoso jogo de sedução e controle. É a partir desse fio que se estrutura todo o sistema de *recursive looping ou feedback* através do qual o leitor-espectador se movimenta a fim de preencher os vazios presentes na narrativa. Levando em consideração os conceitos iserianos discutidos, apresentamos, daqui em diante, uma leitura/espectação mais íntima do texto-filme a partir da seleção e organização de elementos que nos convidam a saltarmos de uma perspectiva a outra.

[*horizonte*] Julie é, inicialmente, a figura de maior poder da relação e exerce forte domínio sobre seus serviçais. A cozinha da casa senhorial é o cenário de maior destaque na trama, e onde ocorrem a maioria dos conflitos dessa relação triangular. Há poucas cenas externas, como no jardim ou no estábulo. Os ambientes fechados sinalizam para o espectador que o clima em torno dessa narrativa densa e inquietante é predominantemente de cunho psicológico.

[*horizonte*] A trama é iniciada com o diálogo entre Jean e Christine a respeito da senhoria Julie, que preocupados e incomodados com seu comportamento após um recente término de noivado, falam de sua possível loucura. Jean havia retornado da estação onde deixou o Conde, pai de Julie, para realizar uma viagem. Nesse contexto, os empregados da casa se veem sozinhos e comemoram modestamente com vinho o momento de tranquilidade. Julie aparece repentinamente na porta da cozinha e o clima de festejo entre eles logo transforma-se em subserviência.

[*tema*] Julie, uma mulher entediada e sem domínio da sua própria vida, é um retrato da referida aristocracia, que tentava a qualquer custo manter seu status de dominação apesar da pressão política e popular. Julie sentia que precisava exercer algum poder sobre as pessoas, mesmo que para ter uma falsa ilusão de controle. Ela passa a demonstrar um comportamento autoritário, insensível e dissimulado para com Jean, noivo de Christine, através de um audacioso jogo de sedução que culmina em uma relação sexual.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



[quebra da *good continuation*] Após o ápice da trama, no entanto, o jogo se inverte e Julie logo sucumbe à fragilidade e instabilidade de sua posição enquanto mulher e filha de aristocrata numa sociedade fundamentalmente patriarcal. Jean, por sua vez, vê o episódio como uma oportunidade para controlar e chantagear Julie em troca de dinheiro, sugerindo que para salvar sua reputação ela precisaria roubar o próprio pai, para então fugir com ele. Oscilando entre ameaças, humilhações, euforia, raiva e loucura, Julie vai se revelando alguém em estado de extremo desequilíbrio e fragilidade emocional.

[tema] Julie vai tomando consciência das consequências que o ato sexual teria trazido para sua vida, sensação essa que é agravada logo após ele insinuar que Christine possivelmente os ouviu. Atordoadada, ela questiona Jean sobre o que eles farão a respeito, que vê nisso uma brecha para manipulá-la. Ela se entusiasma com a ideia da fuga, ao ver um possível escape de sua condição de mulher em uma sociedade misógina.

[significação] Ela é, no entanto, tomada por angústia e ódio ao se dar conta de que estava se submetendo a uma vida sem garantias com o homem que outrora a enxergava de forma vulgar e delirante. A nosso ver, Julie tenta lutar e resistir, mas a falta de perspectiva fez com que ela cedesse cada vez mais à persuasão de Jean. Ela se vê engolida por sua própria fantasia, e diante da enorme pressão sofrida, sucumbe ao suicídio orquestrado por aquele que antes era seu maior objeto de desejo.

[horizonte] [significação] Jean era um homem viajado, bem articulado e com conhecimento sobre outras línguas e culturas. Havia sido *sommelier* em um dos melhores hotéis da Suíça e sabia apreciar um bom vinho, o que chocava os aristocratas já que os papéis de classe eram mais limitados. A sua forma de se expressar chamava a atenção, especialmente de Julie, que se mostrava surpresa pela desenvoltura da sua linguagem. Jean, porém, havia desenvolvido habilidades que o possibilitava lidar bem com as suas limitações sociais. Ele se deixou levar pelas investidas de Julie, encarando-a como um desafio a ser conquistado. Mas o fruto de um relacionamento construído sobre proibições morais e sociais muito restritas não poderia, a nosso ver, levá-los a uma vida saudável e equilibrada.

[horizonte] [significação] Podemos notar que ocorre uma virada quanto aos papéis inicialmente desempenhados pelas personagens Julie e Jean na trama. Como vimos anteriormente, Julie passa a sofrer cada vez mais as consequências de suas ações, ao passo que Jean, consciente da influência que agora exerce sobre sua amante, começa a explorar ainda mais suas fragilidades. O que antes gerava apenas submissão agora torna-se uma espécie de vingança. Acreditamos que ele tenha visto a sua amante como uma representação



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

daquilo que ele sofreu durante toda uma vida de subserviência às classes privilegiadas. Assim, ele rompe com as questões que moralmente o aprisionavam, rebela-se contra o sistema, e busca essa rebeldia também por meio da figura de Julie.

[*repertório*] [*significação*] Quanto às características, acreditamos que Julie e Jean são personagens redondas, uma vez que os fatos que atravessam as caracterizam de forma mais profunda e complexa. Elas atuam na trama ora nos aproximando ora nos afastando de suas personalidades, seja por empatia ou por repulsa às suas atitudes diante dos eventos. Inicialmente, Julie nos gera aversão pela forma como conduz suas relações, sendo abertamente opressiva e autoritária. Jean, em um primeiro momento nos conecta por uma certa fragilidade e impotência.

[*horizonte*] Ainda temos a figura de Christine, que encarna os moldes tradicionais típicos da época, e que se ocupa da casa e dos afazeres que a colocam à serviço de alguém. Nos momentos de maior destaque ela está ausente, pois geralmente fica no quarto à mando de Jean, mesmo quando tomada por curiosidade em relação aos acontecimentos. Ela não consegue fugir dos modelos religiosos e sociais que a restringem moralmente. O único momento em que se posiciona, ainda que modestamente, nos revela mais sobre sua enorme resignação em relação aos demais.

[*significação*] Christine mantém-se passiva todo o tempo diante dos conflitos, mesmo quando emite uma opinião a respeito de algo, sua devoção e sua moralidade se sobressaem. Suas funções se resumem a cuidar, zelar e obedecer, seja a quem for. Mesmo após descobrir que fora traída, ela permanece mais preocupada com o olhar do outro sobre sua idoneidade que com o seu próprio ressentimento. Em nossa leitura, sua maior conquista talvez tenha sido o seu trabalho, ao que ela se agarra com unhas e dentes, como sua única forma de ser e estar no mundo.

[*repertório*] [*significação*] Christine, pode ser classificada como personagem plana, visto que não apresenta muitas facetas ou atributos que a torne complexa. Sua atuação é um tanto quanto invariável, quase caricatural. Ela desempenha um papel bem delimitado e restrito na trama, e mesmo diante dos momentos mais decisivos, permanece coerentemente fixada às suas características. Acreditamos que isso se deve também em função da natureza das outras personagens focalizadas, que para existirem, precisam apresentar um certo contraste em relação às secundárias.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho discutir a interseção entre literatura e cinema enquanto linguagens que propiciam experiências artísticas e estéticas, através da produção de efeitos no encontro do leitor/espectador com o texto-filme *Miss Julie* (2014). Em paralelo, procuramos compreender como esse enredo é construído, quais elementos se mostram mais presentes, bem como de que forma eles influenciam a complexidade e a profundidade de toda a narrativa.

O percurso que realizamos pelos estudos sobre os elementos estruturais da narrativa nos ajudou a compreender que qualquer ficção, independente de gênero, tipologia ou linguagem, apresenta características comuns e essenciais a toda história sobre quais são os conflitos, quem os vivenciam, sob quais condições, e o porquê. Acreditamos que podemos classificar o enredo do filme como híbrido, já que ele apresenta uma lógica não linear, e é construído através de eventos internos ou psicológicos mensurados por valores morais, religiosos, sociais, etc.

Como vimos, os conceitos presentes na teoria iseriana se mostraram eficazes para compreendermos a dinâmica de comunicação que se estabelece entre o leitor/espectador com o texto-filme, através de estratégias de organização e seleção de elementos, com vistas a construção de significações dos vazios que se estabelecem entre o que está implícito no pólo artístico, e o que é construído pelo leitor real, no pólo estético. As indeterminações presentes nessa narrativa puderam ser trabalhadas especialmente a partir da compreensão do funcionamento do sistema de *feedback* ou *recursive looping*, convergindo para que pudéssemos estruturar respostas aos nossos sentidos.

Portanto, a realização do mapeamento em associação com a análise estrutural da narrativa, a nosso ver, auxiliou sobremaneira a ampliação dos efeitos produzidos durante a nossa leitura/espectação do filme, já que a tomada de consciência com essa ferramenta metaprocedimental do processo de ficcionalização transformou toda a relação e a recepção da obra. Por fim, esperamos que este trabalho venha a se somar a outros que tenham como premissa a emancipação e a criticidade dos sujeitos leitores/espectadores no contato com os mais diversos objetos ficcionais, estéticos e expressões artísticas.



REFERÊNCIAS

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M (orgs). **Temas básicos da sociologia**. Tradução: A. Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.

CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DIAS, M. B. **O drama de Strindberg: Senhorita Júlia e a dramaturgia do eu**. Cadernos Cênicos, [S. l.], v.3, n.5, p.1-6, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/CadCenicos/article/view/13190>

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. Globo Livros, 1974.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. 7a ed., Série Princípios, São Paulo: Ática, 2014.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura. Vol. I. Uma Teoria do Efeito Estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface**. Recife: Bagaço, 2009.

SANTOS, C. S. G.; COSTA, F. F (orgs). **Espiral de fingimentos: mapeamentos de experiências estéticas em literatura**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SANTOS, Carmen Sevilla dos; COSTA, Fabiana Ferreira da; SOUTO, Rinah de Araújo. **Uma cartografia iseriana de experiências estéticas: teoria, literatura e cinema**. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2020.



“VEJA É A CARA DA LIMPEZA”: OS EFEITOS DE SENTIDO DE UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA NOS ESTUDOS SEMIÓTICOS

“THE VEJA BRAND IS THE FACE OF CLEANING”: THE MEANING EFFECTS OF AN ADVERTISING CAMPAIGN IN SEMIOTIC STUDIES

Lóris Marta Matozo Soares Xavier¹ (UPF)

Luciana M Crestani² (UPF)

RESUMO

A pesquisa intitulada “Veja é a cara da limpeza”: os efeitos de sentido de uma campanha publicitária nos estudos semióticos, consiste em um ensaio a partir de uma peça publicitária em formato audiovisual com o objetivo de analisar inúmeros aspectos no campo da semiótica discursiva. Por esse motivo, o *corpus* selecionado para o estudo foi o vídeo “Veja é a cara da limpeza”. Da série de vídeos veiculados com esse slogan, optou-se pelo Veja cozinha desengordurante, onde temos uma figura masculina fazendo a limpeza com o produto em uma cozinha demasiadamente suja. Enquanto pesquisa bibliográfica, através do levantamento de referências teóricas nos estudos de autores semiotistas, tais como Barros (2005); Fiorin (2005) e com base na teoria da semiótica discursiva, foi possível identificar as múltiplas linguagens presentes, realizando uma leitura mais precisa quanto aos efeitos e elementos indissociáveis que compõem o percurso gerativo de sentido. Nesse sentido, a análise abrange o detalhamento de sua estruturação levando em conta os três níveis presente nesse percurso, sendo estes, o fundamental, o narrativo e o discursivo. No nível fundamental verificou-se a presença dos termos

¹ Acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: lorismatozo@gmail.com

² Doutora em Letras, professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Email: lucianacrestani@upf.br



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

opostos, sendo o termo semântico (negativo) disforia (negativo) vs euforia (positivo). No nível narrativo, foram apreciados mais objetivamente os dois tipos de junção: conjunção e disjunção. Finalmente, no nível discursivo temos um encadeamento de figuras, em que se encontram as isotopias figurativas apresentadas em sentido disfórico vs eufórico. Por apresentar uma linguagem verbal, visual, sonora, entre outras, trata-se de um texto multissemiótico. Além disso, o vídeo publicitário da empresa de produtos veja, através das marcas enunciativas (você) na aproximação com o espectador, recursos visuais, musicais e linguagem verbal estabelece uma amplitude de sentido que permite uma inferência mais elaborada da informação que está sendo transmitida. A partir dos estudos da semiótica essa percepção tende a consolidar-se, pois produz meios que permitem uma assimilação diferenciada do conteúdo.

Palavras-chave: Teoria. Semiótica Discursiva. Texto Multissemiótico.

ABSTRACT

The research entitled “The Veja brand is the face of cleaning”: the meaning effects of an advertising campaign in semiotic studies, consists of an essay based on an advertising piece in audiovisual format with the aim of analyzing numerous aspects in the field of semiotics discursive. For this reason, the corpus selected for the study was the video “see is the face of cleaning”. From the series of videos broadcast with this slogan, we chose Veja degreasing kitchen, where we have a male figure cleaning an extremely dirty kitchen with the product. As bibliographical research, through the survey of theoretical references in the studies of semiotician authors, such as Barros (2005); Fiorin (2005) and based on the theory of discursive semiotics, it was possible to identify the multiple languages present, performing a more precise reading regarding the effects and inseparable elements that make up the generative path of meaning. In this sense, the analysis covers the details of its structuring taking into account the three levels present in this journey, these being the fundamental, the narrative and the discursive. At the fundamental level, the presence of opposite terms was verified, with the semantic term (negative) being dysphoria (negative) vs euphoria (positive). At the narrative level, the two types of junction were more objectively appreciated: conjunction and disjunction. Finally, at the discursive level we have a chain of figures, in which figurative isotopes are presented in a dysphoric vs euphoric sense. As it presents verbal, visual, sound language, among others, it is a multisemiotic text. Furthermore, the product company's advertising video see, through the enunciative brands (you) in approaching the viewer, visual, musical resources and verbal language establishes a breadth of meaning that allows a more elaborate inference of the information being transmitted. From semiotic studies, this perception tends to be consolidated, as it produces means that allow a differentiated assimilation of the content.

Keywords: Theory. Discursive Semiotics. Multisemiotic Text.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



INTRODUÇÃO

Decerto, a leitura faz parte da nossa vida diária. São letreiros, anúncios, placas, propagandas gerando informações o tempo todo. Nos deparamos com frequência com algo para ler, interpretar e absorver. Com isso, estamos processando informações regularmente, embora por vezes de maneira supérflua pois em sua maioria passam despercebidas as reais impressões e os efeitos emitidos de determinada mensagem ou imagem.

Para refinar esse olhar, temos a semiótica que tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz e que se estabelece entre um destinador e um destinatário. Por isso, o texto pode ser concebido como objeto de significação ou objeto de comunicação entre dois sujeitos sendo inúmeras as possibilidades de manifestação textual. (BARROS, 2005). Essa preleção se faz necessário para que a visão sobre o texto se amplie, percebendo-o como parte de um processo que foi pensando, planejado e estudado. Por isso, a leitura vai além do que se lê no que condiz a decodificação para executar uma tarefa. Um texto é como uma pérola que requer tempo em sua composição para chegar ao estado mais apreciado até que sobressaia o seu valor desmedido, ao passar do estado bruto para o lapidado. Com tal característica, é preciso valorizar o que está escrito e compreender a totalidade que a leitura envolve.

Esses tipos de textos as quais me refiro são denominados de Multissemióticos. Segundo Ferreira e Ferreira (2021), em se tratando de um texto multissemióticos, as semioses constitutivas desse texto afetam de modo peculiar os diferentes tipos de leitores, suscitando réplicas distintas. Isso ocorre porque apresentam muitos elementos, como imagens, ícones e desenhos em sua constituição, ou seja, são constituídos de várias linguagens (modos e semioses). Em geral, esses textos informam por meio de recursos visuais, além do texto verbal. Tais recursos e elementos vão sendo customizados para atender cada vez mais ao alcance que se deseja e todos eles são impulsionados de forma a emitir uma mensagem (destinador) e quem recebe (destinatário). Desse modo, eles podem apreender a linguagem verbal, visual, digital, sonora, entre outras. Em razão disso, os textos multissemióticos são ferramentas valiosas para a comunicação humana, pois permitem que as pessoas explorem diferentes formas de representação e compreensão de informações. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2022). A mensagem veiculada privilegia certos componentes em detrimento de outros e essa escolha não é acidental. Há muito ma-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

terial que vem sendo produzido e que utiliza os mais diversos subsídios para causar um efeito de sentido.

A partir desses pressupostos, foi escolhida uma peça publicitária em formato audiovisual para analisar inúmeros aspectos no campo da semiótica discursiva. Por esse motivo, o *corpus* selecionado para estudo foi o vídeo “Veja é a cara da limpeza”. Da série de vídeos com esse slogan, optou-se pelo veja cozinha desengordurante onde temos uma figura masculina fazendo a limpeza com o produto em uma cozinha demasiadamente suja. Essa campanha faz parte de uma série de propaganda da linha Veja e foi amplamente divulgada nas mídias e redes sociais e ao que tudo indica com considerável adesão do público.

Com base na teoria da semiótica discursiva será possível analisar as múltiplas linguagens presentes, realizando uma leitura mais precisa quanto ao efeito e os elementos indissociáveis que compõem o percurso gerativo de sentido. Nesse sentido a análise consiste em realizar o detalhamento de sua estruturação levando em conta os três níveis presente nesse percurso, sendo estes, o fundamental, o narrativo e o discursivo.

DESENVOLVIMENTO

Na Semiótica os textos podem ser estudados sob o prisma do plano do conteúdo a partir de um percurso gerativo de sentido. Com suas especificidades, e uma sintaxe e uma semântica, os níveis fundamental, narrativo e discursivo compõem esse percurso, há bastante tempo divulgado nos estudos da área. (CLARAS; MENDES; GRANDO, 2022, p. 133). Nessa classificação, temos o nível fundamental como o mais abstrato e simples e identificado em consonância aos termos opostos, sendo estes determinados como eufórico e disfórico. Esses termos contrários ficam evidentes no decorrer do vídeo. Sendo inicialmente apresentado o disfórico.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



Imagem 1 – Fogão sujo



Fonte: Vídeo do Youtube.

Imagem 2 – Mesa suja



Fonte: Vídeo do Youtube.

Imagem 3 – Microondas sujo



Fonte: Vídeo do Youtube.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Segundo Barros (2005, p.14) “as categorias fundamentais são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas”. Assim, o que fica explícito na sequência que se segue nas imagens 1-3, é uma situação negativa, pois vê-se o caos na cozinha com um fogão, mesa e microondas sujo, um contexto que é reafirmado três vezes e que gera um estado de tensão. Aliado a isso, à medida que as imagens são mostradas, temos um fundo musical de drama e suspense que produzem justamente esse efeito pretendido de desconforto, aflição e inquietude, provocados devido o espanto de ter tudo aquilo sujo. Essa sincronia gera uma construção de sentidos em direção à figurativização (nível discursivo que será discorrido mais adiante). ´

Se no primeiro momento temos como termo disfórico a sujeira, antes do cenário ser mudado, verifica-se também uma aparência de desespero como um outro termo disfórico importante de ser mencionado. A expressão traz esse indicativo.

Imagem 4 – Homem com o produto na mão assustado com a sujeira



Fonte: Vídeo do Youtube.

Acompanhando as imagens 1 a 3 vemos estampado uma expressão que somado as imagens atribui um sentido negativo de tensão e pesar diante da situação de sujeira em que a cozinha se encontra. O efeito de sentido se intensifica com o enfoque que a câmera se posiciona e o fundo musical de suspense que apresenta a situação disfórica e o semblante gerado mediante o contexto exibido. Tais indícios evocam os termos disfóricos sendo estes: sujeira/difícil/desespero³. O homem segura um produto, mas a sua feição denota que

³ Outros sinônimos também se enquadram, mas optou-se por esses para trabalhar objetivamente os termos disfóricos correlatos.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



ainda não tem a solução para o problema que está diante dele e que lhe causa tamanho descontentamento. Vale destacar que enquanto as imagens são propagandeadas, têm-se a fala do narrador enunciando que “sem veja você fica com essa cara de limpeza difícil”.

Após essas cenas, prontamente o cenário muda de perspectiva, e o fundo musical também conduz essa passagem. A imagem 4 se torna uma ponte para essa transição, visto que muda de produto e com isso sua expressão também é nitidamente alterada. Evidentemente o que provoca essa transformação é o novo produto que tem em mãos, pois embora ainda se tenha um cenário de sujeira, transmite que não está mais preocupado por ter tanta coisa para limpar, o que sugestiona a eficiência e facilidade que o produto lhe proporcionará, razão de ter agora um semblante mais positivo, alegre e tranquilo. Com isso, se instala um fundo musical animado e que corrobora com uma expectativa direcionada ao consumidor, mas que está sujeita a aplicabilidade do produto. Ou seja, toda essa funcionalidade também é para você.

Imagem 5 – Homem segurando o produto veja e sorrindo



Fonte: Vídeo do Youtube.

Agora com o produto certo para a limpeza pesada em mãos, o processo de organização é iniciado. O fundo musical estampa essa transição drástica que ocorre. A fisionomia não exterioriza a sensação de desconforto pesar ou situação difícil. Irrompe um ambiente de leveza, o que implica dizer que é devido a garantia de que com a fórmula “veja” a sua expressão é essa e não outra. Com isso a limpeza não precisa ser difícil ou estressante. Pode ser prazeroso e agradável fazer a limpeza, ainda que em situações mais extremas.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Imagem 6 – Homem limpando o fogão sorrindo



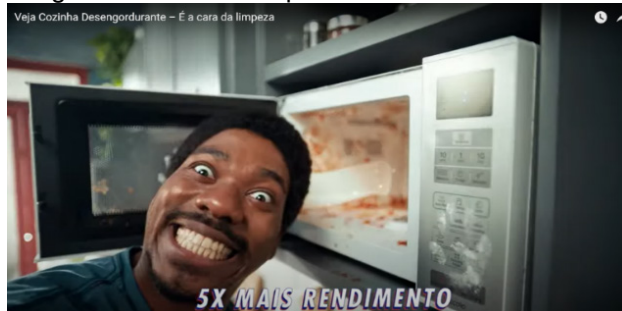
Fonte: Vídeo do Youtube.

Imagem 7 – Homem limpando a mesa sorrindo



Fonte: Vídeo do Youtube.

Imagem 8 – Homem limpando o microondas sorrindo



Fonte: Vídeo do Youtube.

Imagem 9 – Homem limpando a frigideira sorrindo



Fonte: Vídeo do Youtube.

No nível das estruturas fundamentais temos as oposições semânticas e essas oposições vão configurando a formação de sentido do texto que visa produzir no espectador a busca por essa experiência, despertando no público até a vontade também de limpar a casa devido a facilidade que o produto oferece. Diante dos diferentes posicionamentos diante do caos, o que muda a perspectiva é a presença do “veja”, admoestando quanto à potência e vantagem de adquiri-lo, o que infere dizer que você literalmente verá a sujeira de uma outra forma. À vista disso, baseado no que as imagens estampam, nas categorias fundamentais identificam-se os termos disfóricos sujeira/difícil/preocupação vs eufóricos limpeza/fácil/alívio.

Quanto aos elementos constituintes do nível narrativo, “o enunciado elementar da sintaxe narrativa caracteriza-se pela relação de transitividade entre dois actantes, o *sujeito* e o *objeto*”. Assim, há duas diferentes relações ou funções transitivas, a *junção* e a *transformação* e a junção é a relação que determina o estado e a situação do sujeito em relação a um objeto qualquer. Há dois tipos de junção, isto é, dois modos diferentes de relação do sujeito com os valores investidos nos objetos, a *conjunção* e a *disjunção* (BARROS,

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



2005). O produto vendido se configura, no nível narrativo, como o objeto modal, aquele que dá a competências ao sujeito para realizar a performance (transformar o ambiente sujo num ambiente limpo).

A partir disso convém analisar que no enunciado de estado temos: o sujeito “homem” está com a cozinha suja (disjunção com a limpeza); e no enunciado de fazer: o conjuntivo, o sujeito “homem” está com a cozinha limpa (passou de disjunção para conjunção com o objeto de valor- a limpeza). Os trechos - sem veja você fica com essa cara de limpeza difícil/com veja cozinha você fica a “cara” da limpeza são fragmentos que descrevem a ocorrência dessa composição através da fala do enunciador. Nessa estrutura narrativa mínima em que são manifestas essas transformações, vemos uma mudança de estado, visto que outrora, a cozinha se encontrava bastante suja e agora está limpa. As composições verbais que acompanham o novo ciclo de imagens que se reafirmam a alegria e contentamento do sujeito por estar em posse do objeto de valor (limpeza), que mediante o cenário de sujeira era o que ele buscava. Mas nesta ocasião não está mais privado dele, mas o alcança conferindo esse mérito ao produto que é àquele que traz essa possibilidade mediante o seu uso imediato e com o mínimo de esforço e com muita economia, afinal é eficaz na 1ª gota e remove 100% da gordura.

Imagem 10 – Homem sorridente com a limpeza concluída



Fonte: Vídeo do Youtube.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Imagem 11 – Homem ao fundo e os produtos de limpeza em destaque



Fonte: Vídeo do Youtube.

Com uma expressão de agrado e deleite e o aspecto sorrindo (que o acompanhou durante todo o processo de limpeza). O clima de satisfação fica evidente ao apreciar a cozinha toda limpa e organizada e evidentemente, uma amostragem dos produtos disponíveis para que espectador faça o mesmo na sua cozinha e fique com ela brilhando (realçado no efeito cintilante), após a limpeza da cozinha que transparece estar impecável.

Levando em conta o terceiro nível a ser percorrido, segundo Cayser, Crestani e Santos (2019, p.298), “o nível discursivo, por sua vez, é o mais próximo da manifestação textual. É nele que se instauram as escolhas temáticas e figurativas que recobrem as categorias abstratas dos níveis anteriores. Razão que, “no nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude”. (FIORIN, 2008, p.41). As figuras que recobrem o comercial trazem inicialmente elementos figurativos que remetem à sujeira por meio de uma rede de isotopias (conforme as imagens 1-3), identificadas na sequência que é projetada no fogão sujo, mesa suja e microondas sujo.

De igual forma, o mesmo ocorre inversamente, dado que quando a solução de limpeza advém, um encadeamento de figuras também acontece em virtude de serem apresentados os mesmos itens (imagens 6-9), entretanto nas circunstâncias processuais da limpeza, o que indica a mudança iniciada e que é materializada no desfecho do comercial.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A linha de produtos é apresentada ao final em destaque e ao fundo o cenário da cozinha limpa e o homem realizado segurando o produto que realizou esse grande feito.

Ainda no nível discursivo, vale apontar as marcas enunciativas dispostas nessa campanha publicitária, reconhecida declaradamente e projetadas no enunciado. O “você” é reiterado de modos distintos. Na primeira construção na frase – sem veja você fica com essa cara de limpeza difícil/com veja cozinha você fica a cara da limpeza provocando um efeito de aproximação. Quanto as categorias de análise no plano de expressão, destaca-se a cromática, posto que, apresenta um ambiente iluminado e com cores vivas na composição dos itens da cozinha e armários e a categoria matéria que se evidencia, nas manchas de gordura e molho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos multissemióticos estão presentes nos mais diversos veículos de comunicação e informação. Por compreender diferentes linguagens requer um tipo de leitura que promova uma interpretação e discernimento que sejam congruentes à temática proposta, bem como aos efeitos que a mensagem tenciona. Por isso, ler vai além do que está expressamente escrito, o que envolve um processo robusto de cognição. Para assimilar muitas ideias que vêm sendo propagandeadas é imprescindível perceber o quanto a linguagem verbal, visual, digital, sonora, são importantes na composição do significado. No vídeo estudado a partir do percurso gerativo de sentido apoiado na teoria da semiótica discursiva, a análise percorreu os três níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

No nível fundamental verificou-se a presença dos termos opostos acentuadamente, na exposição de imagens com eletrodomésticos de uma cozinha sujos e de modo correlato um ambiente limpo em referência ao termo semântico (negativo) disforia (negativo) vs euforia (positivo).

No nível narrativo, foram apreciados mais objetivamente os dois tipos de junção: conjunção e disjunção. Sobre esse aspecto sobressai o fato de que sem o produto o homem estava em disjunção com a limpeza e em conjunção com a sujeira. Mas com o produto em mãos, inicia a limpeza e agora com a cozinha limpa está em conjunção com a limpeza que é o seu objeto de valor.

Finalmente, no nível discursivo temos um encadeamento de figuras, em que se encontram as isotopias figurativas apresentadas em sentido disfórico em alusão ao fogão/



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

mesa e microondas sujo/ e eufórico quando mostra esses mesmos elementos limpos. No primeiro momento reforçando a ideia de sujeira e em segundo momento a ideia de limpeza. O tema da limpeza é o tema recorrente, figurativizado pelo sorriso saliente ao realizar a limpeza e ver com tamanha facilidade que isso está acontecendo ao aplicar o produto.

O vídeo publicitário da empresa de produtos veja, através das marcas enunciativas (você) na aproximação com o espectador, recursos visuais, musicais e linguagem verbal estabelece uma amplitude de sentido que permite uma inferência mais desenvolvida da informação que está sendo transmitida. A partir dos estudos da semiótica essa percepção tende a consolidar-se, pois produz meios que permitem uma assimilação diferenciada do conteúdo.

Com a análise dos três níveis, a leitura dos textos multissemióticos são ressignificados, o que oportuniza uma leitura personalizada. A própria marca é a chamada da propaganda assumindo o efeito denotativo do “veja” enquanto produto e o “veja” conotativo no sentido de ver o que o produto pode te oferecer, a expressão que você também pode e merece ter mesmo em uma limpeza aparentemente “difícil” pois ele age como um passe de mágica.

Dessa forma, essa campanha une esses dois sentidos a fim de impactar o público vendendo a ideia de que com o “veja” você vai limpar a casa sorrindo ao ver a limpeza que ele proporciona. Fato que gera sorriso, sendo justamente esse o sorriso que você terá estampado em seu rosto, porque a fisionomia sem o produto é de desespero, mas com o produto é de um contentamento que chega a ser superlativado. Assim mais do que uma mercadoria, o que está sendo vendido é o alívio, a comodidade e a facilidade, sensações que não tem preço quando se pensa em uma limpeza pesada da casa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2005.

CAYSER, Elisane Regina; CRESTANI, Luciana Maria; SANTOS, João Ricardo Fagundes dos. **O sincretismo na publicidade social: a construção solidária de sentidos**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 22, n.1, p.239-309, jan/mar.2019

CLARAS, Sonia Merith; GRANDO, Roziane Keila; MENDES, Sandra Mara da Silva Marques. **O Texto Multissemiótico e a Base Nacional Comum Curricular: Alternativas Teóricas para a Leitura de Textos**. Línguas letras, 2022.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 13.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



GAMA, Débora Cunha Costa; MARIANO, Márcia Regina Curado Pereira; OLIVEIRA, Joelma Márcia Santos de. **A tematização e a figurativização como procedimentos semânticos na leitura de textos em sala de aula.** Revista Entrelinhas – Vol. 11, n. 2 (jul./dez. 2017)

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Aprender Sempre. 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental; Língua Portuguesa; 1º Bimestre; Goiânia, 2022.

FERREIRA, Isabela Bacha; FERREIRA, Helena Maria. **Leitura de textos multissemióticos: (re)visitando habilidades.** São Paulo: Editora Dialética, 2021.

Youtube. **Veja Cozinha Desengordurante** – É a cara da limpeza. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ExHVyuDbH0I>>. Acesso em: 17 de julho de 2023.



VOOKS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DA MULTIMODALIDADE

VOOKS: CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF A SECOND LANGUAGE THROUGH MULTIMODALITY

Larissa Gerasch¹ (UNISC)

Eduarda Celina Lopes² (UNISC)

RESUMO

Este estudo aborda a prática de leitura compartilhada em contexto multimodal, enquanto metodologia de ensino e aprendizagem de língua inglesa em um ambiente escolar bilíngue com alunos da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O principal objetivo é apresentar e discutir conceitos acerca da leitura compartilhada, através da plataforma *Vooks*, considerando as suas contribuições para a aprendizagem de uma língua adicional e colaborando para o desenvolvimento do letramento digital. De acordo com Gerasch et al (2022), o letramento multimodal faz-se importante para o letramento digital, pois muitos textos que suportam diversas linguagens circulam pelas plataformas digitais. Reflete-se sobre como essa prática promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, corroborando para que aprendam a língua inglesa de forma contextualizada. Assim, conclui-se que, ao estabelecer uma rotina de contato com histórias, em meio digital, o professor oportuniza aos alunos o desenvolvimento da literacia emergente, ampliando o vocabulário, a prática da pronúncia e das habilidades de escuta. Ao ouvirem histórias na língua adicional, os alunos

¹ Larissa Gerasch, mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: larissagerasch@mx2.unisc.br.

² Eduarda Celina Lopes, mestranda do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: eduarda2@mx2.unisc.br.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



e o adulto mediador estarão direcionando a atenção à história, às ilustrações e interagindo acerca de narrativas que contemplam temáticas transdisciplinares. Portanto, percebe-se que, por se tratar de um momento interativo, contudo com ações planejadas e direcionadas, em que a socialização das ideias entre o grupo é favorecida, a prática de leitura compartilhada através da plataforma *Vooks* configura-se como um recurso pedagógico para o desenvolvimento de habilidades na língua adicional e manipulação de recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Letramento multimodal. Ensino de língua inglesa. Plataforma *Vooks*.

ABSTRACT

This study addresses the practice of shared reading in a multimodal context, as a methodology for teaching and learning the English language in a bilingual school environment with students from Early Childhood Education to the Early Years of Elementary School. The main objective is to present and discuss concepts about shared reading, through the Vooks platform, considering its contributions to the learning of an additional language and contributing to the development of digital literacy. According to Gerasch et al (2022), multimodal literacy is important for digital literacy, as many texts that support different languages circulate across digital platforms. It reflects on how this practice promotes the development of students' linguistic skills, helping them to learn the English language in a contextualized way. Thus, it is concluded that, by establishing a routine of contact with stories, in digital media, the teacher provides students with the opportunity to develop emergent literacy, expanding vocabulary, practicing pronunciation and listening skills. When listening to stories in the additional language, students and the adult mediator will be directing their attention to the story, the illustrations and interacting about narratives that cover transdisciplinary themes. Therefore, it can be seen that, as it is an interactive moment, but with planned and targeted actions, in which the socialization of ideas among the group is favored, the practice of shared reading through the Vooks platform is configured as a pedagogical resource for the development of additional language skills and manipulation of technological resources.

Keywords: Multimodal literacy. English language teaching. *Vooks* platform.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta reflexões bibliográficas acerca do ensino de língua inglesa a partir da prática da leitura compartilhada em contexto escolar bilíngue. Apresentam-se aspectos relacionados à realização da leitura compartilhada considerando os ambientes virtuais de interação, através da plataforma americana de histórias denominada *Vooks*, na qual as histórias são gravadas para que profissionais da educação, famílias e alunos pos-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

sam acessá-la gratuitamente. A LC³ não se restringe somente ao livro físico, dessa forma, utilizando o *Vooks*, os alunos estarão desenvolvendo as habilidades linguísticas de uma língua adicional e ao mesmo tempo o letramento digital.

Embora a leitura compartilhada seja uma prática comum em sala de aula, ela está recebendo um novo olhar através dos aspectos multimidiáticos apresentados a partir desse trabalho. Sob a perspectiva pedagógica, a LC é considerada uma estratégia que associa o prazeroso momento de interação com as histórias à aprendizagem de uma nova língua em um contexto de bilinguismo simultâneo.

Ao passo que uma rotina de prática de leitura compartilhada em um ambiente escolar é estabelecida, os alunos sentem-se engajados durante o momento de interação com as histórias, e de forma muito espontânea contribuem com suas ideias, questionam e desenvolvem suas habilidades na língua adicional. Ao participarem de aulas que contemplem momentos como a prática de leitura compartilhada, os alunos estão expostos a um ambiente propício a estímulos relacionados ao desenvolvimento linguístico na língua adicional.

Em se tratando da exploração do repertório lexical de uma língua adicional em questão, durante a prática da leitura compartilhada, os alunos estarão contato em constante com o vocabulário que já conhecem e também com novas palavras. Muitas vezes é através do contexto e das ilustrações que os alunos serão capazes de compreender a ideia central do texto e, de certa forma, reforçar aquelas palavras que já conheciam. De acordo com Gabriel e Moraes (2017, p. 42), “durante a fala extratextual, o professor pode suscitar um tratamento mais aprofundado das novas palavras e das suas relações com as que a criança já conhece.”.

De acordo com (Wolff, 2008, p.18),

O ato de contar e ler histórias favorece o desenvolvimento verbal, cultural e afetivo da criança, bem como sua consciência lingüística, pela diversidade de experiências com diferentes sons e significados das palavras contidas nos diferentes textos escritos, que se tornam objeto de atenção.

É através da diversidade de textos e possibilidades de assuntos que o desenvolvimento do vocabulário na língua adicional é favorecido, visto que com as diversas possibilidades de histórias disponibilizadas de forma multimodal, é possível aproximá-las aos assuntos desenvolvidos ao longo dos estudos das crianças.

³ A prática de Leitura Compartilhada será referida através do uso da abreviação LC.

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



A leitura compartilhada é reconhecida cientificamente como uma prática positiva aliada ao ensino, lançar o olhar especificamente para o ensino de uma língua adicional através dessa prática possibilita que as aulas sejam mais significativas e contextualizadas durante esse processo.

A PRÁTICA DE LEITURA COMPARTILHADA EM LÍNGUA ADICIONAL

A leitura compartilhada em língua adicional, inserida em um contexto escolar bilíngue, configura-se como uma ferramenta de ensino que pode ser utilizada desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao considerarmos o conceito proposto por Gabriel e Moraes (2017), observamos as inúmeras possibilidades provenientes dessa prática.

[...] a leitura compartilhada é aquela realizada em conjunto, por um leitor mais experiente – em geral pais e professores – e a criança, ou pelas crianças, mesmo antes de serem capazes de ler de forma autônoma ou de possuírem noções sobre o sistema de escrita de sua língua. A leitura compartilhada é um momento de atenção compartilhada em que o adulto convida a criança, ou o bebê, a direcionar o olhar para o livro, ou para a tela do computador, e juntos observarem as imagens apresentadas, ouvirem a história lida pelo adulto, imaginarem as personagens e as situações evocadas pela narrativa e conversarem sobre as palavras e as ideias que vão surgindo ao longo dessa interação. (GABRIEL; MORAIS, 2017, p. 26)

A prática de leitura compartilhada em língua inglesa, sob a perspectiva metodológica do ensino e da aprendizagem de uma língua adicional, possibilita o contato do sujeito aprendiz, nesse caso as crianças, com o vocabulário da língua adicional, influenciando no desenvolvimento de seu repertório lexical. Desse modo, as sessões de LC em língua inglesa correspondem a oportunidades em que a língua adicional estará sendo explorada pelas crianças de uma forma significativa e contextualizada.

Um dos objetivos da leitura compartilhada é oferecer subsídios que sejam capazes de direcionar a criança à apropriação das convenções da linguagem escrita. Além disso, busca-se proporcionar um momento de interpretação acerca do cenário, das personagens e da história. Contudo, é fundamental que alguém – nesse caso um adulto – realize a leitura para ela e com ela (GABRIEL; MORAIS, 2017).

Considerando os ambientes virtuais de acesso às histórias, o adulto mediador será o responsável pela escolha da história, por auxiliar a criança a encontrar um local e se colocar em uma postura adequada para ouvir e assistir a história, bem como participar desse



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

momento como um episódio de atenção conjunta. À medida que a criança vai se familiarizando com a prática da LC em sua rotina, seja no âmbito familiar ou escolar, ela poderá ser convidada a escolher a história, incentivando tanto a sua participação ativa como também o desenvolvimento de suas habilidades relacionadas ao letramento digital. Ao estabelecer uma rotina de contato com histórias em meio digital, o professor oportuniza aos alunos o desenvolvimento da literacia emergente, ampliando o vocabulário, a prática da pronúncia e das habilidades de escuta.

Através das sessões de leitura compartilhada em plataformas digitais, as crianças estão explorando o vocabulário ainda desconhecido por elas e, conseqüentemente, sinônimos, antônimos, flexões para o plural e singular, rimas e a presença de enunciados com verbos em diferentes tempos e modos verbais.

De acordo com Moraes (2013, p. 02), “a leitura compartilhada de livros de imagens, em que aparecem também palavras ou frases, aumenta a exposição ao vocabulário e a conceitos que só muito raramente são utilizados nas conversas mediadas pela linguagem oral”. É importante ressaltar que é através da leitura compartilhada que as crianças estabelecerão o contato com a modalidade escrita da língua alvo presente nas histórias, sejam elas físicas ou digitais, cuja compreensão será facilitada pelo adulto mediador através do uso da linguagem oral, a qual a criança já conhece.

Gabriel e Moraes (2017, p. 29), sugerem alguns benefícios da leitura compartilhada como: a associação de palavras a objetos, o momento de atenção conjunta, a ampliação de vocabulário e das estruturas linguísticas mais complexas e a possibilidade de questionamentos acerca das palavras desconhecidas.

Portanto, a prática da leitura compartilhada é fundamental para o desenvolvimento de habilidades preditoras ao processo de alfabetização, uma vez que os alunos estarão em contato com a língua adicional de uma forma contextualizada.

O LETRAMENTO DIGITAL NA INFÂNCIA

Com o contínuo avanço tecnológico vivido no século XXI, os recursos digitais já não se limitam mais à manipulação pelos adultos e adolescentes, estando muito presentes na rotina das crianças também. Se antes o contato dos pequenos com as telas se dava somente através dos *videogames*, hoje, eles já utilizam celulares, computadores e *tablets*. Por essa razão, a preparação para o uso adequado desses recursos passou a estar entre os objetivos do

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



campo educacional, dada a sua função de formar cidadãos críticos e atuantes em prol do bem comum. Nesse sentido, o conceito de letramento digital foi, aos poucos, tornando-se recorrente entre os educadores, sendo, muitas vezes, motivo de preocupação, sobretudo para aqueles que atuam na Educação Infantil (segmento que atende crianças de até 5 anos e 11 meses), e que enfrentam dificuldades para encontrar possibilidades de uso da tecnologia na sala de aula.

Os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua sobre Tecnologia da Informação (Pnad/TIC), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em novembro de 2023, mostra que 91,2% das crianças entre os 10 e 13 anos, acessam a internet diariamente; e 85% das crianças dessa mesma faixa-etária utilizou tal recurso em 2022. Embora a pesquisa não tenha entrevistado menores de 10 anos, sabe-se que esse grupo também utiliza a internet para assistir a vídeos do *Youtube*, por exemplo, e que o seu tempo de exposição às telas vai aumentando à medida que crescem e desenvolvem outros interesses, como as redes sociais.

Reconhece-se que a pandemia contribuiu para o aumento do contato das crianças com internet, visto que muitos pais que estavam trabalhando em *home office*, não dispendo de tempo suficiente para dar atenção aos filhos - que, por sua vez, não estavam frequentando a escola regularmente -, viam os aparelhos digitais como uma alternativa para entreter as crianças durante esse período em que praticamente todos tiveram suas rotinas modificadas. Ademais, muitas crianças também vivenciaram as aulas em contexto *online*.

Todavia, já tendo superado esse momento, como proceder com o uso dos recursos digitais em sala de aula? É saudável proporcionar o contato com às telas a crianças tão precocemente a fim de promover o letramento digital? E afinal, o que é letramento digital? Como elaborar atividades que contemplam esse tipo de letramento se a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de frisar a importância da tecnologia no campo das linguagens, não faz uma menção explícita a esse termo?

Ao entrarmos nessa discussão, é importante entender que ao falarmos sobre cultura digital e letramento digital, estamos nos referindo não somente à busca por práticas inovadoras, visando atender as futuras demandas de um mundo cada vez mais tecnológico. Antes de tudo, nos referimos às questões subjacentes à linguagem, visto que “a linguagem perpassa todas as práticas escolares e sociais e que ao apresentar em sua proposta o trabalho com diferentes tipos de linguagem, a BNCC abre espaço para a inserção da cultura digital nas mais diversas atividades.” (GERASCH et al., 2023)



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

Além disso, é necessário compreender a diferença entre alfabetização e letramento, de forma que viabilizemos o desenvolvimento das habilidades ideais para determinada idade, respeitando cada etapa da escolarização. Dessa forma, partimos da ideia de diferença entre alfabetização e letramento proposta por Magda Soares (2020, p. 27), em seu livro *Alfabetrar*:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprender a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Desse modo, sendo a Educação Infantil a etapa em que as crianças são preparadas para, posteriormente, iniciar o processo de alfabetização propriamente dito, as atividades de letramento já podem ser desenvolvidas de forma simultânea à pré-alfabetização, o que também é uma forma de fornecer insumos para que os alunos tenham uma bagagem linguística significativa ao iniciarem a alfabetização. Entre os diferentes tipos de letramento existentes - literário, matemático, científico, musical, entre outros -, está o letramento digital, que de acordo com Soares (2002), corresponde a “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.” (2002, p. 151)

Na Educação Infantil, há um grande cuidado com o lado processual da aprendizagem, pois se tratando de alunos tão novos, a possibilidade de vivenciar cada passo em direção a uma nova descoberta, se torna ainda mais urgente; eles precisam experimentar e interagir para que construam significado. Além disso, a escolha por elementos que sejam de interesse dos pequenos e que estimulem a sua imaginação, torna as trocas mais interessantes e colabora para que o conhecimento seja consolidado de maneira efetiva.

Nesse sentido, ao falarmos sobre práticas de leitura e escrita envolvendo telas, não nos referimos à instrumentalização para o manuseio de dispositivos eletrônicos, afinal de contas, boa parte das crianças já fazem isso em casa, mesmo não estando alfabetizadas, basta ter desenvolvido a leitura imagética. Nos referimos ao aprimoramento das habilidades de compreensão de textos multimodais e de preparação para produzi-los posteriormente, o que é indispensável na era digital; assim como o desenvolvimento de outras

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



habilidades, como a de trabalho em equipe, que podem ser estimuladas através de atividades baseadas em uma animação, por exemplo, ou da produção coletiva de um vídeo com auxílio do professor.

Sob essa perspectiva, consideramos que a melhor forma de trabalhar com os recursos tecnológicos, não é vendo-os como vilões que trarão malefícios aos alunos e tornarão as demais atividades menos atrativas aos seus olhos; mas reconhecendo que, de qualquer forma, a tecnologia está naturalizada na vida das crianças e, para que seu impacto seja positivo, precisamos mostrar aos educandos quais são os melhores caminhos para utilizá-la. Quanto mais precoce for essa preparação, melhores serão os resultados no futuro.

OS BENEFÍCIOS DA PLATAFORMA *VOOKS* PARA O LETRAMENTO DIGITAL E PARA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ADICIONAL

Durante a pandemia da Covid-19, iniciada no ano de 2020, foi criada a plataforma americana *Vooks* - o nome trata-se de um neologismo, no qual troca-se a inicial “b” da palavra *books* (livros) por “v” de *video*, já que o objetivo da plataforma é entreter crianças através de histórias no formato de vídeo. As narrativas são de acesso gratuito e compreendem diversas temáticas - números, alfabeto, cores, alimentação, família, sentimentos, natureza, culturas de diferentes países, datas especiais e muitas outras -, sendo que todas têm um curto tempo de duração, podem ser apresentadas às crianças sem restrições e, algumas, também estão disponíveis em idiomas como espanhol e híndi.

Por reunirem diversos tipos de linguagens - movimento, som, desenho, cor e escrita -, as histórias apresentadas no *Vooks* podem ser consideradas multimodais, conduzindo o público a uma forma de leitura em que todos esses recursos precisam ser considerados para a construção de significado. Em relação a isso, Gerasch et al (2023, p. 32) observam:

Como a linguagem verbal se encontra, nos textos multimodais, unida a outros tipos de linguagem - imagens estáticas e em movimento, sons, por exemplo -, nem sempre ela exercerá o papel principal para a construção de significado. O letramento multimodal, assim, não diz respeito apenas aos textos digitais, mas a todas as formas que utilizam diferentes modos para comunicar. Vejamos que mesmo um texto verbal pode ser multimodal, à medida que utiliza cores e diferentes fontes em sua apresentação.

O desenvolvimento dessa habilidade de compreender a relação entre as diferentes linguagens e os efeitos de sentido globais que elas causam ao operarem simultaneamente é um estímulo ao desenvolvimento do letramento digital, uma vez que há uma gama de tex-



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

tos que suportam diversas linguagens circulando pelas plataformas digitais (GERASCH et al, 2023). Apesar de encantar as crianças, com os diversos recursos audiovisuais aplicados nas narrativas, o impacto positivo das histórias da plataforma Vooks pode ser potencializado pelos professores.

Ao considerarmos as histórias da plataforma *Vooks* e o formato com a qual a linguagem oral e escrita são apresentadas através da leitura compartilhada nesse contexto, reforçamos o compromisso do adulto mediador de fornecer insumos e impulsionar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. A leitura compartilhada realizada através de uma plataforma digital, em que as histórias são apresentadas através de narrativas multimodais, evidenciam a necessidade de experiências lúdicas e interativas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As histórias disponíveis na plataforma *Vooks* possibilitam que a atenção dos alunos seja direcionada para diferentes aspectos como as letras, sonoridades, rimas e/ou imagens.

Além disso, é importante ressaltar a necessidade de oportunizarmos mais encontros dos alunos com a mesma história, uma vez que a cada sessão de leitura compartilhada alguns aspectos chamarão mais a atenção da criança, sendo assim, através da repetição de uma história, estaremos possibilitando que os alunos se apropriem com maior facilidade do vocabulário na língua adicional.

A utilização da plataforma *Vooks* surge também como uma estratégia de leitura compartilhada no ambiente familiar, visto que mesmo aqueles pais que não apresentem um grau de proficiência para realizar a leitura na língua adicional poderão realizá-la com seus filhos. Com relação ao papel da criança e da escola nessa condição, Marcelino (2019, p. 63) aponta o fato de que “é importante lembrar que o agente da aquisição é a criança, que tem a seu dispor toda sua capacidade inata de desenvolvimento da linguagem e merece ter todas as condições para utilizá-la da melhor maneira. O papel da escola, [...] é oferecer as melhores oportunidades para que a L2 se desenvolva”.

Investir no desenvolvimento cognitivo e linguístico na primeira infância ancora-se no pressuposto da plasticidade cerebral, que evidencia que é na infância que o cérebro está em um estado mais maleável e lábil, e as aprendizagens e experiências vivenciadas pelas crianças nesse período formarão a base para as etapas posteriores. Nessa fase o cérebro infantil apresenta uma maior capacidade de se adaptar e reorganizar em funções e demandas do ambiente (GABRIEL; MORAIS, 2017). Assim, entende-se que quanto mais

II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA



cedo o indivíduo for exposto a uma língua adicional, mais facilidade ele terá no processo de aquisição de duas línguas simultaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização desse estudo, constatamos que, por se tratar de um momento interativo, contudo com ações planejadas e direcionadas, em que a socialização das ideias entre o grupo é favorecida, a prática de leitura compartilhada através da plataforma *Vooks* configura-se como um recurso pedagógico que promove o letramento digital e auxilia no desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua adicional. Através das narrativas oferecidas pela plataforma *Vooks*, as crianças tecem relações entre as histórias e a realidade na qual estão inseridas, estabelecem contato com diversas linguagens, construindo novos significados e, tudo isso, através da língua que está sendo aprendida. Além disso, o fato de ser uma plataforma gratuita contribui para a democratização do acesso à tecnologia por instituições escolares de diferentes contextos e que utilizam diferentes línguas como a língua de instrução.

Embora a leitura compartilhada seja uma prática comum em sala de aula, ela está recebendo um novo olhar, especialmente nas aulas de língua inglesa, com o objetivo de tornar os momentos de interação e aprendizagem da língua adicional mais contextualizados. Sabe-se que essa prática é muito discutida e pesquisada em diversos países, entretanto ainda há a necessidade de maiores reflexões e trocas acerca da LC no âmbito nacional, para que mais profissionais da educação e famílias tenham acesso aos seus benefícios no desenvolvimento das crianças nos primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada, na família e na escola. In: FLÔRES, O. C.; _____. O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 23-48.

GERASCH, Larissa; HEINEN, Alana Lehmen; DOMINGOS, Ana Cláudia Munari. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 7, n. 14, p. 28-39, 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/8828. Acesso em: 08 dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n14.8828>

MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues, In: MEGALE, A. (Org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-72. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/00289932736762aea40f4>. Acesso em: 22 nov. 2023.



II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS:

ABORDAGENS QUANTITATIVA E MISTA

MORAIS, J. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013

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

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZ-fcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>.

WOLFF, Clarice Lehen. Compreensão de história e consciência fonológica de crianças pré-escolares. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

