

Eufrida Pereira da Silva
Juliana de Souza Topan
Teresa Helena Buscato Martins
(Orgs.)

**EDUCAÇÃO,
LITERATURA
E LINGUAGEM
EM DIÁLOGO**


**GENIO
CRIADOR**

Eufrida Pereira da Silva
Juliana de Souza Topan
Teresa Helena Buscato Martins
(orgs.)

EDUCAÇÃO, LITERATURA E LINGUAGEM EM DIÁLOGO

**GENIO
CRIADOR**

Direção editorial: *Cleusa Kazue Sakamoto*

Projeto editorial: *Gênio Criador*

Revisão textual: *Danilo Moreira*

Capa: *Paulo Cavalcante*

Conselho editorial

Dra. Aparecida de Aquino - *Universidade de São Paulo*

Dr. Arthur Meucci - *Universidade Federal de Viçosa*

Dra. Isabel Orestes Silveira - *Universidade Presbiteriana Mackenzie*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Educação, literatura e linguagem em diálogo [livro eletrônico] / Eufrida Pereira da Silva, Juliana de Souza Topan e Teresa Helena Buscato Martins (orgs.). -- 1. ed. -- São Paulo : Gênio Criador, 2021.

148 páginas.

Bibliografia

ISBN 978-65-86142-38-9 (e-book)

1. Educação 2. Literatura 3. Linguagem 4. Ensino-aprendizagem 5. Ensino à distância I. da Silva, Eufrida Pereira II. Topan, Juliana de Souza III. Martins, Teresa Helena Buscato

21-4506

CDD 370

1ª edição, 2021

© Gênio Criador Editora – 2021

Avenida Brigadeiro Faria Lima, 1616 - sala 804

Jardim Paulistano, São Paulo - SP, 01451-001

<geniociador.com.br>

ISBN 978-65-86142-38-9

SUMÁRIO

Prefácio	5
Apresentação	9
Capítulo 1 - Me(i)diologia? Pensando o conceito de <i>mé- dium</i> de Régis Debray e algumas traduções para o portu- guês brasileiro	12
Capítulo 2 - Um panorama sobre a relação entre lingua- gem e cultura.....	27
Capítulo 3 - <i>The Voyage Out</i> : o itinerário do feminino em Virginia Woolf.....	41
Capítulo 4 - <i>Trust the tale</i> : a leitura cerrada como instru- mento de educação literária	53
Capítulo 5 - A literatura virou xarope: das complexas rela- ções entre arte, escola e mercado.....	73
Capítulo 6 - <i>Did they live happily ever after?</i> A construção da criticidade de aprendiz de Língua Inglesa a partir da (des)leitura de um conto de fada.....	88
Capítulo 7 - O mercado editorial e a influência midiática sobre o público infantojuvenil: desafios para a formação de leitores críticos e humanizados.....	106
Capítulo 8 - Ensino de Inglês para fins específicos: uma experiência de formação de professores na <i>web</i>	120
Capítulo 9 - Integração de Componentes Curriculares em Curso Técnico de Redes de Computadores na Educação remota emergencial.....	134

PREFÁCIO

*A vida me fez de vez em quando pertencer,
como se fosse para me dar a medida
do que eu perco não pertencendo.
E então eu soube: pertencer é viver.*
Clarice Lispector

A Cultura é o conjunto de conhecimentos que os indivíduos obtêm e produzem por meio da Educação e da Comunicação. Por essa razão, é indissociável a relação entre Cultura, Educação e Linguagem. Nessa interação, a Literatura e a Tecnologia são ferramentas de trabalho e de transformação. Trabalho que constrói cidadãos críticos e sujeitos de sua própria história, que não só compreendem sua realidade, mas que, sobretudo, transformam-na. Transformação que faz nascer seres sociais humanos, sábios e sensíveis. Nesse contexto, o educador é o projetista de caminhos possíveis. Inspira enquanto guia.

É essa a reflexão que a proposta deste livro me suscita. É assim que percebo a relevância da coletânea “Educação, Literatura e Linguagem em diálogo”, organizada pelas Profas. Dras. Eufrida Pereira da Silva, Juliana de Souza Topan e Teresa Helena Buscato Martins, do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Tecnologia e Cultura (LINTEC), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São Paulo Pirituba.

O sentimento é também de pertencimento a um universo multidisciplinar, na interface Linguagem e Educação, para aprender, ensinar e avaliar. Uma pluralidade de formas de expressão: linguística, literária, artística, matemática e computacional, para a formação docente, para a aplicação

de tecnologias na Educação, para a compreensão da Comunicação humana e seus impactos sociais.

Entre o compartilhamento de saberes, estão questões caras à Educação contemporânea na escola brasileira, na Educação básica, no Ensino Superior e na Pós-graduação: mídia como meio de transmissão de discursos; Educação leitora e literária para a formação de leitores críticos e humanizados; Literatura não só como emoção estética, mas também como engajamento na realidade; Tecnologia como meio de Comunicação e de aprendizagem e não como fim em si mesma; ensino remoto e a resignificação de práticas e relações/interações no contexto pandêmico; currículo integrado na Educação profissional e tecnológica para a formação humana integral e integrada.

O capítulo *Me(i)diologia? Pensando o conceito de médium de Régis Debray e algumas traduções para o português brasileiro* reflete sobre o fato de os discursos serem encarnados em uma materialidade reconhecível e produzidos por uma comunidade discursiva, a partir da compreensão dos conceitos de Mediologia, Midialogia, Midiologia e transmissão, pensados a partir da produção, circulação e organização dos discursos pelos meios técnicos e culturais.

Um panorama sobre a relação entre Linguagem e Cultura é um capítulo que apresenta a Etnolinguística como área de pesquisa emergente e as contribuições da fundamentação cultural da Linguagem, que contempla diversas esferas, como a pragmática, a Comunicação intercultural, as variedades de inglês faladas no mundo e o ensino de inglês como língua internacional.

Em “*The Voyage out*”: *o itinerário do feminino em Virginia Woolf* analisa-se o processo de autoconhecimento, a independência e a aprendizagem da protagonista, a despeito das imposições de sua classe social, explanando-se sobre

as origens do movimento feminista e sua repercussão na sociedade inglesa.

A simbiose entre texto e mundo é trazida à baila em “*Trust the tale*”: *a leitura cerrada como instrumento de Educação literária*, que propõe a análise dos mecanismos internos do texto de ficção como etapa fundamental do exercício crítico na Educação do graduando de Letras e do aluno do Ensino Médio.

Enquanto disciplina curricular, a Literatura restringe-se à abordagem informativa, e não explora a experiência, os efeitos do texto na percepção cognitiva, sensorial, emocional e afetiva do leitor e esse problema estende-se à produção editorial. Esse é o papel de *A Literatura virou xarope: das complexas relações entre Arte, escola e mercado* analisar o lugar da Literatura nessa complexa relação e problematizar a recusa dos jovens à leitura.

A língua não se trata apenas de um meio de expressão ou Comunicação, mas sim de uma prática simbólica e discursiva através da qual os aprendizes exploram, problematizam e reconstróem realidades alternativas. Esse é o pressuposto do trabalho sobre o conto de fadas Cinderela, desenvolvido no Ensino Médio Integrado, e apresentado em *Did they live happily ever after? A construção da criticidade de aprendizes de Língua Inglesa a partir da (des)leitura de contos de fadas*, que elucida o ensino de Língua Inglesa como possibilidade de mudança social, em uma prática pedagógica crítica e colaborativa.

A formação de leitores críticos e humanizados é o tema de *O mercado editorial e a influência midiática sobre o público infantojuvenil: desafios para a formação de leitores críticos e humanizados*, que deflagra a divergência entre o que o adolescente busca no mercado editorial e o que a escola lhe propõe como leitura, o que revela a necessidade

de renovação metodológica, didática e conceitual na escola brasileira na Educação básica.

As *Alegrias e tristezas na realização de um curso virtual em meio à pandemia* são abordadas no ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos, a partir de um relato de experiências no ensino remoto. Discutem-se os desafios impostos pela pandemia, no que diz respeito à qualidade dos conteúdos e das atividades disponibilizadas na plataforma *on-line*, a desenvoltura dos professores em utilizar os recursos para planejar e disponibilizar as aulas e a proficiência digital dos alunos.

A integração de componentes curriculares é aspecto fundamental no Ensino Técnico profissionalizante. Em *Integração de componentes curriculares em curso técnico de redes de computadores na Educação remota emergencial*, apresentam-se os aspectos de interação, interatividade, aprendizados no debate sobre obstáculos e desafios do trabalho coletivo docente, na transposição do ambiente presencial para o virtual de aprendizagem, com uso de objetos e recursos mediado pelas Tecnologias da informação e Comunicação.

Nesta coletânea, os textos sobre pesquisas científicas acerca da Linguagem, Cultura e Tecnologia dialogam na trama da Educação, tecendo possibilidades frente aos muitos desafios. Os relatos de experiência docente e as práticas de sala de aula apresentam-se como caminhos possíveis inspiradores, trilhados por professores inquietos a olhar na mesma direção. Por tudo isso, esta obra nos convida a nos comprometer com a Educação, a escutar nossos estudantes, a colaborar com nossos pares, a pensar e a fazer... e, sobretudo, a não ter medo de pertencer, de viver.

Rosana Ferrareto

IFSP São João da Boa Vista
ProfEPT Sertãozinho

APRESENTAÇÃO

LUTAR COM PALAVRAS

Iniciar um livro é também começar uma luta. E como bem disse o poeta Carlos Drummond de Andrade:

*Lutar com palavras é a luta mais vã.
Entanto lutamos mal rompe a manhã¹.*

Nessa manhã do inverno de 2021, refiro-me não apenas à luta com as próprias palavras (apresentar um livro tão rico, diverso, e persuadir os leitores a continuarem depois dessa primeira página), mas também às lutas travadas nesse momento histórico, político e pandêmico, pela própria vida e seus direitos fundamentais, como a educação, a cultura e a arte. Esse livro, portanto, é um registro da persistência de todos os autores envolvidos, de seu comprometimento com a pesquisa e sua difusão, na crença de que a produção do conhecimento é fundamental na construção de uma educação de excelência, em todos os níveis (fundamental, médio e superior).

Educação, Literatura e Linguagem em diálogo traz ao leitor exatamente o que o título propõe: uma interlocução entre diferentes pesquisadores, que se iniciou no Grupo de Pesquisas LINTEC (Linguagem, Tecnologia e Cultura, formado por docentes do Instituto Federal de São Paulo, *campus* São Paulo Pirituba) e se expandiu, englobando vozes,

¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. O lutador. In: _____. *Antologia Poética*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

conhecimentos e práticas de professores de outros *campi* do IFSP e outras instituições de ensino e pesquisa. Assim, observamos neste livro uma abordagem plural e transdisciplinar, que tem a educação e a cultura como eixos unificadores.

A transdisciplinaridade é visível no diálogo entre a Linguística, a Linguística aplicada, os Estudos literários e culturais e a Pesquisa pedagógica, não apenas entre um capítulo e outro, mas dentro de um mesmo texto. Assim, aborda-se o aprendizado da língua inglesa junto à leitura de contos de fadas; a leitura cerrada do texto literário é apresentada em sua importância no processo educativo; a formação de leitores é problematizada a partir da influência da mídia e do mercado editorial não apenas sobre crianças e jovens, mas sobre escritores e professores; a obra de Virgínia Woolf é analisada em relação a seu contexto social e cultural (início do século XX), em seu posicionamento contra a submissão da mulher vitoriana numa sociedade inglesa machista; as traduções do conceito *Médiologie* para o português brasileiro apontam suas conexões com ideias e valores; e as diversas noções de cultura vinculadas à linguagem relacionam a Linguística à Etnologia. Essa brevíssima descrição dos capítulos do livro evidencia o desejo de, nesse diálogo, cruzar a linha tênue que separa (mais metodologicamente do que de fato) os campos dos saberes relativos à cultura e à linguagem.

Nesse ultrapassar de fronteiras (imaginadas e reais), os últimos capítulos desse livro abordam o grande desafio imposto a todos os profissionais de Educação durante a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 e consequente distanciamento social: o ensino remoto emergencial. São relatos de professores de diferentes instituições, em diferentes níveis de ensino (técnico-profissionalizante e pós-graduação) que, em comum, apresentam tanto desafios do ensino

remoto mediado por tecnologias digitais, sem um preparo prévio de docentes e discentes, quanto o encontro de caminhos, em meio a pesquisas e práticas de ensino, para situações positivas de aprendizagem.

É o seguir na luta, que acalenta e encoraja, com as armas do conhecimento, da leitura, do diálogo – e sem esse último, os dois primeiros não existem: o diálogo entre ideias na construção do conhecimento; o diálogo entre autor, texto e leitor. A discussão sobre a linguagem amplia seu papel: não é apenas forma de interlocução entre os seres humanos, mas entre sociedades e culturas – percurso único para um futuro possível e mais luminoso. E se o presente parece uma longa noite, que nos abracemos na poesia, acreditando nas palavras de Drummond: “Havemos de amanhecer”².

Juliana de Souza Topan

(LINTEC/IFSP – campus São Paulo Pirituba)

² ANDRADE, Carlos Drummond de. Os ombros suportam o mundo. In: _____ . **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2012.

ME(I)DIOLOGIA? PENSANDO O CONCEITO DE *MÉDIUM* DE RÉGIS DEBRAY E ALGUMAS TRADUÇÕES PARA O PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira¹
Livia Beatriz Damaceno²
Luciana Salazar Salgado³

O primeiro contato com a *Médiologie*, proposta por Régis Debray (1993, 1995, 2000, 2001), é sempre intrigante e talvez um pouco incômodo, como esses parênteses que propomos no título. A leitura das obras do autor, além de divertida — com uma veia irônica que pulsa a cada página — não é simples. Debray traz muitas referências, faz digressões, chama para seus textos, anjos, deuses e pagãos, sem que o leitor seja poupado dessa potência que é a *Médiologie*.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Docente no quadro permanente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), e-mail: analisaferreira@ifsp.edu.br

² Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar), e-mail: liviabeatriz80@estudante.ufscar.br.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Professora Associada no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e-mail: lucianasalazar@ufscar.br

Apresentamos o conceito primeiramente em francês, pois nossa proposta é debater como a tradução desse termo desencadeou um “quiproquô”⁴ que acaba sendo um entrave nas produções que transitam nesse campo epistemológico.

Inicialmente, é preciso dizer que a palavra *Médiologie* é um neologismo

formado por *médium* e o sufixo grego *logos*, para designar um domínio de estudos metódicos, ou seja, a mediologia é o estudo de veículos ou médiums. Estranho? Indaga o autor, mas iremos nos acostumar como fizemos com a tecnologia, biologia, sociologia e ecologia. *Patientez vous verrez* [Calma, você já vai entender]. Ou ainda, cada época tem sua *logia*, será que lembramos da frenologia ou da dromologia? Tenhamos paciência, as modas também são passageiras. (Figura 1) (tradução nossa**)

No site oficial do teórico francês, é possível encontrar a seguinte imagem que explica a construção do neologismo, formado pela palavra francesa *médium* junto ao sufixo *-logie*, do grego *logos*:

FIGURA 1–Captura de tela do site oficial de Régis Debray em 15/03/2021



Fonte: Régis Debray *Médiologie*. Disponível em:
<http://regisdebray.com/mediologie>

⁴ Termo utilizado pelo tradutor Guilherme João de Freitas Teixeira em *Curso de Midiologia Geral* (1993). **Texto original em francês:

Diante disso, parece-nos que é preciso estabelecer qual é o objeto da *Médiologie* para entendermos os impactos causados pelas escolhas na tradução para o português do Brasil e evitar que a *Médiologie* seja entendida como um estudo de mídias, como ressalta Maranhão (2008).

Em seu livro *Curso de Midiologia Geral*, publicado originalmente em 1991 e traduzido para o português em 1993 por Guilherme João de Freitas Teixeira, pela editora Vozes, a grafia escolhida para o conceito já aparece no próprio título do livro. Posição mantida nas traduções de *Manifestos Midiológicos* (1995) e *Transmitir — O segredo e a força das ideias* (2000), ambos publicados pela mesma editora e traduzidos por Teixeira.

Entretanto, na obra *Deus, um itinerário* (2001), publicada pela editora Companhia das Letras em 2004, traduzida por Jônatas Batista Neto, a *Médiologie* surge como “midialogia”, como vemos no trecho a seguir: “O pronome ativo decorre de um pensamento mágico (e, da recusa da comodidade vem a ‘midialogia’” (DEBRAY, 2001, p. 26). Tal tradução sugere que essa disciplina teria como objeto de estudo a *mídia* e não o *médium*, como originalmente proposto por Debray.

Na Análise de Discurso (AD) de tradição francesa, em sua circulação no Brasil, Debray é introduzido em uma nota de rodapé do livro *Discurso Literário*, de Maingueneau (2004), traduzido em 2006 para o português por Adail Sobral e publicado pela editora Contexto. Foi justamente essa nota que despertou o interesse do Grupo de Pesquisa *Comunica — inscrições linguísticas na comunicação* (UFSCar/CEFET-MG, CNPq), para a produtividade da noção de *médium* no estudo dos objetos editoriais, uma vez que põe em relevo a dimensão das materialidades inscricionais, isto é, das matérias tangíveis em que se inscrevem os textos — que só inscritos circulam, atualizando discursos.

Um dos integrantes do grupo, Pedro Alberto Ribeiro Pinto, ao se deparar com a insuficiência do conceito de “suporte” para o seu objeto de estudo, o corpo na poesia *slam* (PINTO, 2018), sugeriu ao coletivo de trabalho a leitura de *Transmitir* (DEBRAY, 2000) e, a partir desse momento, o grupo se debruçou sobre as obras desse autor.

Tais leituras e reflexões levaram o coletivo a propor uma metodologia que conectasse mais contundentemente o que já propusera Maingueneau, ao tratar das questões de literatura oral e literatura escrita, a AD e a *Médiologie*, uma perspectiva que designaremos, nesta altura, como discursivo-mediológica, que estabelece relação entre a noção de *mundos éticos* (MAINGUENEAU, 2008) e o conceito de *médium*, e que aparece em uma primeira elaboração no artigo de Salgado e Delege, de 2018, sobre a revista *Pesquisa Fapesp*.

É preciso ressaltar que o conceito de mídia não é estranho à AD. O analista de discurso francês Charaudeau, por exemplo, autor do livro *Discurso das Mídias* (2005/2018) já propunha um possível caminho de análise do discurso da informação para a AD, em uma relação da lógica simbólica entre mídia e linguagem. Segundo o autor:

as mídias são um suporte organizacional que se apossa dessas noções⁵ para integrá-las em suas diversas lógicas — econômica (fazer viver uma empresa), tecnológica (estender a qualidade e a quantidade de sua difusão) e simbólica (servir à democracia cidadã). (CHARAUDEAU, 2018, p. 15).

Mas o *médium* de Debray dá um passo adiante no entendimento da dimensão técnica que participa da produção dos sentidos, pois investiga os vestígios do que

⁵ As noções a que se refere o autor são de *informação e comunicação*.

chama de *transmissão*, as tecnologias de avivamento da cultura que, por sua vez, se vivificam dando razão de ser às tecnologias. Para o autor, a transmissão do que define o mundo humano se dá sempre mediada por objetos que não são nada neutros ou indiferentes, são *médium*, isto é, um “conjunto, técnica e socialmente determinado, dos meios simbólicos de transmissão e circulação.” (DEBRAY, 1993, p. 15, grifos do autor). A noção de transmissão é central para o quadro teórico de Debray, vide o título da obra em português, em que se optou por uma explicitação da “transmissão” de que se trata: *Transmitir: o segredo e a força das ideias* (2000). É uma abordagem material da cultura que se põe nos seguintes termos: investigar como uma ideia se torna força material e, assim, perpetua-se, reverbera, lega.

Ou seja, para Debray, se olhados como *médium*, os objetos técnicos não são só um suporte ou veículo, mas sim um conjunto que engloba um *vetor de sensibilidade* e uma *matriz de sociabilidade*. Nas palavras de Salgado e Delege (2018), trata-se de um imbricamento entre “circulação” e “suporte”, tendo a transmissão e a mediação que a produz como centro definidor, e não a comunicação ou a informação como muito se tem trabalhado na AD a partir da definição de mídia de Charaudeau (2018). Nas palavras das autoras,

O *mídium* é, então, um imbricamento do que se tem referido nos estudos discursivos por *circulação* com o que se costuma referir, mais amplamente, nos estudos da linguagem por *suporte*. Sem estabelecer uma relação biunívoca de noções, pode-se dizer, enfim, que o *mídium* se define na articulação de um *vetor de sensibilidade* a uma *matriz de sociabilidade* (DEBRAY, 2000b). Essas matrizes (institucionalidades fiadoras de discursos) são *organização materializada* (OM), ou seja, o modo como a sociedade

disciplina práticas e cultiva valores produzindo sistemas de objetos técnicos. Esses vetores (dispositivos inscricionais que afetam os sentidos de um texto e eventualmente até mesmo do que é um texto) são *matéria organizada* (MO), os próprios objetos técnicos que resultam de lógicas de uso e impõem lógicas de uso, nem sempre coincidentes, e que convivem também com resistências ou apropriações não previstas. (SALGADO; DELEGE, 2018, p. 377, grifos originais).

Com a passagem acima, entendemos que o conceito de *médium* engloba não só os dispositivos inscricionais e suas dinâmicas de criação, produção e consumo, mas também as institucionalidades fiadoras dos discursos que lhes dão razão de ser ou, nas palavras de Debray (1993, p. 19)

razão pela qual a midiologia prefere falar de *transmissão*, para designar uma comunicação midiaticizada que opera por revezamentos, através de mensagens transportadas a distância.

Ou seja, na *Médiologie* não é possível separar o registro de dados das técnicas de difusão. As técnicas devem ser investigadas não só como transporte, mas também como um sistema tecno-cultural “associado à história geral das culturas e civilizações, englobando a história das técnicas” (p. 19), uma vez que a mi(e)diosfera “abrange os efeitos cumulativos de todas as acepções da palavra ‘transporte’ em determinado do lugar e do momento (dos traços como dos homens)” (DEBRAY, 1993, p. 19).

Portanto, a *Médiologie* não tem como objeto as mídias, mas as mediações técnicas que transmitem cultura, o que faz com que a tradução de *Médiologie* por “midialogia” proposta por Neto em *Deus: um itinerário* (2004) afaste o leitor da ideia central de mediação, com a “simples” troca do -o

(midiologia) pelo -a (midialogia). Caso semelhante acontece em outras traduções, notadamente nas que circulam em trabalhos de AD, nas quais o termo *midiologia* é utilizado em vez de *mediologia*.

Tal confusão se perpetua na *internet*, por exemplo, nos resultados das buscas na ferramenta de pesquisa da empresa Google. A Figura 2, abaixo, é um recorte dos resultados apresentados no *Google Search*.

Figura 2 – Captura de tela de um resultado apontado no Google Search ao buscar Régis Debray

<https://www1.folha.uol.com.br> > fsp > ilustrad >

Régis Debray fala sobre mídia e poder no ... - Folha de S.Paulo

Régis Debray fala sobre mídia e poder no RS ... em Porto Alegre, com a história viva na figura do filósofo, escritor e militante marxista francês Régis Debray, 57.

Fonte: Página inicial do buscador Google Search.

Acesso em: 20 jul. 2021

Em matéria publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 1998, a manchete relaciona a figura do autor francês com o estudo de mídia e não *mídium* ou *médium*, mostrando que o “quiproquó” reside principalmente na falta de uma estabilização do termo que define o objeto de estudo da disciplina proposta por ele.

O *Google Search* também parece estar no meio desse imbróglio entre *mídia*, *médium* e *mídium*—eventualmente *mídió*. As pesquisas dos termos *midialogia* e *medialogia* associados ao autor apresentam os seguintes resultados, mostrando que a falta de cristalização do termo também dificulta a indexação e o acesso às pesquisas produzidas sob a ótica da *Médiologie*.

Figura 3 – Captura de tela de um resultado apontado no Google Search ao buscar Régis Debray associado aos termos *mediologia* e *mediologia*



Fonte: Página inicial do buscador Google Search.
Acesso em: 20 jul. 2021

Apesar de os resultados para a palavra *mediologia* serem mais numerosos (7.680), a ferramenta ainda aponta para uma “correção”, sugerindo o termo *midiologia* mesmo com apenas 1.710 sites nos quais esse termo aparece associado com o nome do autor.

Ao voltarmos às obras impressas, deparamo-nos com variações também na grafia do termo *mé(i)dium*. Em *Curso de Midiologia Geral*, por exemplo, o termo aparece de duas formas: como *mídio* e como *médium*.

Temos, como exemplo da primeira grafia, a citação seguinte:

Em *midiologia*, *mídio* designa o *conjunto*, técnica e socialmente determinado, *dos meios simbólicos de transmissão e circulação*. Conjunto que precede e supera a esfera dos meios de comunicação de massa contemporâneos impressos e eletrônicos, entendidos como meios de difusão maciça [...] Uma mesa de refeição, um sistema de educação, um café-bar,

um púlpito de igreja, uma sala de biblioteca, um tinteiro, uma máquina de escrever, um cabaré, um parlamento, não são feitos para “difundir informações”. Não são “mídia”, mas entram no campo da midiologia enquanto espaços e alternativas de difusão, vetores de sensibilidade e matrizes de sociabilidade. (DEBRAY, 1993, p. 15, grifo nosso).

Nas páginas seguintes, o termo é grafado como *médium*, exemplo: “o termo *médium* poderá aplicar-se à linguagem natural utilizada” (DEBRAY, 1993, p. 18) ou ainda “O *médium* não existe mas, no que concerne à midiologia, reclamo o direito de sua existência” (DEBRAY, 1993, p. 20).

Já em *Manifestos Midiológicos* (1995), cujo tradutor e a editora são os mesmos do *Curso de Midiologia Geral*, o termo é grafado apenas como *médium*, exemplo: “Evitemos a armadilha substancialista, integrando o *médium* como dispositivo à *mediação* como disposição.” (DEBRAY, p. 21, grifos do autor) ou ainda “Na transmissão de uma mensagem, *médium* pode ser entendido em quatro sentidos que não se contradizem nem se confundem” (DEBRAY, p. 23). Entre 1993 e 1995, *mídi*o passou a *médium*.

Realmente, como indica o primeiro capítulo “O duplo corpo do Médium” de *Transmitir: o segredo e a força das ideias* (2000), obra em que o cerne da teoria é desenvolvido, trata-se de uma questão de terminologia sem estabilização. Mesma editora e mesmo tradutor, mas com grafias oscilantes.

O termo ainda ganha uma quarta grafia nas traduções para o português, quando relacionada à AD. Na tradução de Nelson Barros da Costa, do artigo *Os discursos constituintes*, presente no livro *Cenas da Enunciação* (2008), a dimensão midiológica dos enunciados refere-se à inscrição e ao *midium* (sem acento).

A PERSPECTIVA DISCURSIVA-MI(E)DIOLÓGICA: O PERCURSO DO GRUPO DE PESQUISA COMUNICA

Após a leitura de *Transmitir*, proposta por Pedro Alberto, os integrantes do grupo se dedicaram ao estudo das obras *Manifestos Midiológicos* e *Curso de Midiologia Geral*.

Tais leituras nortearam diversas pesquisas produzidas pelo grupo, como as de Chierigatti (2018), que estuda a influência do *mídiium* no modo como os textos publicados em plataformas colaborativas de autopublicação recebem uma mediação não institucionalizada; Pinto (2018), que investiga a poesia *slam* como produtora de determinadas materialidades que estabelecem relações entre a paratopia criadora e o funcionamento midiológico de suas práticas, isto é, o modo particular como os vetores técnicos e os vetores institucionais se atravessam nesses processos discursivos; Delege (2019), que investiga os sentidos atribuídos à palavra “ciência” em um importante dispositivo comunicacional, a revista *Pesquisa Fapesp*; Primo (2019), que investiga o funcionamento de uma obra literária publicada num novo objeto editorial em que os imaginários sobre o literário se atualizam, deslocados, transformados; Boschi (2019), na tese *Cultura, língua e comunidades discursivas: um estudo sobre materiais instrucionais de português para estrangeiros*, que estuda como os imaginários de língua portuguesa brasileira se materializam em materiais didáticos dedicados ao ensino de português brasileiro como língua estrangeira; Ferreira (2021), na tese intitulada *Capitalismo de Vigilância e Produção de Subjetividades por meio de algoritmos: uma análise discursivo-mediológica*, que traz em seu título o emprego da perspectiva proposta pelo grupo, buscando uma maior visibilidade para essa metodologia ainda embrionária.

Com esse programa de pesquisa⁶, o GP Comunica busca contribuir para os estudos do discurso do atual período, articulando pesquisas realizadas desde 2010, que avançam nessa perspectiva agora *discursivo-mediológica*, efetivamente produtiva ao analisarmos os discursos, considerando os *médiuns* que os portam e constituem processos técnicos, culturais e históricos da produção, circulação e consumo.

ENFIM, MADIOLOGIA SEM PARÊNTESES E SEM ENTRAVES

Procuramos mostrar como a falta de padronização do termo *médium* e do neologismo *Médiologie* nas diversas traduções para o português do Brasil pode afastar o leitor da proposta de Régis Debray, inclusive por dificultar a indexação das pesquisas que trabalham nesse marco teórico.

Ao nos filiar-mos ao emprego do termo com -e, *mediologia*, procuramos resgatar a origem do neologismo de Debray e retomar a importância da ideia de *mediação* no processo de transmissão, essencial para a perspectiva mediológica.

Também ressaltamos que o diálogo estabelecido entre a AD e a mediologia mostrou-se frutífero para abarcar questões ao debater a importância dos objetos técnicos —“que resultam de lógicas de uso e impõem lógicas de uso” (SALGADO; DELEGE, 2018, p. 377)— especialmente no que diz respeito ao chamado *discurso digital*.

Da perspectiva aqui assumida, algumas propostas de análise do “discurso digital” parecem não levar em conta,

⁶ Outros trabalhos que merecem destaque são: Aisawa (2021) sobre a narrativa transmídia do BTS Universe; Doretto (2017, 2020) sobre o objeto editorial “S” de J. J. Abrams e Doug Dorst e Silva (2019) sobre a fórmula discursiva “complexo de vira-lata”. Todos têm em comum a problemática do médium e sua relação com as redes discursivas que o produzem e que ajuda a produzir.

na produção dos sentidos, a complexa estrutura que constitui a veiculação de enunciados em espaços digitais. Ao não considerar a programação algorítmica, a extração de dados (ZUBOFF, 2019), apaga-se a relação do objeto técnico com os mundos éticos que sustentam e pelos quais são sustentados. Pensamos que seria o caso de considerar que a dimensão técnica dos discursos não é exclusividade da era digital, é, sim, condição para que todos os discursos sejam produzidos, postos em circulação, recebidos e retomados:

Por um lado, privilegiando a dimensão diacrônica, perguntar-nos-emos por quais redes de transmissão e formas de organização se constituiu esta ou aquela herança cultural. De que maneira foram instituídos os “pensamentos fundadores”? Qual meio físico e mental tiveram de atravessar, de que maneira negociaram com ele, que tipo de compromisso tiveram de aceitar? E a questão dirigir-se-á tanto à grande religião histórica quanto à ideologia secular, tanto à esfera de influência quanto às capelinhas. Por outro lado, privilegiando o corte sincrônico, perguntar-nos-emos de que maneira a aparição de uma aparelhagem modifica uma instituição, uma teoria estabelecida ou uma prática já codificada. De que maneira um novo objeto técnico leva um campo tradicional a modificar-se? Por exemplo, qual efeito as gerações sucessivas de imagens gravadas (a fotografia, o cinema, o sistema digital) tiveram sobre a administração da prova nas ciências? (DEBRAY, 2000, p. 139).

Ao assumirmos uma perspectiva mediológica, devemos buscar descrever e analisar as permanências e as discontinuidades históricas, culturais e políticas das técnicas. Nas palavras de Debray, como as línguas não são inocentes, “nenhum médium é gratuito”: eles organizam,

hierarquizam, normatizam os discursos que veiculam com vistas a garantir que uma transmissão seja bem-sucedida — o que pode ou não acontecer. Dessa perspectiva, não há propriamente um “discurso digital”, mas discursos produzidos e distribuídos com técnica algorítmica e correlatas, discursos que se formulam inscritos em *médiuns* digitais, os quais, como vimos, têm história e funcionam em regimes de apropriação e uso de que são parte constitutiva.

Seguindo essa trilha, é preciso sublinhar que a atual arquitetura da *internet* — sobretudo com a constante extração de dados que o usuário não controla e a lógica da personalização — determina não só o conteúdo a que cada um dos usuários tem acesso, mas também como esse conteúdo é veiculado durante a navegação na rede. Isso mostra como essa trajetória não é homogênea; antes, é bastante customizada, pois se produz primordialmente de perfis traçados pela programação algorítmica, para cada usuário, conforme os variados cruzamentos de dados permanentemente coletados.

A abordagem discursivo-mediológica dos discursos que se formulam e/ou circulam digitalmente leva em conta a complexidade dos objetos técnicos do período técnico-científico informacional (SANTOS, (1996/2017), ao entender que a lógica da extração de dados e da ultrapersonalização da experiência dos usuários *on-line* integra os discursos que se inscrevem em *médiuns* digitais.

É por isso, afinal, que entendemos ser o caso de assumir a grafia mediologia, indicando que se trata de investigar a mediação, que é a potência da transmissão, é a promessa de que uma ideia vingue e faça sentido, instaurando, assim, uma comunidade discursiva, com seus mundos éticos materializados em objetos técnicos, nos quais certas instituições discursivas investem sua semântica.

REFERÊNCIAS

- AISAWA, Karen Naomi. **BTS Universe: um estudo do espaço associado em uma narrativa transmídia**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14634>.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2018.
- CHIEREGATTI, A. **Mídium e gestão dos espaços canônico e associado nas plataformas colaborativas Wattpad e Widbook**. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2018. (Fapesp, processo 2016/02301-6).
- DEBRAY, R. **Curso de midiologia geral**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. **Deus: um itinerário**. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **Manifestos midiológicos**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **Transmitir: o segredo e a força das ideias**. Tradução de Guilherme João Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DELEGE, M. **Um estudo cenográfico da “ciência” divulgada na revista Pesquisa Fapesp. 2019**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2019. Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).
- DORETTO, Vitoria Ferreira. **A edição brasileira do objeto editorial “S.”: uma leitura do paradoxo de O Navio de Teseu**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12936>.
- _____. **S.: questões de autoria no objeto editorial criado por J.J. Abrams e Doug Dorst**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://grupopesquisacomunica.files.wordpress.com/2017/10/tcc-vitoria-doretto_vers-final.pdf.

- FERREIRA, A. E. S. C. S. **Capitalismo de vigilância e produção de subjetividade por meio de algoritmos: uma análise discursivo-medialógica.** 2021. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14467>.
- MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação.** São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Discurso literário.** Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARANHÃO, A. C. K. **Mediologia: a Epistemologia da Comunicação em Régis Debray.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. 2008.
- PINTO, P. A. R. **Mídium e Gestão da Paratopia Criadora: o trabalho inscricional do Clube Atlético Passarinheiro.** 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018. Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),
- PRIMO, G. **Ver o livro como buraco negro: a formalização material da Antologia da Literatura Fantástica, de Bioy Casares, Borges e Ocampo.** 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. (Fapesp, processo 2017/02030-5).
- SALGADO, L. S.; DELEGE, M. Mundo ético e *mídium*: uma cenografia paulistana para a ciência brasileira. **Letras de Hoje**, jul./set. 2018.
- SANTOS, M. **A natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Edusp, (1996/ 2017).
- SILVA, H. M. B. **Língua, cultura e comunidades discursivas: um estudo sobre materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE).** 2019. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12301>.
- SILVA, J. T. M. P. da. **Todo dia é um 7 x 1?: consagração e funcionamento da fórmula discursiva “complexo de vira-latas”.** 2019. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11389>.
- ZUBOFF, S. **The age of surveillance capitalism.** v. 1. New York: PublicAffairs, 2019.

UM PANORAMA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E CULTURA

Priscila Hanako Ishy¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma revisão narrativa, com o objetivo de descrever alguns estudos que abordam a relação entre linguagem e cultura nas suas diversas possibilidades. Primeiramente, retoma-se um breve histórico sobre o conceito de relatividade linguística. Em seguida, são apresentadas as noções de cultura vinculadas à linguagem. Finalmente, são apontados alguns exemplos de associações da linguagem e da cultura a outros campos do conhecimento.

A RELATIVIDADE LINGUÍSTICA

A relação entre linguagem e cultura tem sido estudada por diversos autores desde o século XVIII, nomes como os de Wilhelm Von Humboldt, Franz Boas, Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf estão relacionados a essa temática. Mais especificamente, associado aos dois últimos autores,

¹ Doutora em Linguística. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus Pirituba. E-mail: priscila.ishy@ifsp.edu.br .

temos o conhecido, mas muitas vezes mal interpretado conceito de relatividade linguística.

Inicialmente, os estudos das relações entre linguagem e cultura estão registrados nos trabalhos de Franz Boas, que foi um antropólogo estudioso de povos norte-americanos, como os Esquimós e os índios Kwakiutl. Ele praticava a antropologia holística, que compreendia quatro campos: o físico (ou biológico), o linguístico, o cultural e o arqueológico, portanto, para esse estudioso não seria possível conhecer uma cultura sem ter acesso à sua língua. Esse pensamento da necessidade da linguagem na configuração do pensamento humano e das culturas tornou-se a base da antropologia cultural americana (DURANTI, 1997, p. 52). A partir dos estudos das línguas indígenas americanas, Boas constatou que cada língua tem sua própria forma de classificar o mundo, estabelecendo categorias para dividi-lo de acordo com uma visão específica.

Alguns alunos de Boas adotaram seu interesse nas línguas indígenas americanas, entre eles, Edward Sapir, que contribuiu não só com os estudos dessas línguas, mas na pesquisa sobre a linguagem em geral. Sapir percebia a linguagem como um requisito para o desenvolvimento da cultura e, assim como Boas, criticava os rótulos de línguas “primitivas” ou “limitadas” oriundos da visão evolucionista (DURANTI, 1997, p. 56). Já Benjamin Lee Whorf, aluno de Sapir, embora não especializado na área das humanidades, mostrou-se exímio linguista descritivo ao pesquisar línguas norte-americanas também.

A partir da ideia de que as estruturas linguísticas existentes em cada língua tendem a orientar o falante a certos aspectos da sua vivência, o que não representa uma limitação do seu pensamento, Sapir propõe o conceito de relatividade linguística (LEAVITT, 2015, p. 25). Esse conceito não estabelece que os falantes de determinada língua têm seu

pensamento limitado ou, ainda, restrito por não conter em seu idioma alguma categoria ou estrutura linguística que outra língua possua.

O entendimento é que cada língua evidencia fatores específicos da existência humana, por exemplo, o tempo, o espaço ou a evidencialidade. Todavia, isso não significa que o falante de determinada língua não seja capaz de compreender as categorias ausentes na sua língua. Um fato que serve de comprovação é a possibilidade de traduções em todas as línguas do mundo. Portanto, mesmo que um aspecto linguístico seja inexistente na língua alvo da tradução, é possível exprimi-lo linguisticamente de outra forma.

Whorf também contribuiu no desenvolvimento do modelo da relatividade linguística. Distinguiu, por exemplo, o pensamento habitual, que tende a seguir o caminho mais fácil oferecido pela linguagem e pela cultura, das potencialidades do pensamento, que são ilimitadas (LEAVITT, 2015, p. 25).

Leavitt (2015) relata que, na década de 1950, em uma conferência, psicólogos e linguistas procuravam formas de operacionalizar os estudos sobre a importância das diferenças entre as línguas. Como uma hipótese era necessária para os experimentos, Hoijer propôs a ‘hipótese Sapir-Whorf’. Entretanto, essa designação passou a retratar a ideia de que a língua de um falante determina seu pensamento, limitando, assim, suas possibilidades de pensamento, ainda que este não tenha sido o entendimento dos autores originais.

Recentemente, novos estudos são desenvolvidos com o foco na influência da linguagem e da cultura na conceitualização, porém, não há uma unificação nos estudos desse vínculo entre as noções de linguagem e de cultura, assim como de pensamento. Segundo Sharifian (2017), parte dessa falta de unificação pode ser explicada pela característica

multidisciplinar nos estudos dessa relação, que provocam questionamentos em diferentes campos.

Outro fator que dificulta essa unificação é a complexidade das noções de linguagem e cultura, dependendo da abordagem teórica, a “linguagem” pode ser vista como um sistema cognitivo ou uma faculdade mental, como ação, prática social ou um sistema complexo adaptativo. Da mesma forma, “cultura” pode ser definida distintamente como um sistema cognitivo, simbólico, prática social ou um construto (SHARIFIAN, 2017, p. 1-2).

AS NOÇÕES DE “LINGUAGEM” E DE “CULTURA”

Em Duranti (1997) encontramos uma apresentação de algumas teorias de cultura relacionadas à linguagem, que podem ser resumidas da seguinte forma:

a) Cultura vista como distinta da natureza — nessa perspectiva, a cultura é entendida como algo aprendido e transmitido através das ações humanas, incluindo a comunicação linguística. Assim, uma criança adquire a cultura do povo com quem foi criada e não da sua herança genética. Essa visão de que a cultura é aprendida se opõe à visão de que o comportamento humano é um produto da natureza.

b) A cultura pode ser entendida como conhecimento, assim, há o compartilhamento entre os membros de uma mesma cultura de padrões de pensamentos, da compreensão do mundo e de maneiras de fazer inferências e previsões. Essa é a visão cognitiva da cultura, que percebe a linguagem e a cultura como realidades mentais, portanto, conhecer a cultura é conhecer a língua (DURANTI, 1997, p. 27).

c) Cultura vista como comunicação torna-se uma representação do mundo, portanto, é um sistema de signos, que cria sentidos para a realidade, objetificando-a através de suas histórias, mitos, descrições, teorias, provérbios,

produções e apresentações artísticas. Essa é a teoria semiótica da cultura (DURANTI, 1997, p. 33).

d) Cultura como um sistema de mediação. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como uma ferramenta de mediação, ou seja, é um dos instrumentos que sempre está entre as pessoas e um objeto ou uma situação, por exemplo, o garfo é a ferramenta entre a pessoa e seu alimento. A cultura, por sua vez, organiza o uso dessas ferramentas em cada atividade específica, sendo possível utilizar tanto objetos materiais e ideacionais, como sistemas de crenças e códigos linguísticos. Desse modo, são essas as ferramentas que os seres humanos empregam para mediar suas relações com o mundo, por isso, a cultura inclui todos os tipos de instrumento, tanto flechas, martelos, papel e caneta, por exemplo, como religião, cosmologia, medicina, emoções e línguas naturais.

e) Cultura como um sistema de práticas. Essa noção de cultura deve-se ao movimento cultural conhecido como “pós-estruturalismo”. Estudiosos dessa corrente criticavam alguns pressupostos estruturalistas, como a correspondência de um-para-um entre o sentido e sua expressão. Seus interesses estavam na construção dialógica das interpretações e reconheciam a fluidez das culturas, motivando, então, os estudos em multiculturalismo e comunidades transnacionais (DURANTI, 1997, p. 46).

f) Cultura como um sistema de participação. Nesse entendimento, pressupõe-se que qualquer ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, tem uma qualidade inerentemente social, coletiva e participativa. Por meio dessa perspectiva, é admissível a análise da linguagem em contexto real, pois o uso de uma língua requer a participação em interações com o mundo. Isso resulta numa infinidade de possibilidades de conexão entre os seres humanos e

com situações, eventos, crenças e sentimentos (DURANTI, 1997, p. 46).

A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E CULTURA NOS DIVERSOS CAMPOS DO CONHECIMENTO

A relação entre a linguagem e a cultura pode ser evidenciada nas estruturas das línguas em alguns níveis linguísticos, como o morfossintático, o semântico e o pragmático, demonstrando, assim, como a cultura pode ser decodificada. De maneira geral, essa relação é abordada na subárea da etnolinguística, que pode ser dividida em etnosintaxe, etnosemântica e etnopragmática.

A etnosintaxe tem o objetivo de abordar os estudos gramaticais de uma língua relacionando-os a significado culturais, dessa forma, as construções gramaticais não são semanticamente arbitrárias, mas são o “veículo da cultura” (GLADKOVA, 2015, p. 33).

Um exemplo de um fenômeno linguístico que codifica sentido cultural é o uso do diminutivo em diversas línguas. O que faz essa categoria linguística veicular aspectos culturais é o fato de que além do valor semântico de “pequenez”, seu escopo e conteúdo semântico estão suscetíveis a variações em línguas como o russo, o espanhol colombiano e o inglês australiano. Como forma de exemplificação, podemos citar as seguintes expressões e palavras do inglês australiano (GLADKOVA, 2015):

- (1) *Chrissy prezies* (*Christmas presents*): presentes de natal.
- barbie* (*barbeque*): churrasco.
- salties* (*salt-water crocodiles*): crocodilos de água salgada.
- freshies* (*fresh-water crocodiles*): crocodilos de água doce.
- Brissie* (*Brisbane*): Brisbane (uma cidade da Austrália).
- Tassie* (*Tasmania*): Tasmânia (um estado insular da Austrália).

Esse tipo de diminutivo é encontrado em outras variedades da língua inglesa, como nos exemplos *birdie* (passarinho) ou *horsie* (cavalinho), mas a forma australiana apresenta outros sentidos a essa forma de diminutivo. Para Goddard e Wierzbicka (2008 apud GLADKOVA, 2015, p. 39), a diferença nos sentidos dessas estruturas gramaticais explica-se pela compreensão de que esses diminutivos australianos envolvem abreviação e não remetem a um efeito infantil.

As formas australianas demonstram um efeito de familiaridade, ou seja, são usados em termos habituais à cultura australiana e transmitem a ideia de algo trivial. Assim, essas formas diminutivas manifestam atitudes culturais e essas características se diferem entre línguas e culturas distintas.

Sobre os sentidos das estruturas linguísticas, normalmente, nos referimos à disciplina da semântica, definida de maneira genérica como o estudo dos sentidos. No entanto, ao ponderarmos sobre o valor semântico de um conceito ou objeto, podemos considerar além do seu sentido geral e relacioná-lo à diversidade linguística e cultural.

Leavitt (2015, p. 51) exemplifica essa diferença de sentidos relacionados à diversidade cultural por meio do termo “canguru”, originário da palavra *ganjurru* da língua aborígene Guugu Yimidhirr. Para a cultura norte-americana, por exemplo, esse termo remete a um animal divertido com um nome engraçado e essas características são acentuadas pelo fato de serem animais vistos em zoológicos ou programas de televisão, representados em brinquedos de pelúcia com os filhotes na bolsa marsupial. Esse sentido em comparação ao termo original *ganjurru* é muito diferente, para a cultura aborígene essa palavra pode significar um animal de caça e fonte de alimento. Através desse exemplo, identifica-se a diferença entre semântica e etnosemântica, esta última examina os sentidos através das culturas.

Uma outra relação entre linguagem e cultura ocorre a partir da perspectiva do contexto. Nesse caso, percebe-se que existem, em cada cultura, formas preferenciais na menção de algo e na organização dos pensamentos. Essas preferências ocorrem devido aos membros da mesma comunidade de fala desenvolverem e compartilharem maneiras de utilizar o código linguístico entre si. Dessa forma, há uma preferência na seleção de certas palavras ou expressões em determinados contextos, o que demonstra que o uso da linguagem é convencionalizado (KECSKES, 2015, p. 113).

Para Kecskes (2015), essas formas preferenciais refletem as formas de pensar sobre o mundo, seus ambientes e seus contextos dentro de uma mesma comunidade de fala, por isso, são específicas para cada língua e cultura. O autor demonstra que, mesmo em contextos semelhantes, as formas como os transmitimos no nível lexical são diferentes. Um exemplo é a expressão utilizada para darmos as boas vindas a um convidado, que em português é expressa por “Sinta-se em casa”. Em comparação com o inglês, o francês e o húngaro temos os exemplos a seguir (KECSKES, 2015, p. 114):

(2) Inglês: *Make yourself at home*. (Lit.: “Faça-se em casa”).

Francês: *Faites comme chez vous*. (Lit.: “Faça como [você faz] em casa”).

Húngaro: *Érezze magat otthon*. (Lit.: “Sinta-se em casa”).

Apesar de serem expressões equivalentes, Kecskes (2015) aponta que o uso de verbos diferentes demonstra que cada língua destaca um aspecto distinto como o mais importante em uma mesma situação. Essas situações manifestam, assim, a inter-relação entre linguagem, cultura e contexto. Pode-se, portanto, concluir que membros da mesma comunidade de fala compartilham as formas preferenciais de dizer algo e de organizar os pensamentos,

facilitando, então, a comunicação entre os membros da mesma comunidade linguística.

Como expõe Kronenfeld (2015), o aspecto da linguagem que reflete parte da cultura de um povo pode ser percebido também nos termos de parentesco de uma língua, configurando-os em importantes elementos de análise das relações entre língua, cultura e cognição. Essa possibilidade ocorre porque tanto as terminologias quanto as relações de parentescos são universais, ou seja, são encontradas em todas as línguas e culturas. Também são analisadas questões sobre a pragmática cultural dos termos de parentescos, como pressuposições sobre atitudes e comportamentos entre os parentes, contexto de uso e relevância desses termos.

Na língua falada pelo povo Kanamari, localizado na região amazônica brasileira, por exemplo, a posse dos termos de parentescos pode ocorrer de duas formas diferentes, a depender da relação parental (de consanguinidade ou de afinidade) expressa entre o possuidor e o parentesco mencionado. Dessa forma, a posse obrigatória (inalienável) é utilizada com termos que expressam relações conjugais, de ascendentes para descendentes e relações colaterais da mesma geração, como irmãos e primos (ISHY, 2018, p.91).

A posse não obrigatória (alienável) é empregada com termos que se referem a um ancestral. Percebe-se, então, que a diferença nos tipos de posse dos termos de parentesco demonstra que aspectos sociais relacionados a esses nomes, que não são relevantes em línguas sem posse obrigatória, são percebidos linguisticamente em Kanamari, como mostram os exemplos a seguir.

(3) Termos de Parentescos com Posse Inalienável (ISHY, 2018, p. 91):

a. *i-tso* — “minha filha” b. *no-batsawah* — “sua esposa”

1SG-FILHA

1SG-ESPOSA

(4) Termos de Parentescos com Posse Alienável (ISHY, 2018, p. 98):

a. *atsa paiko* — “meu avô” b. *inowa nhamah* — “sua mãe”

1SG. POSS AVÔ

2SG.POSS MÃE

A relação entre linguagem e cultura também pode ser evidenciada na demonstração de emoções. Essa associação é exemplificada por Dewaele (2015, p. 357) ao mostrar que algumas culturas asiáticas, como a japonesa e a chinesa, evitam expressar suas emoções abertamente, ao contrário, essas emoções são transmitidas de forma sutil, sem muita ênfase na expressão verbal. Essas atitudes culturais são diferentes, por exemplo, na cultura brasileira, que valoriza a verbalização das emoções. Essas diferenças demonstram como as emoções são expressas de formas variadas pelas diferentes culturas.

Outro exemplo de como a cultura permeia a comunicação das emoções é mencionada por Sharifian (2017, p. 69-70) ao contar uma parte da história da Austrália, cujas autoridades governamentais, por várias décadas, tiraram à força as crianças aborígenes de seus pais para colocá-las em instituições. Diante da crueldade que sofreram, o silêncio dos aborígenes em relação à perda de suas crianças foi mal interpretado, causando a impressão de que essas crianças não eram importantes para suas famílias, quando, na realidade, seus pais lidaram com suas perdas através de suas tradições culturais, impondo o silêncio reservado às ocasiões de morte (MELLOR; HAEBICH, 2002 *apud* SHARIFIAN, 2017, p. 70).

Kirkpatrick (2015) demonstra que as variedades da língua inglesa espalhadas pelo mundo também refletem a cultura e as normas pragmáticas dos seus falantes. Ainda que essas variedades sejam costumeiramente diferenciadas por seus aspectos morfossintáticos ou fonológicos, o que

realmente distingue essas variedades está essencialmente nos fenômenos que refletem a cultura local e as normas pragmáticas dos seus falantes. Esse processo é denominado de “aculturação” (KACHRU, 2005; SRIDAR, 2012 *apud* KIRKPATRICK, 2015, p. 460), quando a língua toma os aspectos culturais dos seus falantes. E, especificamente em relação às variedades do inglês, o processo de aculturação é seguido do processo de “deculturação”, quando a nova variedade de inglês se despoja das referências culturais das variedades mais antigas, por exemplo, o inglês britânico.

A aculturação pode ocorrer de diversas formas, exemplos muito comuns ocorrem no nível lexical e envolvem várias mudanças associadas ao vocabulário, como adotar as palavras das línguas locais que refletem ou descrevem uma situação ou um fenômeno local. Isso se percebe no inglês australiano ao adotar várias palavras de diversas línguas aborígenes, como *kangaroo* (canguru), *koala* (coala) e *boomerang* (bumerangue).

Em algumas variedades ocorre também o que Kachru (1983 *apud* KIRKPATRICK, 2015, p. 461) denomina de “hibridização”. Esse processo criativo cria palavras, sintagmas e expressões associando uma configuração morfológica de uma língua a partes da morfologia ou do léxico de outra língua. Essas ocorrências são encontradas, por exemplo, na variedade do inglês indiano, em que sufixos das línguas locais são anexados às palavras inglesas para criar híbridos, assim, tem-se *police-wala*, substituindo *police-man*, ou sufixos do inglês são adicionados às palavras indianas, como em *patel-ship*, que significa “ser indiano” (KIRKPATRICK, 2015, p. 461). Esses exemplos manifestam de forma sucinta como as diferentes variedades da língua inglesa podem codificar as diferentes culturas dos seus falantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da multidisciplinaridade que envolve os estudos da relação entre linguagem e cultura, várias lacunas ainda permanecem. Nos estudos relacionados às estruturas das línguas do mundo, diversos trabalhos têm sido feitos, há várias décadas, mas continuam limitadas e escassas as análises das estruturas linguísticas relacionadas à cultura. Dessa forma, estudos com o foco na linguagem e na cultura são imprescindíveis, nos diversos níveis linguísticos, como o morfosintático, o semântico, o pragmático e o lexical.

Outra questão importante está relacionada ao desenvolvimento dos aspectos metodológicos desses tipos de estudos e da metalinguagem empregada a fim de evitar o etnocentrismo. Assim, pesquisas de línguas ameaçadas podem contribuir ao prover técnicas para registrar conceitos e práticas de fala indígenas por meio de dados autênticos. Os estudos nessa abordagem podem propor também formas de ensino da língua e da cultura ao esclarecer estruturas específicas da língua (GODDARD; YE, 2015).

De uma maneira geral, os estudos relacionados à linguagem e à cultura podem favorecer a definição desses conceitos e promover uma maior compreensão do vínculo contínuo entre ambos. Assim, pesquisas sobre essas noções associadas a outros campos de pesquisa também são necessárias. A título de exemplificação, algumas dessas temáticas são a relação entre linguagem e cultura associada ao corpo e à mente, e como a cultura media o processo de corporificação modelando a mente; as variedades do inglês e as possibilidades de apresentação de novas formas de codificação de culturas diversas; a influência de aspectos culturais nas traduções e o desenvolvimento de uma disciplina multidisciplinar que explora a relação entre linguagem e conceitualizações culturais, como a Linguística Cultural.

REFERÊNCIAS

- DEWAELE, Jean-Marc. Culture and emotional language. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015. p. 357- 370.
- DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GLADKOVA, Anna. Ethnosyntax. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015. p. 33-50.
- GODDARD, Cliff; YE, Zhengdao. Ethnopragmatics. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015. p. 66-83.
- ISHY, Priscila. **Kanamari do Juruá (família Katukina): aspectos fonológicos e morfosintáticos**. Orientador: Angel Corbera Mori. 2018. 412 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- KECSKES, Istvan. Language, culture, and context. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015. p. 113-128.
- KIRKPATRICK, Andy. World Englishes and local cultures. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015. p. 460-470.
- KRONENFELD, David B. Culture and kinship language. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015. p. 154-169.
- LEAVITT, John. Linguistic Relativity: precursors and transformations. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015a. p. 18-30.
- _____. Ethnosemantics. *In*: SHARIFIAN, Farzad (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015b. p. 51-65.

- _____. Linguistic Relativities. *In*: JOURDAN, Christine; TUTTE, Kevin. **Language, culture, and society** — key topics in Linguistics Anthropology. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 47-81.
- SAPIR, Edward. **Language** – An introduction to the study of speech. Boston: Houghton Mifflin, 1921.
- SHARIFIAN, Farzad. **Cultural Linguistics** — cultural conceptualisations and language. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017.
- _____. (ed.). **The Routledge handbook of language and culture**. London: Routledge — Taylor and Francis Group, 2015.

THE VOYAGE OUT: O ITINERÁRIO DO FEMININO EM VIRGINIA WOOLF

Elisabete Vieira Camara¹

Eufrida Pereira da Silva²

Analisar um romance de Virginia Woolf (1882-1941), considerada uma das mais importantes escritoras em língua inglesa do século XX e uma pioneira do movimento feminista, é uma tarefa árdua e gratificante ao mesmo tempo, pois, estabelece uma relação entre a questão feminina e sua expressão social através do texto literário.

Para abordar a temática feminina e a maneira como é vista por Virginia Woolf, o presente trabalho enfoca no romance *The Voyage Out*³, de 1915, para depois relacioná-lo à sua época e ao posicionamento da autora em relação à mulher.

A nossa opção por esse romance, pouco considerado pela crítica, deve-se ao fato de que, nesse caso particular, a protagonista é uma jovem, Rachel, cujo processo de

¹ Doutora em Estudos linguísticos e literários, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (ISFP).

² Ph.D em *Luso-Afro-Brazilian Studies and Theory*, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, câmpus Pirituba (ISFP).

³ Utilizei os livros: WOOLF, Virginia. **The Voyage Out**. London: Penguin Books, 1992 e WOOLF, Virginia. **A Viagem**. Tradução: Lya Luft. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.

autoconhecimento e amadurecimento podemos acompanhar ao longo da trama. Apesar de a temática feminina ser constante na produção literária da autora, *The Voyage Out* diferencia-se por retratar a transformação de uma figura feminina jovem, o que nos faculta a visão da mulher a partir de um ângulo inédito e bastante fecundo na perspectiva de Woolf. Trata-se, nesse sentido, de um romance de educação, interrompida pela morte prematura da protagonista.

A personagem evoca inicialmente o modelo de mulher da Era Vitoriana (1832-1901), mas seu deslocamento do mundo protegido e privado da casa para a esfera pública, representada na obra pelo navio e o hotel em Santa Marina, vai ajudá-la a gradativamente questionar sua educação e sua visão de mundo: esse processo de transformação da heroína reflete, até certo ponto, as mudanças sociais em curso numa época em que os valores e comportamentos, aceitos até então, começam a ser discutidos. Como exemplo dessa atitude passiva que caracteriza a personagem no início do romance, veja o trecho em que a protagonista é descrita:

She was of course brought up with excessive care, which as a child was for her health; as a girl and a young woman was for what it seems almost crude to call her morals. Until quite lately she had been completely ignorant that for women such things existed. (WOOLF, 1992, p. 27).⁴

Em contraponto, quase no fim da romance, Rachel, conversando com seu noivo Terence, após já ter começado a questionar sua educação e seu comportamento, diz, em relação aos que a rodeiam e a si mesma:

⁴ Tradução livre: Ela naturalmente foi criada com excessivo cuidado: quando criança, pela sua saúde; como moça e jovem mulher, por causa do que pareceria quase grosseiro chamar de sua moral. Até recentemente ignorava totalmente que tais coisas existiam para mulheres. (WOOLF, 1993, p. 37).

The day your note came, asking us to go on the picnic, I was sitting where you're sitting now, thinking that; I wonder if I could think that again? I wonder if the world's changed? And if so, when it'll stop changing, and which is the real world? (WOOLF, 1992, p.277).⁵

Ao mesmo tempo, e criando uma espécie de contraponto com a narrativa da história de Rachel, a trama centra-se sobre a vida e as relações de um grupo de ingleses em viagem a Santa Marina, cidade fictícia na América do Sul, onde encontram outros ingleses que passam férias em um hotel. Esse espaço, que abriga uma diversidade grande de personagens, dá oportunidade a Virginia Woolf de fazer uma espécie de radiografia das idiosincrasias de certo grupo social:

There was Mrs. Thornbury, sweet but trivial in her maternal egoism; Mrs. Elliot, perpetually complaining of her lot; her husband a mere pea in a pod; and Susan — she had no self, and counted neither one way nor the other; Venning was as honest and as brutal as a schoolboy [...]. Yet these were the people with money, and to them rather than to others was given the management of the world. (WOOLF, 1992, p. 123).⁶

⁵ Tradução livre: No dia em que chegou seu bilhete convidando-nos para o piquenique, eu estava sentada onde você está agora, pensando nisso; será que consigo pensar de novo? Será que o mundo mudou? E se tiver mudado, quando vai parar de mudar, e qual é o mundo real? (Ibid., p. 267).

⁶ Tradução livre: Havia Mrs. Thornbury, doce, mas banal no seu egoísmo maternal; Mrs. Elliot, eternamente queixando-se de sua sorte; seu marido um zero à esquerda; e Susan, que não tinha personalidade e não contava; Venning era tão honesto e brutal quanto um menino de colégio [...]. Mas eram pessoas com dinheiro, e a eles mais que a outros se entregava o governo do mundo. (Ibid., p. 127).

O romance, portanto, tem como fio condutor a ideia de deslocamento, tanto na mudança de comportamento de Rachel como na viagem realizada pelo grupo, uma vez que, em ambos os casos, está implícita a ideia de movimento: interno, no caso da primeira e externo, no que diz respeito a esta última.

Quanto ao aspecto formal, percebemos a experimentação da autora na utilização de técnicas como o monólogo interior, além da grande quantidade de imagens na obra. Ainda observamos a falta de uma unidade temática e uma consequente fragmentação do texto, como alguns críticos ressaltam, e essa dicotomia, na abordagem individual e social, confere ao romance uma ambiguidade que caracteriza a autora, como procuraremos demonstrar, através de seu tratamento da questão social e da feminina.

Woolf pertenceu a uma sociedade em transição, na qual os resquícios da Era Vitoriana, cujo universo feminino restringia-se basicamente aos “afazeres domésticos”, conviviam com as transformações econômicas originadas pela Revolução Industrial, ocorrida em meados de 1800, ocasionando uma mudança social e, por extensão, da visão da mulher, que tinha então a possibilidade de atuar em atividades além da esfera doméstica, uma vez que, com o progresso econômico da sociedade inglesa, aumentavam suas oportunidades de exercer atividades que lhe tinham sido negadas até aquele momento.

A política liberal, disseminada pela expansão das novas formas de produção, fortaleceu a liberdade individual, na medida em que a expansão comercial do domínio inglês no mundo incentivou a iniciativa privada e uma consequente mudança na sociedade da época. Ao proporcionar estabilidade econômica, o liberalismo corroborou para o ideal de liberdade para as pessoas e os grupos sociais. Assim, os princípios mercantilistas e políticos da doutrina do

laissez-faire, que se adaptavam à rápida expansão econômica, passaram a ser uma filosofia de vida e foram incorporados às pessoas, através do incentivo para o empreendimento comercial e individual.

Essa liberdade de associação comercial gerou uma livre competição de ideias e opiniões no campo econômico, que está na essência do Liberalismo, e resultou em uma nova moralidade e questionamento dos valores estabelecidos.

Tal clima de liberalidade propiciou também a luta feminista, uma vez que a mulher começou a discutir seu papel nessa sociedade regida por novos valores que favoreceram sua independência, não mais a restringindo ao universo familiar, pois ela se deparava com uma realidade diversa, que lhe oferecia a oportunidade de contestar os valores impostos.

A mulher de classe média, sem uma função econômica por não ter acesso ao mundo do trabalho, começou a sentir-se excluída nessa sociedade altamente industrializada, cuja tônica era, como já salientado, a liberdade individual. Essa situação gerava uma grande frustração e uma sensação de falta de sentido da existência, visto que suas atividades eram restritas à casa e suas vidas ficavam submetidas aos constrangimentos impostos pela ideologia patriarcal vigente.

Porém, reconhecendo as possibilidades postas pelas modificações sociais que estavam vivenciando, as mulheres começaram a fomentar o movimento feminista. Assim, a luta a favor dos direitos da mulher, impulsionada pela trabalhadora, independente do ponto de vista econômico, surgiu paradoxalmente a partir das reivindicações de uma classe privilegiada, que começou a aspirar a uma modificação no seu modo de vida.

Embora as trabalhadoras não tivessem uma vida doméstica adequada, uma vez que tinham de trabalhar muito

e de forma desumana, elas eram invejadas por sua independência econômica, pelas *ladies* sem ocupação e nascidas para satisfazer aos anseios do homem, que via a mulher apenas no papel de filha ou mãe. Esse confinamento da mulher à esfera doméstica contribuiu para que ela fosse idealizada e considerada como um ser sem vontade própria, com obrigações impostas pela sociedade, tais como educar os filhos e preservar a vida familiar.

A mulher de classe economicamente privilegiada, cuja rotina reduzia-se às atividades domésticas e artísticas, começou a questionar-se, já que a nova realidade social propiciava uma mudança dessa passividade que a aborrecia.

A questão da dependência econômica também preocupava Woolf, porque, segundo a autora, somente a partir do momento em que a mulher é capaz de ter recursos materiais próprios, ela é capaz de tornar-se autônoma. Essa opinião é reiterada ao longo de seu livro *A Room of One's Own*, de 1929, considerado, em sua época, como um dos mais importantes manifestos a favor do movimento feminista.

At the thought of all those women working year after year and finding it hard to get two thousand pounds together, and as much as they could do to get thirty thousand pounds, we burst out in scorn at the reprehensible poverty of our sex. What had our mothers been doing then that they had no wealth to leave us? Powdering their noses? Looking in at shop windows? Flaunting in the sun at Monte Carlo? (WOOLF, 1992, p. 26).⁷

⁷ Tradução livre: Ao pensar naquelas mulheres trabalhando ano após ano e achando difícil conseguir juntar duas mil libras, e o tanto que teriam de trabalhar para poder poupar trinta mil libras, nós clamamos com menosprezo em relação à pobreza inaceitável do nosso sexo. O que nossas mães estiveram fazendo até então que elas não tinham nenhuma riqueza para nos deixar? Empoando seus narizes? Olhando as vitrinas? Exibindo-se ao sol em Monte Carlo? WOOLF, Virginia. *A Room of One's Own*. Oxford: Oxford University Press, 1992, p. 26.

A autora, ao demonstrar sua aversão pelo tipo de vida imposto às mulheres de sua classe, posiciona-se claramente em relação à questão feminina, uma vez que constata o não-reconhecimento social da capacidade da mulher em atividades que não se restrinjam à esfera doméstica, o que é difícil de ser aceito numa comunidade dominada pelo sexo masculino. Ela se manifesta contra essa sociedade patriarcal:

But it is obvious that the values of women differ very often from the values which have been made by the other sex; naturally, this is so. Yet it is the masculine-values that prevail. (WOOLF, 1992, p. 95-96).⁸

Nesse ambiente de questionamento do papel feminino, o voto foi o estopim da reivindicação feminina, pois nele estava implícita uma participação na vida política que sempre fora negada à mulher. Essa causa originou-se de associações feministas que pretendiam valorizar a situação das mulheres, com o objetivo de conseguir igualdade e autonomia para elas.

Desse modo, a luta pelo voto defendida por Woolf é de fundamental importância para que ela seja considerada uma feminista, pois, ao lutar por essa causa, ela foi ao encontro dos anseios das sufragistas, numa época em que votar significava a possibilidade de a mulher manifestar-se, algo negado até então, e poder equiparar-se socialmente ao homem, em uma sociedade centralizada no sexo masculino. A autora posiciona-se sobre esse assunto várias vezes em suas obras, o que pode ser confirmado no seguinte trecho em que se ela refere à reação dos homens ao sufrágio.

⁸ Tradução livre: Mas é óbvio que os valores femininos diferem muito frequentemente dos valores que foram criados pelo outro sexo; é natural que seja assim. Contudo, são os valores masculinos que prevalecem. (Ibid., p. 95-96).

It must have roused in men an extraordinary desire for self-assertion; it must have made them lay an emphasis upon their own sex and its characteristics which they would not have troubled to think about had they not been challenged.(WOOLF, 1992, p. 129).⁹

Assim, uma mulher que questionasse os privilégios masculinos, defendesse a liberdade intelectual para poder escrever e se posicionasse claramente a favor do voto feminino, como o fez a autora, decerto seria vista como uma reformista pelos demais.

Convém lembrar, no entanto, que a autora pertenceu à classe média alta inglesa e isso foi determinante no seu posicionamento em relação à causa feminista. No seu caso, essas duas questões devem sempre ser discutidas de modo interligado, para que seja possível uma compreensão mais clara das causas que abraçou. A posição social de Woolf é motivo de muita controvérsia sobre seu efetivo comprometimento com o movimento, ainda que ela compartilhasse da reivindicação básica das sufragistas na luta pelo voto feminino, no começo do século.

Por exemplo, no ensaio *Memories of a Working Women's Guild*, a autora demonstra preocupação social ao referir-se às condições precárias da mulher trabalhadora:

Most of the women had started work at seven or eight, earning a penny¹⁰ on Saturday for washing a doorstep, or two pence a week for carrying suppers to the men at the iron foundry. They had gone into factories when they were fourteen. They had worked

⁹ Tradução livre: Isso deve ter despertado nos homens um desejo extraordinário de autoafirmação; isso deve tê-los feito enfatizar seu próprio sexo e suas características, sobre os quais eles não tinham se preocupado em pensar, se não tivessem sido desafiados. (Ibid, p. 129).

¹⁰ 1penny = 1/100 de libra.

from seven in the morning till eight or nine at night and had made thirteen or fifteen shillings¹¹ a week. [...] They had seen half-starved women standing in rows to be paid for their match boxes while they snuffed the roast meat of their employers' dinner cooking within.(WOOLF, 1950, p. 218-9).¹²

Mas ela não nega suas origens e classe social: “It is not from the ranks of working class women that the next great poet or novelist will be drawn.”¹³ Ou ainda, em outra passagem de *A Room of One's Own*: “For genius like Shakespeare's is not born among labouring, uneducated, servile people. [...] It is not born today among the working classes.(WOOLF, 1992, p. 62-63).”¹⁴

Portanto, a autora demonstra um comportamento ambíguo em relação às classes menos favorecidas, pois, ao mesmo tempo em que discute o papel da trabalhadora e a injustiça social presente na sociedade patriarcal, ela também opta por uma atitude elitista, ao considerar, em última análise, apenas os interesses da classe a que pertence.

¹¹ 1shilling = 5 pence (plural de penny).

¹² Tradução livre: A maior parte das mulheres tinha começado a trabalhar aos sete ou oito anos, ganhando um penny aos sábados para lavar um degrau, ou dois pence por semana para levar a janta aos homens na fundição de ferro. Elas tinham ido às fábricas quando tinham quatorze anos. Elas tinham trabalhado de sete da manhã até oito ou nove da noite e tinham ganhado treze ou quatorze shillings por semana. [...] Elas tinham visto mulheres praticamente mortas de fome de pé em filas para serem pagas por suas caixas de fósforos, enquanto sentiam o cheiro da carne assada do jantar de seus patrões sendo preparado do lado de dentro. WOOLF, Virginia. *Memories of a Working Women's Guild. In: The Captain's Death Bed and Other Essays*. London: The Hogarth Press, 1950, p. 218-219).

¹³ Tradução livre: Não é das fileiras de mulheres da classe trabalhadora que sairá o próximo grande poeta ou romancista. (Ibid., p. 223).

¹⁴ Tradução livre: Pois um gênio como o de Shakespeare não nasce entre o povo trabalhador, inculto e servil.[...] Não nasce hoje entre as classes trabalhadoras. (WOOLF, 1992, op. cit., p. 62-63).

Sua posição social a impede de lutar pelo feminino, no sentido de uma conscientização efetiva e mais ampla, ou seja, ao priorizar a questão da mulher como escritora e o direito ao voto, a autora acaba reduzindo a possibilidade de uma atuação mais substancial para a causa. Dessa forma, sua visão da mulher refere-se somente a uma camada privilegiada socialmente e faz com que a luta pelo voto perca seu caráter mais abrangente.

Essa opinião da autora aparece na obra anteriormente citada, em que enfatiza a profissão de escritora e a necessidade do acesso à educação para a mulher de classe alta:

[...] women, like men, have other interests besides the perennial interests of domesticity. [...] literature is impoverished beyond our counting by the doors that have been shut upon women. [...] She will not need to limit herself any longer to the respectable houses of the upper middle classes. (WOOLF, 1992, p. 108-9 e 115).¹⁵

Enfim, o discurso da autora inglesa é paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que defende os trabalhadores, faz questão de diferenciar-se deles, de ressaltar a “superioridade” da classe dominante a que pertence; luta pelo voto da mulher e constata a opressão feminina na sociedade, porém, preocupa-se com a mulher-escritora e com as questões pertinentes a seu grupo social. Desse modo, esse “ídolo” feminista precisa ser desmitificado, pois tal designação não se justifica.

Entretanto, essas contradições que a caracterizam tornam-na uma escritora intrigante e desafiadora, qualidades

¹⁵ Tradução livre: [...] as mulheres, como os homens, têm outros interesses além dos interesses perenes da domesticidade. [...] a literatura fica empobrecida, além da conta, pelas portas que têm sido fechadas para as mulheres. [...] Ela não precisará mais limitar-se às casas respeitáveis da classe média alta. (Ibid., p. 108-9 e 115).

que marcam sua vasta produção literária, cuja importância para a literatura inglesa não pode ser negada. Alguns ousam tentar desvendar esse mistério que cerca Virginia Woolf, mas ele está envolto em uma névoa que impede sua descoberta: o fascínio pela literatura.

REFERÊNCIAS

- BARRET, Michèle (ed.). **Virginia Woolf** — women and writing. New York: Harvest, 1980.
- GORDON, Lyndall. **Virginia Woolf: a writer's life**. Oxford: OUP, 1986.
- HANSON, Claire. **Women writers: Virginia Woolf**. London: Macmillan, 1994.
- HELLERTSTEIN, Erna (ed.). **Victorian women**. Stanford: Stanford University Press, 1981.
- HUMPHREY, Robert. **O fluxo da consciência**. Tradução de Gert Meyer. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do feminino**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.
- KENT, Susan Kingsley. **Sex & suffrage in Britain**. London, Routledge, 1990.
- LANGLAND, Elizabeth. **Nobody's angels**. New York: Cornell University Press, 1995.
- LEE, Hermione. **The novels of Virginia Woolf**. London: Methuen, 1977.
- MADJUMAR, Robin e McLAURIN, Allen (ed.) **Virginia Woolf** — The critical heritage. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- MARSDEN, Gordon. **Victorian values**. New York: Longman, 1990.
- MOI, Toril. Who's afraid of Virginia Woolf?: feminist readings of Woolf. In: **Sexual/Textual Politics: feminist literary theory**. London: Methuen, 1985, p. 1-18.
- ROE, Sue. **Writing and gender**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1990.

- SHOWALTER, Elaine. Virginia Woolf and the flight into androgyny. *In: A literature of their own: British women novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press, 1977. p. 263-97.
- SMITH, Harold L. (ed.). **British feminism in the twentieth century**. London: Edward Elgar Publishing Ltd., 1990.
- STUBBS, Patricia. **Women & fiction**. London: Methuen & Co. 1981.
- TREVELYAN, G.M. **English social history**. London: Penguin Books, 1986.
- WOOLF, Virginia. **A room of one's own**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- _____. **A viagem**. Tradução de Lya Luft, São Paulo: Siciliano, 1993.
- _____. **Contemporary writers**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1976.
- _____. **Granite and rainbow**. New York, Harvest/HBJ, 1986.
- _____. **Killing the angel in the house**. London: Penguin Books, 1995.
- _____. **The captain's death bed and other essays**. London: Hogart Press, 1950.
- _____. **The voyage out**. London: Penguin Books, 1992.
- _____. **Three guineas**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TRUST THE TALE: A LEITURA CERRADA COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Marcelo Cizaurre Guirau¹
Fabiana de Lacerda Vilaço²

PROBLEMAS INCULTURAIIS BRASILEIROS E A UNIVERSIDADE, ONTEM E HOJE

Problemas e desafios para o ensino de Literatura são objetos de debate e pesquisa há muito tempo no Brasil e, em grande medida, essa é uma situação que se liga a problemas mais amplos do próprio cenário educacional brasileiro. Em uma reflexão feita nos anos 1970, o escritor e professor Osman Lins mapeou alguns aspectos do problema e buscou entender qual era o papel do professor universitário, sobretudo em cursos de Letras, na compreensão e na transformação das formas de ensinar Literatura. Segundo ele, existe um enorme descompasso entre o que os professores sabem e o que eles querem ensinar, por um lado, e o

¹ Pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) — Campus São Paulo-Pirituba. E-mail: cizaurre@ifsp.edu.br

² Pós-doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) — Campus Cubatão. E-mail: fabiana.vilaco@ifsp.edu.br

que os alunos sabem e conseguem aprender, de outro. O professor comenta a bibliografia de algumas disciplinas, repleta de autores como Auerbach, Jakobson, Eco, Todorov, e conclui que, para alunos que tiveram pouco contato com obras literárias durante sua formação no Ensino Básico, um curso superior que imponha tal desafio ignora o seu público e não consegue ensiná-lo apropriadamente. Com ironia, Lins questiona a postura de transmissor legitimado de altos saberes que, adotada por docentes de Letras, pouco contribui para uma mudança de cenário na Educação Superior brasileira:

Seria necessário, ao professor, reconhecer que o interlocutor à sua frente — ou, mais propriamente, ouvinte — é outro, bem aquém do que ele desejou e imaginou. Não é o receptor adequado para o que aprendeu na Alemanha, ou na “Ecole Pratique des Hautes Etudes”, ou, mais modestamente, nas revistas *Poétique* e *Communications* n.º. 8. É, isto sim, predominantemente, um desamparado produto dessa miragem monumental, dessa gigantesca máquina de enganar que é o atual ensino brasileiro. (LINS, 1977, p. 83)

Osman Lins chega a sugerir que seja feita uma ampla revisão do que se exige dos alunos nos cursos superiores, com reformulação de currículos e outras ações, para que se lide de fato com o que ele chama de calamidade do ensino no Brasil. Para isso, as concepções dos professores precisam ser repensadas também. Alguns materiais poderiam, segundo ele, ser abordados apenas no nível de pós-graduação, empregando na graduação uma moderação da “maquinaria teórica”, a fim de ensinar de fato e não apenas “encantar alunos ingênuos com a magia do *status* cultural” (LINS, 1977, p. 83). Diante disso, Lins insiste na necessidade de se

encarar a realidade da Educação brasileira a fim de que o Ensino Superior possa lidar com os alunos que realmente existem³.

Muitos dos desafios relatados por Osman Lins persistem, e, se algo mudou, foi o fato de, atualmente, termos maior clareza sobre as implicações dos problemas de formação básica no Ensino Superior.

PARALELOS ENTRE A CRIAÇÃO DO “PARADIGMA HISTÓRICO-NACIONAL” NO BRASIL E A FORMAÇÃO DA DISCIPLINA *ENGLISH* NA INGLATERRA

Em seu abrangente livro sobre os diferentes paradigmas que marcaram a história do ensino de Literatura no Brasil, Rildo Cosson (2020) debate as relações profundas entre momento histórico, políticas educacionais e decisões didáticas e metodológicas, as quais, por sua vez, culminam na configuração de diferentes abordagens que vêm se alternando na escola brasileira ao longo dos anos e contribuem para o cenário que encontramos hoje. Entre tais abordagens está o paradigma histórico-nacional, o qual se fortaleceu

³ O pessimismo impresso no livro da década de 1970 de Lins pode, muito bem, ser reimpresso em reflexões sobre o atual cenário: “Tudo isto, evidentemente, tão oposto ao clima de falsificações que domina a nossa época, está bem longe de acontecer. Persiste o magistério superior — ocupo-me, principalmente, insisto, dos cursos de graduação, e aqui tenho de levar em conta as poucas exceções que sempre existem, algumas das quais certamente nem conheço — em agir de um modo alheio às circunstâncias e, portanto, a trabalhar pela evolução da anomalia. Compreende-se: não é fácil abdicar dos sonhos que o sustentam, ligados à secular imagem da atividade universitária, com tudo o que isto sugere de nobre e elevado. Dessa nobreza e dessa elevação, porém, resulta que, visto em conjunto, o ensino de Letras, no Brasil, é a imagem de Blanche Dubois, cercado de abajures, receando a luz crua, para não contemplar o deperecimento e a verdade. Continuará assim a ampliar-se a distância entre o professor e o aluno. Até o ponto em que, acredito, a situação será insustentável — e o próprio desastre imporá então as suas leis.” (LINS, 1977, p. 83-84)

ao longo do final do século XIX e começo do XX (após a Proclamação da República) e no Estado Novo (décadas de 1930 e 40), dois momentos históricos que favoreceram e estimularam abordagens nacionalistas de Cultura, Arte e Educação.

Para a criação do que se esperava ser o “espelho do Brasil”, foram feitos esforços que culminaram com a definição de um cânone nacional. Mais aberto à inclusão de novos autores e obras — ao contrário de paradigmas mais antigos, tais como o moral-gramatical (COSSON, 2020), que se fechava em obras clássicas —, tal paradigma permitiu, por meio dos manuais e antologias preparados para as escolas, que se definisse e se propagasse uma ideia de Brasil e de Língua Portuguesa. Foi, por exemplo, nesse momento que textos atualmente agrupados sob a denominação de Literatura de Informação — de cujo conjunto se destaca a Carta de Caminha — se tornaram parte do cânone nacional e, dessa forma, ajudaram a forjar um imaginário de Brasil. A própria definição de Literatura como disciplina escolar atendeu, no período, a esse ideal de fazer dela um meio de ensinar aos jovens brasileiros uma certa noção de Brasil.

Concepções de Literatura e de ensino literário comprometidas com projetos ideológicos não apareceram só no Brasil. Terry Eagleton, em *Teoria da Literatura: uma introdução*, descreve a concretização da disciplina *English*⁴ na academia anglo-saxã, fato que se deu temporalmente próximo à criação do paradigma histórico-nacional no Brasil. Esses dois episódios, com sua enorme semelhança, demonstram o imbricamento entre formas de se pensar a

⁴ A disciplina conjuga os estudos de língua e literatura inglesas. Hoje, os cursos de *English* nas universidades de língua inglesa equivalem a nossa formação em Letras Vernáculas.

Literatura e tentativas de construção de ideários, sobretudo os nacionalistas.

Segundo Eagleton, em meados do século XIX, com a perda de prestígio da religião como cimento social apaziguador de conflitos, a Literatura começa a ser vista como potencial instrumento de doutrinação das classes desprivilegiadas e meio de forjar um sentimento de pertencimento — por meio da noção de uma cultura em comum. O poeta e crítico britânico Matthew Arnold foi um dos principais artífices de tal estratégia de contenção⁵. A Literatura era tratada, nessa perspectiva, como instrumento de humanização e uma espécie de panacea⁶.

O Inglês, antes de se tornar disciplina acadêmica, surgiu em cursos profissionalizantes e de extensão. A ênfase estava na solidariedade entre as classes, no cultivo do sentimento nacional e de valores morais. A Literatura ensinaria, dessa forma, valores por meio da representação dramática, e não pela abstração rebarbativa. F. R. Leavis (1895-1978) é o maior expoente crítico dessa concepção.

A Educação pelo Inglês também atuou em duas frentes particularmente importantes no período: na educação para as mulheres, durante o lento processo de sua admissão ao Ensino Superior, e no empreendimento imperialista inglês, contribuindo para o crescimento do nacionalismo entre os

⁵ “Permitam-me recomendar a cultura como um de nossos principais auxiliares diante das dificuldades atuais, a cultura como a busca da perfeição por meio do conhecimento, em todas as questões relevantes, do melhor que foi pensado e dito no mundo, e, por meio desse conhecimento, a capacidade de dedicar um pensamento renovado e livre a nossas noções e hábitos corriqueiros.” (ARNOLD *apud* CEVASCO, 2003, p. 15-16)

⁶ “O Inglês [...] contribui para ‘promover a simpatia e o sentimento de identidade entre todas as classes’. [...] Como a religião, a literatura atua principalmente por meio da emoção e da experiência, razão pela qual se adapta admiravelmente à realização da tarefa ideológica que a religião havia abandonado.” (EAGLETON, 2006, p. 34-35)

seus e para a assimilação cultural de outros, por meio de uma falaciosa inclusão a uma cultura autoproclamada superior.

O Inglês se estabeleceu definitivamente como disciplina em Oxford e Cambridge, depois da Primeira Guerra Mundial, resultante do surto nacionalista que emergiu do conflito e como um mecanismo de compensação simbólica aos danos da guerra, como uma “alternativa ao pesadelo da história” (EAGLETON, 2006, p. 41). Os arquitetos da nova disciplina eram “descendentes da pequena burguesia provinciana”, que, pela primeira vez, ingressavam na universidade e se mostravam capazes de “identificar e questionar todos os pressupostos sociais que condicionavam seus julgamentos literários” (EAGLETON, 2006, p. 41), o que os professores e os estudantes que os precederam— de formação puramente literária e aristocrática — não conseguiriam— e, nem, provavelmente, desejariam — fazer. Dessa forma, o paradigma de ensino de Literatura mudou no pós-guerra com a ascensão de uma nova classe às universidades mais prestigiosas da Inglaterra. Em princípios da década de 1930, o Inglês já era uma disciplina muito valorizada.

No Brasil, o processo de definição da disciplina de Literatura passou pela seleção de obras de diferentes períodos históricos e de sua organização cronológica em torno de escolas literárias, o que permitiu a definição de uma história da Literatura orientada para a construção da cultura e da identidade nacionais ao longo do tempo. Contudo, tal “espelho do Brasil” não correspondia à realidade social e cultural brasileira, pois essa construção não se deu em torno de uma seleção de escritores e obras que efetivamente representasse a grande diversidade da nossa cultura. Pelo contrário, tal seleção atendia aos interesses das classes dominantes do país e refletia seus gostos, sua língua e suas

afinidades estéticas. Assim, o cânone literário brasileiro espelhava uma parte muito pequena do país.

Mesmo com diversas mudanças nos currículos oficiais e na legislação que rege a Educação no Brasil, muitos livros didáticos produzidos hoje ainda contribuem para a perpetuação daquele mesmo paradigma histórico-nacional. Um rápido folhear de livros didáticos de Língua Portuguesa revela que a organização em torno do estudo de escolas literárias é estrutural até hoje em boa parte dos materiais para ensino de Literatura, sobretudo no Ensino Médio. Por meio de atividades que exigem o esforço basicamente tautológico de identificar características de escolas literárias nas obras — o que, segundo Cosson (2020), é um exercício de difícil execução sem informações prévias de autoria e contexto histórico —, tais materiais primam por passar o ensino de Literatura pelo ensino de História da Literatura, ou, mais precisamente, de uma versão dessa história.

Um dos grandes problemas da adesão ao paradigma histórico-nacional no ensino de Literatura é que, em geral, tal forma de ensinar prescinde da leitura das obras. O foco, nessa abordagem, recai em elementos externos ao texto: o contexto histórico, os temas predominantes na época, a biografia dos autores etc... Esse distanciamento daquele que deveria ser o objeto de estudo por excelência da disciplina⁷, a obra literária, priva o aluno do desenvolvimento de sua própria identidade leitora — o conjunto de repertório, de estratégias de leitura e interpretação e de afinidades

⁷ Tal distanciamento também encontra eco nos documentos curriculares oficiais no Brasil. Desde os PCN, PCN+, OCEM, e incluindo a BNCC, as orientações para o ensino de literatura giram ora em torno da historiografia literária, ora em torno de uma proposição ambígua de abordagem da literatura periférica com pressupostos teóricos problemáticos (AMORIM, 2019). Mesmo quando defendem um ensino de Literatura centrado na materialidade da obra, esses documentos acabam recaindo na ênfase nos traços estilísticos e históricos das escolas literárias e/ou na priorização da leitura de obras do cânone.

estéticas eletivas que irá proporcionar autonomia para uma atividade leitora que se desenvolverá e se constituirá ao longo da vida pós-escolar.

Assim, parece que superar o paradigma histórico-nacional é central para se oferecer uma formação efetiva aos alunos no campo da Literatura. Tal superação precisa começar nos cursos de Letras, mas deve ser acompanhada pelas escolas e os livros didáticos. Só rompendo com esse paradigma será possível, de fato, proporcionar aos alunos uma formação crítica e democrática, por meio do estudo de obras de artistas que nunca fizeram parte de um cânone literário.

LEITURA CERRADA E A ADERÊNCIA AO TEXTO COMO PARADIGMA

Como vimos, a subordinação do texto literário a projetos ideológicos deixa em segundo plano aquilo que deveria ser o essencial em aulas de Literatura: a construção, pelo aluno, de uma identidade leitora autônoma. Esta só se dará no confronto direto com o texto, garantida a maior variedade possível de práticas de leitura⁸.

Assim, acreditamos que a prática intensiva da leitura literária pode proporcionar um engajamento com o texto e um aprendizado de formas de ler Literatura que a mera

⁸ Evidentemente, não se pode, nem se deseja, extinguir a influência de critérios ideológicos na seleção dos textos a serem lidos. Eles atuarão nas escolhas do professor, mesmo que haja esforço consciente em sentido contrário a essa atuação. No entanto, o foco no estudo dos mecanismos internos do texto e nos processos de criação de sentido garante, ao menos, o desenvolvimento de uma atenção leitora que, com o tempo e o acúmulo de práticas, levará o aluno a uma maior capacidade interpretativa, o que pode contrabalancear a força da imposição de temas, autores e períodos implícita — e nem sempre consciente — nas escolhas do professor.

passagem rápida pela obra com fins historiográficos ou temáticos não permite desenvolver.

No vocabulário literário, esse estudo rigoroso do texto tem nome: leitura cerrada. O professor Fábio Ackelrud Du-
rão (2016, p. 21-22) assim o descreve:

O instrumento da crítica é a leitura cerrada, um tipo de atenção extrema ao texto, que procura alcançar o maior grau possível de proximidade e familiaridade com ele. A leitura cerrada caracteriza-se por sua lentidão e sensibilidade ao detalhe, que pode reorganizar o todo da obra. Em vez de se preocupar somente com o “o quê?”, ela leva em consideração o “como”. Seu pressuposto de base (...) é o de que não há nada de dado ou garantido na literatura, que todo e qualquer elemento textual pode significar e ser decisivo, desde o componente mais ínfimo, como uma vírgula em um poema, até aquilo que poderia parecer um dado desgastado ou estereotipado, mas que na realidade está sendo utilizado com intuito irônico para conotar justamente o desgaste e a estereotipia. (2016, p. 21-22)

O exercício da leitura cerrada já era preconizado, e praticado — tanto em sala de aula quanto na escrita crítica —, pelo professor Antonio Candido. Mais do que um teórico da Literatura, Candido foi um verdadeiro didatista: muitos de seus textos evidenciam reflexões não só sobre o método da análise literária, mas sobre o próprio ensino de Literatura. No prefácio de *Na sala de aula*, ele afirma que

Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista, como sempre preconizou a velha *explication de texte* dos franceses. A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício (CANDIDO, 1998, p. 6).

Nesse livro, que é apresentado pelo autor não como um conjunto de ensaios, mas como “um instrumento de trabalho” que não pode ser lido independentemente dos poemas analisados, Candido demonstra em cada um dos capítulos a importância do procedimento de ler atentamente a obra e de derivar dessas sucessivas leituras as questões que orientarão o trabalho de interpretação literária. É a partir de tais leituras sucessivas que ele pode concluir, em um dos estudos apresentados no livro, que

no nível profundo, a análise de um poema é frequentemente a pesquisa das suas tensões, isto é, dos elementos ou significados contraditórios que se opõem, e poderiam até desorganizar o discurso; mas na verdade criam as condições para organizá-lo, por meio de uma unificação dialética. (CANDIDO, 1995, p. 30)

São conhecidos os relatos de ex-alunos de como o professor Candido preparava exaustivamente suas aulas, praticando ele mesmo o tipo de exercício de leitura e releituras que pretendia ensinar a seus alunos. A partir daí, fazia anotações e estruturava textos que serviam de base para as aulas, alguns dos quais foram mais tarde publicados em forma de livros⁹. Na “Nota inicial” do seu *O estudo analítico do poema*, ele explica que, quando começou o curso de Teoria da Literatura na USP em 1961, o seu critério foi

ensinar de maneira aderente ao texto, evitando teorizar demais e procurando a cada instante mostrar de que maneira os conceitos lucram em ser apresentados como instrumentos de prática imediata, isto é, de análise (CANDIDO, 2009, p. 8).

Mais adiante no livro, ainda sobre os pressupostos metodológicos de seu modo de ver e ensinar Literatura, ele comenta:

⁹ Como o já citado *Na sala de aula* e também *O estudo analítico do poema*.

Análise e interpretação representam os dois momentos fundamentais do estudo do texto, isto é, os que se poderiam chamar respectivamente o “momento da parte” e o “momento do todo”, completando o círculo hermenêutico, ou interpretativo, que consiste em entender o todo pela parte e a parte pelo todo, a síntese pela análise e a análise pela síntese. (CANDIDO, 2009, p. 29)

Evidentemente, para Antonio Candido — e para críticos e pesquisadores de Literatura empenhados em explorar com mais profundidade a dimensão sócio-histórica do “caráter de coisa organizada da obra literária¹⁰” — a leitura cerrada não constitui um fim em si mesma; é, no entanto, etapa fundamental do trabalho crítico¹¹.

¹⁰ “De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo.” (CÂNDIDO, 1995, p. 177)

¹¹ A leitura cerrada, tal como praticada por Candido — modelo aqui evocado — é tradução do *close reading* praticado pelos *New Critics* norte-americanos. A presença do *New Criticism* na formação de crítico de Antonio Candido é apontada, em artigo, pela professora Sandra Vasconcelos: “Dessa corrente crítica surgida no pós-Primeira Guerra Mundial, que defendia o valor intrínseco da obra literária e a compreendia como uma unidade autônoma de sentido, Candido incorporou a técnica da leitura cerrada (*close reading*) e o princípio da indissociabilidade entre forma e conteúdo poéticos, a partir da noção de que as palavras de um poema, com suas tensões internas, constituem seu significado.” (VASCONCELOS, 2018, p. 92-93) No entanto, no mesmo artigo, a professora ressalta que, para Candido, a leitura cerrada constitui uma parte do exercício crítico: “Se o instrumental da Nova Crítica será aproveitado por Antonio Candido, porém, a noção de forma não constituirá para ele um fim em si mesma, nem será compreendida como algo exclusivo do plano literário, mas sim como plasmação objetiva de um conteúdo sócio-histórico, em outras palavras, como um princípio mediador que articula o texto literário e a matéria histórica.” (VASCONCELOS, 2018, p. 93)

O que propomos aqui é a prática da leitura cerrada nas aulas do Ensino Médio e, sobretudo — e com mais profundidade —, nas aulas de cursos de Letras. E, nessa direção, os livros de iniciação aos estudos literários que elencaremos aqui podem abrir bons caminhos.

TEORIA LITERÁRIA *SOFT* — O CAMINHO DO MEIO PARA UM CAMINHO SEM PEDRAS NO MEIO

Entre a profundidade das análises de críticos profissionais e a brevidade e, muitas vezes, superficialidade com que os textos literários são tratados nos materiais para o Ensino Médio, o aluno iniciante do curso de Letras se vê perdido. Sem repertório para navegar seguramente pelas águas turbulentas da alta teoria literária, o neófito das letras pode naufragar. O mercado editorial anglo-saxão lança, no imenso oceano da escrita em língua inglesa, obras que podem promover o necessário meio termo entre as análises acadêmicas e os comentários superficiais de obras literárias. Do já consolidado mercado de obras introdutórias¹² — que servem tanto a universitários iniciantes quanto ao público geral — derivam os títulos sobre teoria literária que evocaremos aqui: *Como ler literatura* de Terry Eagleton; *Como funciona a Ficção* de James Wood; *A arte da ficção*, de David Lodge e *Para ler romances como um especialista*, de Thomas C Foster. A filiação de tais obras a um mercado que abriga o infame — embora útil e, até, necessário — *For Dummies*¹³ pode parecer negativa a sua reputação, mas o

¹² Como exemplo de obras desse tipo, podemos lembrar as séries *For Dummies* (<https://www.dummies.com/>), a qual conta com centenas de títulos sobre os mais diversos assuntos e que chegou ao Brasil como *Para Leigos*; *Spark-Notes* (<https://www.sparknotes.com/>) e *Cliffsnotes* (<https://www.cliffsnotes.com/>), dentre dezenas de outras.

¹³ Cf. nota 9.

que queremos destacar como elo entre todos esses títulos é um certo impulso pedagógico — um foco no trabalho de ensinar, um desejo de traduzir coisas complexas em formulações compreensíveis para um público não especializado¹⁴. O sucesso desse tipo de publicação prova que ela ocupa um lugar em que havia um vazio de perplexidade e incompreensão. Uma ligeira pesquisa na internet revelará que os quatro livros de leitura literária acima mencionados constam de listas de leituras obrigatórias tanto de cursos de Ensino Médio quanto de cursos universitários¹⁵.

Trata-se de uma espécie de Teoria Literária *Soft*, que procura, com resultados variáveis, apresentar, por meio de leituras exemplares de trechos literários, uma série de aspectos da literatura que, conhecidos, podem abrir novas — e ampliar antigas — veredas literárias.

Os quatro livros da nossa lista, embora não pratiquem leituras cerradas de obras específicas, compartilham,

¹⁴ Lodge e Foster são, dos quatro autores aqui trazidos, os que mais abertamente apresentam os seus livros como direcionados ao público não-especializado, o que fica bem claro no título do livro de Foster (*How to Read Literature Like a Professor: A Lively and Entertaining Guide to Reading Between the Lines*) e nas seguintes palavras de Lodge: “Este é um livro para as pessoas que preferem ter contato com a crítica literária em doses homeopáticas, um livro para folhear e para degustar, um livro que não tem a pretensão de ter a última palavra em nenhum dos tópicos que abrange, mas que vai, espero, aguçar o entendimento e o proveito que os leitores tiram da prosa de ficção e sugerir novas possibilidades de leitura — quem sabe até de escrita — dessa que é a mais variada e a mais proveitosa de todas as formas literárias.” (LODGE, 2011, p. 6) Eagleton e Wood, por sua vez, buscam um diálogo maior com o público universitário. Wood evoca, como antecedentes do seu livro — embora aponte defeitos neles —, os célebres *The Elements of Drawing*, de John Ruskin, *Aspects of the Novel*, de E. M. Foster e os livros sobre a arte literária de Milan Kundera.

¹⁵ Os livros de Terry Eagleton e James Wood — por suas características e pela trajetória de seus autores — figuram mais facilmente entre os universitários, enquanto os de David Lodge e Thomas C. Foster aparecem com maior frequência em listas de leitura do Ensino Médio.

digamos, o mesmo interesse pela leitura atenta do texto literário. James Wood chega a revelar uma inspiração formalista para seu livro:

Meus dois críticos literários favoritos do século XX são o formalista russo Victor Chklóvski e o formalista – estruturalista francês Roland Barthes. Ambos foram grandes críticos porque, sendo formalistas, pensavam como escritores. [...] este livro discute com eles. (EODD, 2017, posição 27 e 32)

O que os une, e os aproxima do tipo de foco no texto que queremos pensar nas aulas de Literatura, é o interesse pela forma literária como portadora de significados, e não como apenas um veículo de temas. Terry Eagleton destaca essa ignorância como um erro comum entre estudantes de literatura: “O erro mais comum dos estudantes de literatura é ir diretamente ao que diz o poema ou o romance, deixando de lado a maneira como se diz” (EAGLETON, 2017, posição 37). O autor chama a atenção para a especificidade textual das obras literárias:

As obras literárias, além de relatos, são peças retóricas. Exigem um tipo de leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade de fato, a tudo o que entra na categoria de “forma”. (EAGLETON, 2017, posição 39)

O foco na leitura se traduz, nesses livros, na constante evocação de trechos de obras literárias para dar materialidade exemplar às noções e aspectos formais com que os

autores lidam¹⁶. Essa orientação é declarada pelo autor de *Como Funciona a Ficção*: “espero que este seja um livro que faça perguntas teóricas e dê respostas práticas” (WOOD, 2017, posição 38). Nos quatro livros, acompanhamos incursões interpretativas de extensão variada. Em Eagleton, por exemplo, breves exercícios críticos perpassam a obra com o objetivo de demonstrar como uma “acentuada sensibilidade à linguagem” (EAGLETON, 2017, posição 661) é necessária na leitura literária¹⁷. Na mesma direção, James Wood (2017, posição 1578) acrescenta:

Temos de ler musicalmente, testando a precisão e o ritmo da frase, ouvindo o ruído quase inaudível de associações históricas que se prendem à margem das palavras modernas, prestando atenção nos padrões, nas repetições, nas ressonâncias, decidindo por que uma metáfora é boa e outra não, avaliando de que forma a colocação perfeita do verbo ou do adjetivo confere à frase um caráter matematicamente definitivo.

¹⁶ Uma advertência se faz necessária aqui: a leitura de “acentuada sensibilidade à linguagem” (EAGLETON, 2017, posição 661) que esses livros praticam depende, em muitos casos, da presença do texto no seu idioma original. Os livros aqui elencados estão disponíveis em português e são amplamente lidos aqui no Brasil. No entanto, cabe a ressalva de que muitas das explicações sobre fenômenos literários específicos que eles trazem seriam melhor compreendidas com a observação do texto que as motivou.

¹⁷ “Nesses breves exercícios críticos, procurei mostrar algumas das várias estratégias possíveis da crítica. Pode-se avaliar a textura sonora de uma passagem, pode-se analisar o que parecem ser ambiguidades significativas, pode-se examinar o uso da gramática e da sintaxe. É possível observar as atitudes emocionais que uma passagem parece adotar diante do que está apresentando; é possível focar alguns paradoxos, discrepâncias e contradições reveladoras. Às vezes, pode ser importante rastrear as implicações tácitas do que está sendo dito. Julgar o tom de uma passagem, suas mudanças e variações, pode ser igualmente produtivo. Pode ser proveitoso tentar definir o tom exato de um texto. Pode ser melancólico, informal, tortuoso, coloquial, conciso, fatigado, loquaz, teatral, irônico, lacônico, simples, corrosivo, sensual, oblíquo e assim por diante. O que todas essas estratégias críticas têm em comum é uma acentuada sensibilidade à linguagem.” (EAGLETON, 2017, posição 661)

O movimento de apresentar questões da prática literária por meio do amplo uso de exemplos, comum entre as quatro obras e modelar como estratégia didática, é um traço marcante no livro de David Lodge. Todos os cinquenta tópicos da obra são iniciados por passagens de prosa de ficção¹⁸. Com uma seleção de textos amplamente variada — em tema, gênero, país, tempo histórico, forma, autor, etc..., a ubiquidade do texto literário nesse livro, além de comunicar formalmente a ideia da prioridade da leitura das obras no ensino de Literatura, ainda tem o mérito de colocar o leitor em contato com uma diversidade imensa de autores — em seus melhores momentos —, e, com isso, promover encontros com novas leituras.

¹⁸ Estes são os tópicos do livro e os autores das passagens que os ilustram: Começo (Jane Austen, Ford Madox Ford), O Autor Intrusivo (George Eliot, E. M. Forster), Suspense (Thomas Hardy), Skaz Adolescente (J. D. Salinger), O Romance Epistolar (Michael Frayn), Ponto de vista (Henry James), Mistério (Rudyard Kipling), Nomes (David Lodge, Paul Auster), O Fluxo de Consciência (Virginia Woolf), Monólogo Interior (James Joyce), Estranhamento (Charlotte Brontë), Ambientação (Martin Amis), Listas (F. Scott Fitzgerald), Apresentação do Personagem (Christopher Isherwood), Surpresa (William Makepeace Thackeray), Manipulação Temporal (Muriel Spark), O Leitor no Texto (Laurence Sterne), Clima (Jane Austen, Charles Dickens), Repetição (Ernest Hemingway), Prosa Floreada (Vladimir Nabokov), Intertextualidade (Joseph Conrad), O Romance Experimental (Henry Green), O Romance Cômico (Kingsley Amis), Realismo mágico (Milan Kundera), A narrativa Superficial (Malcolm Bradbury), Mostrar e Dizer (Henry Fielding), Polifonia (Fay Weldon), A Impressão do Passado (John Fowles), O Futuro Imaginado (George Orwell), Simbolismo (D. H. Lawrence), Alegoria (Samuel Butler), Epifania (John Updike), Coincidência (Henry James), O Narrador Não Confiável (Kazuo Ishiguro), O Exótico (Graham Greene), Capítulos Etc. (Tobias Smollett, Laurence Sterne, Sir Walter Scott, George Eliot, James Joyce), O Telefone (Evelyn Waugh), Surrealismo (Leonora Carrington), Ironia (Arnold Bennett), Motivação (George Eliot), Duração (Donald Barthelme), Implicatura (William Cooper), O Título (George Gissing), Ideias (Anthony Burgess), O romance de Não Ficção (Thomas Carlyle), Metaficção (John Barth), O Estranho (Edgar Allan Poe), Estrutura Narrativa (Leonard Michaels), Aporia (Samuel Beckett), O Fim (Jane Austen, William Golding). (LODGE, 2011)

Uma certa noção de letramento literário perpassa essas quatro obras. De uma forma ou de outra, todas elas pressupõem conhecimentos que podem mediar — com maior ou menor sucesso, dependendo do grau de experiência do leitor e da dificuldade da leitura — o encontro com os textos literários. Foster, por exemplo, fala que, em sua longa trajetória de leitor e pesquisador, o professor acaba por constatar a existência de uma “linguagem da leitura”, de uma “gramática da literatura” mesmo¹⁹, cujo conhecimento pode aumentar a capacidade e o prazer de ler.

Lidas autonomamente por leitores em geral, por alunos de cursos de Letras ou por alunos de Ensino Médio, por futuros escritores ou mesmo servindo de repositório de textos, ideias, conceitos ou abordagens para o professor, esses livros de Teoria Literária Soft podem, de diversas formas, auxiliar na promoção da leitura literária.

PARA CONCLUIR

A célebre advertência do romancista inglês D. H. Lawrence (“Never trust the artist. Trust the tale. The proper function of a critic is to save the tale from the artist who created it”) é comumente evocada como epígrafe de textos críticos focados na leitura cerrada de obras literárias. Do formalismo mais radical à crítica dialética, a análise dos mecanismos internos do texto de ficção constitui etapa fundamental do exercício crítico. A noção de redução estrutural, expressa na passagem do externo (a sociedade)

¹⁹ “Actually, neither of these is the case; rather, the professor, as the slightly more experienced reader, has acquired over the years the use of a certain “language of reading,” something to which the students are only beginning to be introduced. What I’m talking about is a grammar of literature, a set of conventions and patterns, codes and rules, that we learn to employ in dealing with a piece of writing.” (FOSTER, 2014, p. 17-18)

para o interno (a forma), como nos ensinou Antonio Candido em sua crítica literária, estabelece uma simbiose entre texto e mundo. Dessa forma, educar o licenciando em Letras sobre o funcionamento do texto literário deve ser um dos objetivos centrais de uma formação para a prática docente da Literatura.

Neste capítulo, começamos observando, por meio das preocupações plasmadas no livro *Do Ideal e da Glória: Problemas Inculturais Brasileiros*, do escritor e professor Osman Lins, alguns problemas da Educação Superior no Brasil. Daí, passamos rapidamente pela escola e vimos como a adoção do paradigma histórico-nacional no ensino de Literatura na Educação Básica do Brasil se aproxima, em intenções e erros, de outro momento de subordinação da Educação literária a um projeto ideológico: a criação da disciplina *English* na Inglaterra. Vimos os prejuízos que o ensino escorado em noções e intenções anteriores ao contato com o texto literário causam e sugerimos um caminho: o retorno ao texto, com a prática da leitura cerrada. Tratamos brevemente de algumas formulações teóricas e reflexões críticas em torno da noção de leitura cerrada para, em seguida, buscarmos em livros de introdução e popularização da leitura literária, aqui chamados de Teoria Literária Soft, (especificamente, quatro deles: *Como ler literatura* de Terry Eagleton; *Como Funciona a Ficção* de James Wood; *A arte da ficção*, de David Lodge e *Para ler romances como um especialista*, de Thomas C. Foster) um equilíbrio entre o aprofundamento crítico (necessário no Ensino Superior) e o conhecimento mais elementar da carpintaria do romance que possa oferecer elementos para a Educação literária tanto de alunos de Letras iniciantes quanto de alunos do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Mercia de Lima. Literatura periférica: por uma outra representação das margens. In: LIMA, Rogério da Silva; AMORIM, Ana Maria & CABALA, Frederico (org.) **Anais eletrônicos do Congresso Internacional ABRALIC 2019**. Brasília: Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2019, p. 99-110.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 2006.
- _____. **Na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre os Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- DURÃO, Fábio A. **O que é Crítica Literária?** São Paulo: Nankin e Parábola, 2016.
- EAGLETON, Terry. **How to Read Literature**. New Haven: Yale University Press, 2013.
- _____. **Como Ler Literatura** — um convite. Porto Alegre: L&PM, 2017. Tradução de Denise Bottmann. E-book.
- EAGLETON, Terry. **Literary Theory: an introduction**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.
- FOSTER, Thomas C. **How to Read Literature like a Professor**. New York: Harper Perennial, 2014.
- _____. **Para ler romances como um especialista**. São Paulo: Lua de Papel, 2011. Tradução de Maria José Silveira.
- LINS, OSMAN. **Do Ideal e da Glória**: Problemas Inculturais Brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.
- LODGE, David. **The Art of Fiction**. New York: Viking, 1993.
- _____. **A Arte da Ficção**. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- VASCONCELOS, Sandra Guardini. Movimentos de um crítico: Antonio Candido e a tradição anglo-americana. **Revista da USP**, São Paulo, n. 118, p. 89-104, jul. 2018. Trimestral. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/10827/1435>. Acesso em: 20 jul. 2018.

WOOD, James. **How Fiction Works**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2008.

_____. **Como Funciona a Ficção**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: SESI-SP, 2017. E-book.

A LITERATURA VIROU XAROPE: DAS COMPLEXAS RELAÇÕES ENTRE ARTE, ESCOLA E MERCADO

Juliana de Souza Topan¹

A LITERATURA E O XAROPE

Uma grande carga de idealismo envolve o papel do professor e da leitura na sociedade brasileira. Em campanhas políticas e midiáticas, a educação formal é apresentada como a panaceia para todos os problemas da nação; e a leitura, como ferramenta indispensável na formação de cidadãos pensantes e promoção de mudanças na sociedade — sem a devida reflexão sobre os processos e limites da educação escolar, nem sobre quais pressupostos, escolhas e práticas de leitura promoveriam tais mudanças. Raramente essas questões são discutidas pelos discursos midiáticos porque eles se destinam, na maior parte das vezes, a comover seus ouvintes, leitores e expectadores, confortando-os com respostas simplistas para questões muito complexas.

Longe de querer afirmar que a educação e a leitura não trazem tamanhos benefícios, creio firmemente na

¹ Doutora em Teoria e História Literária, Mestra em Educação e Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Paulo Pirituba. E-mail para contato: juliana.topan@ifsp.edu.br.

educação como “prática da liberdade” (FREIRE, 1967), isto é, como processo que liberta pessoas de preconceitos e de um estado de opressão ao qual, sem a expansão do pensamento proporcionada pela reflexão crítica, a maioria tende a se conformar. Nesse processo, a leitura ocupa um papel fundamental: quando a leitura da palavra é possível pela leitura do mundo (FREIRE, 1989), e ao mesmo tempo, esta se amplia com aquela, engendram-se transformações individuais e coletivas.

Mas tais afirmações não nos afastam dos questionamentos anteriores, que nos levam ao título “A literatura virou xarope”, o qual pode causar estranhamento em alguns leitores, já que a palavra *xarope* também pode ser usada para designar algo muito chato e monótono² — portanto, nunca devia ser atribuída a algo bonito como um poema ou prazeroso, como um bom romance. Porém, temos que levar em consideração que o uso deste “adjetivo” para a leitura cairia como uma luva, na opinião de uma parcela considerável dos nossos alunos. Outra possibilidade para a leitura do título deste artigo é que a literatura virou *xarope*, no sentido de ser recomendada para “curar” alguma coisa³. Em outras palavras, recomenda-se aos jovens que leiam, mesmo que não gostem, porque “faz bem”, como se bastasse suportar o gosto ruim e engolir logo o texto para que ele fizesse efeito. É comum que se tente convencer os jovens com estes argumentos: você tem que ler para ter boas notas, ser aprovado no vestibular, ter sucesso profissional. Mas os alunos astutos

² Segundo definição do Dicionário Caldas Aulete: “Xarope. *S.m.* (...) 6. *Bras. Pop.* Coisa ou pessoa chata, enfadonha, cansativa”. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/xarope>., Acesso em: 27 jul. 2021.

³ Segundo definição do Dicionário Caldas Aulete: “Xarope. *S.m.* 1. *Farm.* Líquido viscoso e açucarado, mistura de substâncias minerais e/ou vegetais, geralmente usado como medicamento”. Disponível em <http://www.aulete.com.br/xarope>., Acesso em: 27 jul. 2021.

percebem logo as distâncias entre o discurso e a prática, quando constatam que muitos de seus pais e professores não têm a rotina de leitura que tanto recomendam.

Portanto, voltando ao aparente consenso de que ler é bom e importante, por que as pessoas se encontram tão afastadas do universo da leitura e, ainda mais, do universo da literatura? Talvez algumas considerações sobre as concepções de literatura e leitura nos levem a algumas repostas.

LITERATURA, ARTE E ESCRITA

Qualquer conceito é provisório enquanto marcado pela temporalidade, pela sociedade em que surge e seus pressupostos e valores; desta forma, entre todas as definições propostas para a literatura, chego ao século XXI, no qual esta se define como arte da palavra escrita, impressa ou virtualmente publicada, considerada expressão de um ou mais indivíduos-autores. Mais especificamente, neste ensaio, meu enfoque será a dimensão artística do que chamamos literatura, e isso implica em reconhecer nela uma singularidade, um caráter lúdico e uma finalidade estética que prevalece sobre qualquer função pragmática que o texto literário possa ter.

Um texto literário é singular na medida em que se constitui como forma única, que foge ao comum, já que se configura como voz autoral (individual ou coletiva) que se entrega ao lúdico, no sentido do *jogo*⁴ com as palavras. Esse

⁴ Huizinga, ao tratar do nascimento da poesia nas sociedades antigas, afirma sua afinidade com o lúdico, que estendemos aqui à literatura, em diferentes gêneros: “*Poetry, in its original culture-making capacity, is born in and as a play – sacred play, no doubt, but always, even in its sanctity, verging on gay abandon, mirth and jollity. There is as yet no question of the satisfaction of aesthetic impulse*”. Ainda que relacionada a contextos ritualísticos ou sagrados, a poesia, e por extensão a literatura, estaria sempre atrelada ao prazer e ao impulso estético. Cf. HUIZINGA (1944, p. 122).

jogo, busca do autor pela linguagem que é coletiva, mas também interior e que ao mesmo tempo lhe foge (no sentido de parecer insuficiente para expressar certas emoções ou experiências), produz significados novos, inusitados, capazes de mover os sentidos não apenas do autor, mas também do leitor, que tem suas experiências evocadas. Portanto, o jogo se realiza na simples fruição do texto, como que um degustar das palavras, experimentando-as, como se faz ao comer uma fruta desconhecida pela primeira vez, sem saber seu sabor, observando se o doce, o ácido ou o amargo prevalecerá sobre a língua.

Assim, antes de tudo, o contato com o texto literário se configura como *experiência*. Eliana Kefalás (2012, p. 16), em seu artigo “A literatura no âmbito da experiência”, contrapõe experiência à informação: enquanto esta é estável, previsível, apreendida exclusivamente pela razão, aquela se daria no âmbito das sensações, pela completa abertura ao inesperado, retomando a ideia de *jogo*: “Um encontro no desconhecido, naquilo que está por vir, indefinido, como o que fica suspenso num jogo no início do qual não se sabe o que se passará”. Walter Benjamin (1987), em seu ensaio “O narrador”, também ressalta a literatura como experiência, em um contexto em que a narrativa era compartilhada entre narradores e ouvintes — momento no qual a enunciação da palavra literária era suficiente em si, nem a necessidade de explicações, de informações que, segundo Benjamin, passam a embotar a narrativa a partir do advento da escrita, sobretudo na contemporaneidade.

Durante muito tempo, a poesia, o conto, o causo, a fábula fizeram parte da humanidade, com sua função lúdica e estética, nas mais diferentes sociedades, antes de existir a escrita. Porém, com o passar do tempo e a popularização dos sistemas de escrita, não apenas determinadas culturas passaram a registrar graficamente essas manifestações, mas

a considerá-las literárias na acepção de *texto escrito*, uma vez que *littera* (que, no latim, dá origem à palavra *litteratura*) significa *letra*⁵.

O advento da escrita proporcionou que poemas e narrativas, antes efêmeros e mutáveis na sua condição de oralidade, fixassem-se e permanecessem para a posteridade. Houve um acúmulo de textos que chamamos hoje de *tradição literária e cânone*. Depois da invenção da prensa mecânica, no século XVI, tais textos deixam de ser manuscritos, começam a ser impressos e, sobretudo a partir do século XIX, passam a ser produzidos por editoras, vendidos em livrarias e lidos por um número cada vez maior de pessoas. Outro espaço que se constitui e se expande nesse momento é a escola. Esta instituição terá relações íntimas com a produção da literatura no Brasil, no século XX, especialmente a direcionada a crianças e jovens, como veremos a seguir.

LITERATURA: PRODUTO CULTURAL E DISCIPLINA ESCOLAR

A partir do momento em que o texto literário passa a ser vendido, começam as complexas relações entre a arte e o mercado. Filósofos importantes da chamada Escola de Frankfurt fazem análises profundas sobre tais relações; um deles, Walter Benjamin (1987), enuncia a “perda da aura” da obra de arte quando se criam mecanismos para se reproduzi-la e Adorno (2002) aponta a perda de autonomia quando um nicho industrial começa a interferir na produção do objeto artístico, visando, de forma cada vez mais

⁵ “O vocábulo ‘literatura’ provém do Latim *litteratura* (*m*), que por sua vez deriva de *littera*, *ae* e significa o ensino das primeiras letras. Com o tempo, a palavra ganhou sentido de *arte das belas letras*, ou *arte literária*”. (MOISÉS, 1977, p. 17).

direta, moldar a produção cultural ao interesse de um potencial público consumidor.

Sem o intuito de aprofundar tanto esta análise, desejo apenas apontar, sem perder de vista nossa questão inicial, como a literatura, sobretudo a partir do século XIX, passa a ser também um produto cultural, e, no século XX, a pertencer a um mercado especializado. E a escola influencia na manutenção desse mercado, uma vez que, entre suas funções, está não apenas a de alfabetizar, capacitar para a leitura, mas a de referendar o que seria ou não adequado para ser lido por crianças e jovens sob sua tutela. A escola passa a ser, segundo Lajolo (2001, p. 18-19), uma das instituições que atestam a literariedade de um texto, ao lado da crítica literária, das academias de letras, editoras e universidades. Até o século XVIII, a leitura aparece frequentemente como atividade aristocrática, restrita ao clero e aos nobres, associada ao estudo e à distinção; no século XIX, esse panorama começa a se modificar e a leitura aparece, em diversos quadros, associada ao prazer, ao entretenimento, conforme podemos perceber nas imagens a seguir:

Figura 1 – The Reverend Randall Burroughs and his son Ellis (séc. XVIII)



Fonte: ZOFFANY, Johann (1733-1810). Disponível em: <http://archive.bampfa.berkeley.edu/projects/newchild/zoffany2plg.gif>. Acesso em: 27 jul. 2021.

Figura 2 – Moça com livro (séc. XIX)



Fonte: JUNIOR, José Ferraz de Almeida (1850-1889). Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/moca-com-livro>. Acesso em: 27 jul. 2021.

Entretanto, a leitura não se volta exclusivamente para a fruição do texto, mas passa a existir em dois tipos: a associada ao lazer e prazer estético; e a de estudo, feita no espaço escolar, voltada à análise, ao teor informativo. Essa dicotomia ainda prevalece no Brasil do século XXI, quando tantas outras possibilidades de entretenimento competem com a leitura. Esta é majoritariamente associada à sala de aula, e não aos espaços cotidianos; e, no espaço escolar, está geralmente restrita às aulas de Língua Portuguesa e Literatura, nas quais, muitas vezes, o texto literário perde seu caráter lúdico e estético, ou seja, sua propriedade de desafiar expectativas, propor o novo, mover as emoções, para simplesmente ser lido friamente, analisado e classificado.

Nesse contexto, deixando o texto literário tão comportado e preso a normatizações, é difícil que ele seduza o aluno. É fácil que ele se torne algo no mínimo distanciado, frio, quando não sem sentido, enfadonho, xarope (algo que a gente não gosta, mas engole porque “faz bem”). Guimarães Rosa, em uma de suas entrevistas, declarou que a literatura “só pode nascer da vida”, com “o compromisso do

coração”⁶, expressão belíssima que pode ser interpretada da seguinte forma: a literatura se faz com o que pulsa em nossos corpos, com o que há de mais profundo no ser humano. Nesse sentido, infelizmente, temos que reconhecer as produções anêmicas que têm ganhado o rótulo de “literatura”, sobretudo no mercado editorial infantojuvenil.

A atuação como professora e como colaboradora editorial (especialmente no nicho voltado a adolescentes) durante anos fez-me perceber uma prática comum entre as editoras: a constante procura em atrelar suas produções a conteúdos didáticos e em facilitar as atividades do professor, mediador responsável por escolher o que seus alunos lerão — seja para que estes compreem ou para que suas famílias ou o Estado o faça. Isso fica muito claro ao folhear qualquer catálogo (impresso ou virtual) de uma editora que tenha um nicho voltado para o público infantil ou juvenil: em muitos deles, as obras são dispostas pelas séries ou ciclos do Ensino Fundamental e Médio; quando isso não ocorre, geralmente são dispostas em coleções temáticas que se relacionam a questões comportamentais ou a conteúdos escolares típicos de determinadas faixas etárias ou séries. Além disso, a maioria dos catálogos apresenta indicações dos chamados *temas transversais* — instituídos, na década de 1990, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ampliados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2019 –, que possuem viés reflexivo/formativo e atravessam todas as disciplinas ou conteúdos (BRASIL, 2019).

⁶ “Legítima literatura deve ser vida. Não há nada mais terrível que uma literatura de papel, pois acredito que a literatura só pode nascer da vida, que ela tem de ser a voz daquilo que eu chamo ‘compromisso do coração’”. In COUTINHO, Eduardo de Faria (org). **Guimarães Rosa**. Coleção Fortuna Crítica, vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 84.

O catálogo já seria um grande facilitador para que o professor escolhesse os livros que seus alunos leriam em consonância com os conteúdos curriculares trabalhados (e não pela sua experiência como leitor ou pelas características próprias, como nível de leitura e de maturidade, de cada turma), mas as facilitações se multiplicam: muitas editoras ainda fornecem suplementos de leitura — em forma impressa ou, mais recentemente, eletrônica — que contêm resumo da obra, uma lista de sugestões de atividades a serem realizadas a partir dela e, até mesmo, uma lista de exercícios a serem utilizados em uma avaliação de leitura, que, muitas vezes, possibilitam que um professor adote um livro em sua disciplina sem sequer lê-lo.

Sem tocar no mérito de que esse sistema se baseia na ideia de que o professor não tem tempo para ler e elaborar seu próprio material de aula, obrigado, pelos baixos salários, a jornadas exaustivas em diversas instituições — quero focalizar as consequências destas práticas e não suas causas. Podemos resumi-las em dois comportamentos: o primeiro é o fato de o professor raramente escolher os livros adotados para a leitura em sala de aula de acordo com os interesses de seus alunos ou a partir de sua experiência sensível, como leitor e ser humano. Dessa forma, raramente o texto afetará os alunos ou a atividade de leitura trará emoção, prazer e reflexão. A riqueza humana envolvida em compartilhar o texto e a experiência ficou em segundo plano, quando existe.

O segundo comportamento se refere ao direcionamento da produção infantojuvenil pelas editoras, visando ao público escolar, o que Malu Zoega de Souza (2001, p. 15) denomina como *tutelamento*:

Minhas leituras mostravam que a produção para jovens delineava-se pela introjeção de um duplo

leitor-alvo, ou seja, o jovem escolar e seu professor, distantes ambos da leitura de livros. Esse fato estava levando os autores a apequenarem suas obras, submetendo-se às regras do mercado ao aceitarem o tutelamento das editoras que estavam esquematizando padrões de gosto em uma fôrma para o atendimento das necessidades da leitura escolar, ou do mercado que ela estaria representando.

A partir do momento em que o público escolar é o consumidor, um público mais certo do que os (supostos) poucos jovens que leem porque gostam, as publicações para crianças e jovens passaram a ser selecionadas menos pela singularidade, pelas qualidades estéticas e lúdicas, e mais pelo seu caráter didático — isso quando não são efetivamente feitas sob encomenda para abordar determinado conteúdo específico.

Criar uma narrativa para tornar algum conceito ou ideia mais atraente e mais fácil de ser compreendido não é ruim, nem novo — que o digam Monteiro Lobato e Malba Tahan, pioneiros desta prática, no Brasil. O problema reside na indistinção entre *paradidático* e *texto literário*, que coloca o rótulo *literatura* em textos de intenção quase exclusivamente didática. Isso reforça a escolarização da leitura, na medida em que coloca em um texto classificado como literário um caráter pragmático que se sobrepõe ao seu caráter lúdico ou estético, afastando-o da esfera da fruição, das emoções, da vida cotidiana e confinando-o à sua função escolar.

Outro problema se refere à já citada anemia de muitas das produções infantojuvenis — em outras palavras, à produção cada vez menos variada, em termos de gêneros e temáticas, e mais pobre, em termos de linguagem, destas produções. O predomínio da narrativa linear, em linguagem por demais simplificada, faz com que nossos alunos

não sejam desafiados, que não seja exigido quase nenhum grau de abstração e inferência no momento da leitura. Ora, se o desenvolvimento cognitivo e de raciocínio proporcionado pela leitura está relacionado, como afirma Angela Kleiman (1989), com a necessidade de se decodificar e, ao mesmo tempo, fazer inferências sobre o que está sendo dito (no sentido de relacionar algo que está sendo lido a conhecimentos prévios e construir hipóteses de sentido), podemos concluir que, com textos muito ligeiros e fáceis, nossos alunos não estão se desenvolvendo tanto quanto poderiam.

Inclusive, pode-se questionar se esse não seria um dos motivos do abismo existente entre o Ensino Fundamental e o Médio no que se refere às exigências no nível de leitura e escrita. É comum que, ao longo do Ensino Fundamental, alunos leiam mais paradidáticos e, ao ingressar no Ensino Médio, sejam obrigados não apenas a ler textos literários, mas a começar por aqueles escritos há oito, cinco séculos (se considerarmos o ensino cronológico da Literatura Portuguesa, que se inicia com a literatura medieval e clássica). Isso por si já seria um motivo de resistência entre os nossos jovens que louvam o moderno e o tecnológico; mas o despreparo dos alunos para este tipo de leitura aumenta sua aversão à literatura canônica, que, infelizmente, é, muitas vezes, estendida a todo e qualquer texto literário.

FRUIÇÃO DO TEXTO COMO PRÁTICA ESCOLAR

Creio que chegamos a algumas conclusões sobre como a literatura se torna xarope — e nesse quesito, é preciso que alguns professores e editores se tornem conscientes de como suas práticas, ao contrário de atrair, têm afastado os jovens do universo da literatura. Esse reconhecimento é o primeiro passo para que se possa pensar em uma metodologia diferente na abordagem do texto literário em sala de

aula, o que pode levar a uma convivência com o texto literário fora dela.

Desta forma, minha análise da produção e do consumo dos livros direcionados a crianças e jovens não se propõe a ser uma crítica inócua, mas a apontar a necessidade de mudanças, a começar pela escolha dos livros a serem adotados nas escolas. Se há, no mercado atual, uma produção paradigmática rotulada equivocadamente de “literária”, há também uma produção literária infantojuvenil de boa qualidade. Porém, para que elas sejam recomendadas, é preciso que os professores se tornem leitores autônomos, isto é, capazes de ler, compreender e avaliar uma obra antes de indicá-la a seus alunos.

Além disso, é preciso que o professor também estabeleça critérios claros na escolha de seus textos. Embora seja importante que eles agradem ou emocionem ao professor, isso não é suficiente. É preciso ter critérios objetivos que levem em conta o conjunto de alunos com quem a leitura será compartilhada — que considerem o nível de dificuldade do texto em relação ao nível de leitura dos estudantes; os conhecimentos prévios que fazem parte do universo destes alunos que lhes permita compreender o que está sendo representado pelo livro; sua maturidade e a pertinência dos temas em relação ao estágio de desenvolvimento em que eles se encontram. Enfim, um dos últimos critérios, de suma importância para não cairmos na armadilha da facilitação, é o grau de desafio que a leitura apresenta, considerando inclusive a situação de mediação em que ocorre a leitura escolar, ou seja, que um certo grau de dificuldade, contornado com a orientação do professor, é necessário à obra. Afinal, para que indicar uma leitura que não surpreenda em nada os nossos estudantes?

Além da criteriosa escolha de textos literários (que jamais deve ser feita a esmo em catálogos, mas depois da

leitura de diversos livros), é necessário preparar a leitura em sala de aula, isto é, através de atividades diversas (conversas, debates, exposição de imagens, fotos, obras de arte, filmes) ativar conhecimentos prévios e preparar o aluno para estabelecer uma relação com as estruturas e temáticas contidas no livro. Dessa forma, o aluno enxergará o momento da leitura como algo articulado a uma série de outras formas de arte e comunicação presentes em seu cotidiano.

Por fim, uma estratégia importante é a leitura compartilhada. Isto significa abandonar a leitura individual e silenciosa e deixar o texto literário se despregar da letra impressa — ganhar a voz, o corpo, mover-se em seu ritmo próprio, em sua cadência de palavra. Isso muda completamente a percepção do texto pelos alunos — ainda que ele seja temporalmente distante (como um poema de Camões, escrito no século XVI), ganhará vida, cores, mostrará o “compromisso do coração” de que é constituído. Quanto mais o professor der corpo ao texto, mais vivo ele parecerá aos estudantes, pois na leitura individual e silenciosa, nem sempre o aluno consegue atribuir-lhe ritmo, intenção, entonação e significado. A leitura oral tende a ser um “ato transitivo, posto que a voz se eleva para outros ouvidos” (COSSON, 2020, p. 27). Nesse processo, não apenas os sons das palavras transitam, mas também os sentidos: ler passa, de “ato solitário”, a um “ato solidário”, pois “os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (idem, *ibidem*).

Não há fórmulas milagrosas nesta conclusão — afinal, os problemas e seu enfrentamento sempre farão parte da prática docente, enquanto constituída por e para seres humanos. Porém, espremida entre os rótulos de produto cultural, disciplina escolar e arte da palavra, a literatura pulsa. Ela excede os rótulos, pois o assombro, o incômodo, o encanto independem de classificações.

Assim, o texto literário proporciona uma gama de reações diversas, mas também sintetiza experiências comuns a grande parte dos seres humanos. E, como bônus, ainda há a ampliação do vocabulário, da sintaxe, das formas de expressão escrita, do conhecimento de gêneros e de aspectos da história e da cultura de diferentes povos. Mas se queremos que nossos alunos conheçam a literatura (e que se encantem com ela e a valorizem), o que deve vir primeiro é saber o sabor da fruta — o nome científico e sua classificação precisam vir depois.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A Indústria cultural — O Iluminismo como Mistificação de Massa. *In*: LIMA, Luiz Costa et al. (org). **Teoria da cultura de massa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 3. ed, 1987.
- BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- COUTINHO, Eduardo de Faria (org). **Guimarães Rosa**. Coleção Fortuna Crítica, vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.
- _____. A importância do ato de ler. *In*: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- HUIZINGA, Johan. Play and Poetry. *In*: _____. **Homo Ludens: a study of the play-element in culture**. London: Routledge & Kegan Paul, 1949. Disponível em: <http://art.yale.edu/>

file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf. Acesso em: 18 jul. 2016.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. Introdução à problemática da literatura. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

SOUZA, Malu Zoega de. **Literatura juvenil em questão**. Aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

***DID THEY LIVE HAPPILY EVER AFTER?* A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE DE APRENDIZES DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA (DES)LEITURA DE UM CONTO DE FADA**

Jeová Araújo Rosa Filho¹
Denize Nobre Oliveira²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A compreensão sobre o ensino de Língua Inglesa (LI) a partir de um viés crítico sugere a possibilidade de mudança social. Nesse espectro, língua não se trata apenas de um meio de expressão ou comunicação, mas sim de uma prática simbólica e discursiva através da qual os aprendizes exploram, problematizam e reconstroem realidades alternativas. A partir dessa compreensão, vislumbramos

¹Doutor em Língua Inglesa (UFSC/2019), Mestre em Língua Inglesa (UFSC/2015), Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Faculdade Católica de Anápolis/2012). Licenciado em Letras/Inglês (UNEB/2012). É professor adjunto do curso de Letras Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (DLCH/UFERSA) desde 2017. E-mail: jeova.araujo@ufersa.edu.br

² Doutora em Língua Inglesa (UFSC/2007), Mestre em Letras (UCPel/2003) e Licenciada em Letras/Português e Inglês (UECE/1999). É docente de língua inglesa no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) desde 2007. E-mail: denize@ifsc.edu.br

uma conscientização crítica ao passo que ganhamos acesso a uma multiplicidade de discursos e os exploramos sistematicamente como construções textuais diversas, desnaturalizando-os e passando pela experiência desconfortável de tornar o familiar estranho.

O presente capítulo busca, então, analisar como a criticidade pode ser investigada como construto teórico pós-moderno, como prática pedagógica e como uma competência colaborativamente construída em interações de uma sala de aula de Língua Inglesa do Ensino Médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Florianópolis.

Em termos teóricos, nos ancoramos numa perspectiva crítica de língua como discurso (FAIRCLOUGH, 2008) e partimos de uma concepção pedagógica freireana para a elaboração de experiências de ensino crítico. Metodologicamente, o capítulo possui um âmbito pedagógico e outro investigativo. O primeiro trata da apresentação de uma proposta de letramento crítico organizada em um ciclo de *redesign* de textos (JANKS, 2016), através do qual os aprendizes foram provocados a se posicionarem criticamente em relação a diversas representações do conto da Cinderela. O segundo aborda sobre a análise qualitativa de dados gerados a partir de interações de sala de aula. Por meio dessa investigação, buscamos observar como as práticas discursivas dos aprendizes em sala de aula apontam para a construção de uma competência crítica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO CRÍTICO DE LÍNGUAS

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos para a compreensão de um ensino crítico de LI, partindo de um posicionamento sobre língua como discurso e discutindo

o sentido do “crítico” na epistemologia crítico-dialética freireana.

LÍNGUA COMO DISCURSO

O ponto de partida para situarmos a nossa discussão acerca do ensino crítico de LI é justamente aquilo que nos parece o princípio conceitual mais fundamental da nossa *práxis* - a concepção de língua como uma forma de prática social, a qual nos referimos como discurso. Esse posicionamento se distancia da tradição estruturalista iniciada por Saussure³ no início do século XX, que parte de uma dicotomia entre o sistema linguístico (*langue*) e a fala (*parole*), e elege o primeiro como interesse de uma ciência linguística de bases positivistas.

De acordo com Fairclough (2008), numa epistemologia crítica, pensar em língua como discurso significa considerá-la como um modo de representação e ação simbólica, uma forma de agir sobre o mundo e sobre os outros. De acordo com o autor, a concepção crítica de discurso precisa ser compreendida em relação à estrutura social numa ordem dialética. Nesse sentido, o discurso é “socialmente constitutivo” (p. 91) e configura todas as dimensões da estrutura social. Não seria apenas uma prática, nem apenas uma representação do mundo, mas sim uma maneira de constituirmos e construirmos o mundo em significado. É exatamente a partir desses processos de significação discursivos que construímos identidades sociais, os nossos posicionamentos subjetivos, as nossas relações sociais e até mesmo o sistema de conhecimentos e crenças ao qual nos referimos como verdade.

³ A proposta de Saussure foi publicada pela primeira vez no livro “Curso de Linguística Geral”, em 1916.

Segundo Fairclough (2008), a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional quanto criativa. Assim, tanto o discurso pode reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças) como também transformá-la. Nessa mesma compreensão de discurso em relação à estrutura social, Kramsch (2011) aponta que as nossas práticas discursivas são materialidades de poder simbólico. Isso implica dizer que aquilo que constituímos como valores, subjetividades e historicidades são elaborações discursivas engendradas em uma dada ordem social. A revolução do discurso estaria justamente nessa compreensão da realidade como uma arqueologia discursiva e na conseqüente possibilidade de transformá-la simbolicamente em nossas práticas de língua(gem).

Ao assumirmos a relação dialética entre discurso e estrutura social também defendemos que não há uma ordem hierárquica de definição do discurso pelas estruturas discursivas (códigos, convenções e normas), como também por estruturas não discursivas. Trata-se, portanto, daquilo que Fairclough (2008) chama de uma “ambigüidade feliz” (p. 93), ou seja, a prática discursiva e o evento discursivo não são meros exemplos práticos de estruturas discursivas, como sugere a tradição estruturalista, mas sim contraditórios e em luta, uma relação complexa e variável com as estruturas que podem apresentar fixidez temporária, parcial e contraditória.

Por fim, construímos nossa base conceitual sobre o discurso, primeiramente, como prática política, já que configura, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais existe esse contato, como classes, blocos, comunidades e grupos, por exemplo. Segundo, como uma prática ideológica, pois, “constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (FAIRCLOUGH,

2008, p. 94). Já que somos seres discursivos, podemos então concluir que somos igualmente políticos e ideologicamente situados. É justamente esse olhar crítico para a nossa realidade como uma construção discursiva que nos permite desconfiar daquilo que está posto como natural, convencional, correto e elaborar novas ordens sociais.

A PEDAGOGIA CRÍTICA E O SENTIDO DO “CRÍTICO”

O legado deixado por Freire⁴ foi tido como base para o desenvolvimento de diversos projetos de Educação crítica entre os anos de 1970 e 1980, período que compreendia a primeira e segunda onda da crítica feminista, o surgimento de projetos nacionalistas de conscientização de minorias étnico-culturais, além de um crescente ativismo contra aos sistemas educacionais ocidentais que perpetuavam um modelo escolar bancário (LUKE, 2005). De maneira geral, o projeto de Educação freireano pressupunha um enfoque crítico como condição elementar para a conquista de uma Educação libertadora. A partir da obra de Freire, entendemos que a conscientização é o primeiro passo requerido da *práxis*, ou seja, é através da relação dialética entre teoria e prática, mediada pela reflexão crítica, que podemos alcançar a transformação social.

É, portanto, a partir dessas considerações que traçamos aquilo que compreendemos por termos como «criticidade», «ser crítico» ou «ter consciência crítica». Em linhas gerais, o crítico se refere à possibilidade de se envolver em práticas discursivas que desafiem aquelas de ordem dominantes e

⁴ A contribuição seminal para a compreensão da Educação crítica foi formalmente elaborada por Paulo Freire ainda na década de 1960, enquanto o autor encontrava-se exilado no Chile. Desde então, o trabalho de Freire se tornou um exemplo canônico daquilo que Luke (2005) aponta como “ponto de decolonização” das teorias educacionais sobre emancipação e conscientização crítica.

convencionalizadas. Para fazer isso, de acordo com Luke (2005), é necessário um esforço de reposicionamento. Precisamos sair de nossos próprios centros para experimentarmos a posição do outro, e esse processo de construção de alteridade acontece através do distanciamento ou estranhamento de discursos dominantes. Nesse sentido, Luke (2005) aponta que há duas maneiras de se olhar para o crítico — como uma atividade analítica cognitiva, textual, desconstrutiva e intelectual, bem como uma atitude política incorporada ou alteridade. Em ambos os casos, é necessário estranharmos o mundo ao nosso redor, estranhamento este que acontece a partir do momento em que experimentamos nos posicionar num outro espaço político, epistemológico e discursivo. A partir dessa compreensão, nos tornamos seres críticos ou vislumbramos uma conscientização crítica a partir do momento em que temos acesso a uma multiplicidade de discursos, “discursos concorrentes, discursos contenciosos e acirrados” (LUKE, 2005 p. 26, tradução nossa), e os exploramos sistematicamente como construções textuais diversas, compreendendo-os a partir de práticas de (des)leituras.

A ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CRÍTICA DE ENSINO DE LI

Levando em consideração o embasamento teórico apresentado no presente capítulo, no qual nos posicionamos em relação à nossa concepção sobre língua e ensino a partir de um viés crítico, nos direcionamos agora para o desenho metodológico da nossa prática pedagógica. Primeiramente, discutiremos as linhas gerais de um modelo de letramento crítico proposto por Janks (2016) e, com base nisso, apresentaremos a nossa própria elaboração pedagógica para o ensino crítico de LI.

LETRAMENTO CRÍTICO E O CICLO DE REDESIGN

O nosso desenho metodológico para a elaboração de uma prática pedagógica crítica está fundamentada na compreensão da aprendizagem de línguas como uma experiência de letramento crítico, o que nos conduza a algumas questões. Primeiramente, compreendemos que textos não são neutros e não correspondem a verdades absolutas. Pelo contrário, tratam-se de elaborações retóricas, cujos efeitos sociais são construídos para dar uma versão “da verdade” (JANKS, 2016). Além disso, é importante termos em mente que no processo de elaboração dos textos, seus produtores precisam fazer escolhas e as fazem o tempo inteiro, mesmo que inconscientemente. Isso significa que todos os textos com os quais interagimos, sejam eles escritos ou não, são construídos com base em um leque de opções linguísticas e extralinguísticas representativas de uma estrutura social. Isso também significa que, assim como os textos são construídos, podem ser igualmente desconstruídos e é justamente esse exercício de (des)leitura ou desconstrução que nutre a nossa habilidade crítica.

Com base nessas considerações, Janks (2016) organizou um esquema metodológico para o desenvolvimento de letramento crítico a partir de um ciclo de *redesign* de textos⁵. Nessa proposta de letramento crítico, *design* é o termo utilizado para os processos de fazer e moldar textos. Trata-se da consciência de escolher quais sentidos construir, reconhecer nossos posicionamentos e como os apresentamos às nossas leitoras e leitores. Trata-se também de compreender a forma como são construídos os textos, um processo

⁵ A proposta de letramento crítico a partir do ciclo de *redesign* foi inicialmente apresentada por Janks (2010) em seu livro *Literacy and Power*. De modo geral, o ciclo é composto por ações de *design* e *redesign* de textos, um esquema conceitual apresentado em três etapas: (1) nomear, construir, *design*; (2) encontrar o problema, desconstruir; e (3) renomear, reconstruir, *redesign*.

que, segundo Janks (2016), nos daria “[...] a experiência que nós precisamos para o *redesign* de nossos próprios textos e dos textos dos outros” (p. 36).

O *redesign*, portanto, é o nosso maior desafio. Trata-se da possibilidade de recriar textos e, conseqüentemente, realidades alternativas. Isso não é tarefa fácil, uma vez que a nossa forma de agir no mundo está enraizada em nossa própria subjetividade. É exatamente isso a que nos referimos como “tornar o familiar estranho” logo no início do capítulo. Em relação a essa experiência crítica de alteridade, Kramersch (1993) usa uma metáfora conceitual a qual se refere como “terceiro espaço” para se referir a um processo de reposicionamento necessário à compreensão do outro e à adoção de uma atitude crítica. Aqui, compreendemos a criticidade como essa experiência de existir num terceiro espaço, através da qual podemos interagir com os mais variados textos, compreendendo-os como construções discursivas, como materialidades intencionais, ao mesmo tempo em que relativizamos as nossas próprias crenças e nos distanciamos de um lugar familiar, literal e ausente de reflexão.

UMA PROPOSTA DE ENSINO CRÍTICO DE LI

Levando em consideração a nossa concepção sobre língua como discurso, sobre o sentido do crítico e tendo por base o modelo de letramento crítico proposto por Janks (2016), elaboramos um projeto pedagógico intitulado *50 Shades of Cinderella*⁶ através do qual a aprendizagem de LI esteve relacionada a experiências de (des)leitura de textos.

⁶ O título do projeto foi um trocadilho irônico em referência ao polêmico filme baseado no best-seller homônimo de Erika Leonard James *Fifty Shades of Grey*, que retrata a personagem principal, uma mulher, como uma jovem ingênua que se deixa levar por um homem bonito e poderoso. No fundo, é uma história de Cinderela, uma Cinderela em cativeiro que, em vez de ser beijada por um príncipe sapo, foi obrigada a assinar um contrato de submissão.

Escolhemos um conto de fadas por se tratar de uma narrativa cultural que transmite mensagens sociais, culturais e políticas. Baum (2000) aponta que os contos têm sido consistentemente associados ao nacionalismo e à formação de uma identidade cultural e são carregados com fortes conotações morais que visam fornecer instrução e deleite. Acreditamos, portanto, que os contos de fada podem ser um terreno fértil para a crítica social e que os enredos podem ser analisados como forma de refletir criticamente sobre o que observamos e fazemos em nosso dia a dia. O Quadro 1, abaixo, apresenta as orientações metodológicas gerais do projeto em relação ao desenvolvimento da criticidade:

Quadro 1 - O projeto *Fifty Shades of Cinderella*

Desenho metodológico	Objetivos	Desenvolvimento crítico
(DESIGN) Prática 1: <i>understanding fairytales</i>	Reconhecer características típicas de contos de fada e discutir como os contos de fada mudaram ao longo do tempo.	O potencial de reflexão sobre os sentidos incluídos nos textos (palavras, leiaute, imagens, cores, fonte, movimento, som etc.), sobre enquadramentos culturais, tempos, contextos históricos e a relação entre o eu e o outro.
Prática 2: <i>recognizing Cinderella</i>	Analisar e comparar diferentes versões do conto da Cinderela, a fim de reconhecê-la como história, sujeito histórico e representação cultural em diferentes textos, tempos, espaços, culturas e linguagens.	O potencial de refletir sobre a relatividade de valores, comportamentos, formas de agir e pensar.
Prática 3: <i>problematizing Cinderella</i>	Analisar e se posicionar em relação a representações transgressivas da Cinderela.	
(REDESIGN) Prática 4: <i>reimagining Cinderella</i>	Ressignificar, recontextualizar e reconstruir os significados da Cinderela.	O potencial de criar realidades alternativas, através do poder simbólico do discurso, em diferentes meios e modalidades.

Fonte: Adaptado de Rosa Filho (2015).

O projeto pedagógico apresentado acima foi organizado em quatro práticas, as quais correspondem ao ciclo de *redesign* proposto por Janks (2016). Através desse desenho metodológico, os aprendizes puderam explorar, problematizar e reconstruir a história da Cinderela, partindo da compreensão do *design* dessa narrativa cultural, como texto literário e como uma representação cultural em diferentes tempos, espaços e linguagens. A partir desse exercício de (des)leitura, os alunos recriaram o conto da Cinderela, reconfigurando elementos típicos do conto de fada e desconstruindo certas relações de poder, estruturas sociais e estereótipos observados nos textos, o que pode ser compreendido como uma prática de *redesign* no esquema metodológico proposto.

Esse movimento crítico foi realizado com o objetivo de levar os aprendizes a transgredirem os sentidos literais da história, provocando-os também a se posicionarem em relação aos níveis metafóricos e ideológicos construídos em diversas representações da Cinderela. Aqui, a criticidade foi pedagogicamente explorada como uma potencialidade de reflexão e recriação de discursos através da experiência de aprendizagem de Língua Inglesa. Na próxima seção, apresentamos um episódio de interação de sala de aula e uma das recriações da Cinderela como estratégia de aprofundarmos a nossa compreensão sobre o desenvolvimento da criticidade a partir do ciclo de *redesign* aqui apresentado.

A CONSTRUÇÃO DA CRITICIDADE EM SALA DE AULA

Os episódios de sala de aula que trazemos como enfoque de análise tem como objetivo apresentar a construção da criticidade como um processo interacional e discursivo, o qual se desenvolve a partir da negociação de sentidos entre os aprendizes e professores e tem como desenho

metodológico a análise de diferentes níveis de significado de um texto. As interações apresentadas correspondem a uma atividade da Prática 2, *Recognizing Cinderella*, através da qual a turma partiu da análise de segmentos do longa-metragem de animação da Cinderela, lançado em 1950 pela Disney, para compreender a personagem como uma alegoria das mulheres daquela mesma época, representadas em propagandas comerciais. Trazemos como ponto de partida o momento em que as propagandas foram apresentadas aos aprendizes, juntamente com três perguntas provocadoras: (1) *How were women represented at the time (justify your answer with elements from the images)*; (2) *How do you personally feel about these representations?*; (3) *How do you relate them to the stories of Cinderella you have read/watched so far?* A Figura 1 traz um exemplo das imagens analisadas na Prática 2.

Figura 1 - Propagandas de 1950



Fonte: Divulgação (<https://jornalggn.com.br/editoria/cultura/artes-graficas/os-anuncios-publicitarios-machistas/>)

Como apresentado no Quadro 1, o objetivo da Prática 2 estava centrado na possibilidade de explorar a essência da Cinderela como uma história, assim como um sujeito histórico em diferentes textos, tempos e espaços. A atividade aqui apresentada ilustra o desenho metodológico proposto

por Janks (2016) para o desenvolvimento de letramento crítico, ao passo que provoca os aprendizes a refletirem sobre o encontro de múltiplas fronteiras entre códigos linguísticos, sentidos culturais, o eu e ou outro e estruturas de poder, todos elementos constitutivos do *design* do texto. Além disso, a atividade procurou explorar as vozes subjetivas dos alunos através do uso estratégico de emoções. Abaixo, a interação a partir da primeira pergunta:

Episódio 1 – Analisando a Cinderela como uma alegoria⁷

01 P: *So in the first question, about how women were represented at that time. So, what do you*

02 *think about it?*

03 AH1: *They all look flawless.*

04 P: *I think this is a word to describe them, right? Their appearance looks perfect. But which*

05 *elements from the images give this idea of perfection?*

06 AH1: *The hairstyle, the beautiful dresses*

07 AH2: *The shoes!*

08 P: *Yes! In picture 1, she's wearing high heels.*

09 P: *What about her position in the advertisement? How are their bodies positioned*

10 *in the picture?*

11 AM3: *They are always on the floor!*

12 P: *Yes! Exactly! And do you think that means something?*

13 AM3: *They are always cleaning.*

14 AM4: *Always submissive.*

15 AH2: *They are all in their homes and they look ok with their situation.*

16 AM3: *They look happy.*

17 ((risos))

18 AM4: *It's like they have no jobs... no paying jobs, you know... the house is their*

19 *lives, right?*

20 P: *Exactly! Very good point! Anyoneelse?*

21 ((Ninguém responde))

⁷ As transcrições foram sistematizadas a partir das seguintes convenções: P — Professor; AH — Aluno Homem; AM — Aluna Mulher. Os nomes não foram utilizados como forma de proteção aos participantes e a distinção de gênero foi estabelecida, uma vez que isso traz implicações para as análises.

No Episódio 1, é possível notar como as fronteiras entre linguagem verbal e não verbal foram essenciais para a análise semiótica da Cinderela como uma alegoria. Aqui, a habilidade crítica dos aprendizes foi cultivada através da manipulação dos sistemas simbólicos e da interpretação dos signos em relação a outros signos⁸. Nesse sentido, as imagens foram analisadas em relação a outras materialidades discursivas da Cinderela, a exemplo do próprio conto, bem como do filme previamente apresentado. Nas linhas 06-07, podemos observar como os alunos foram provocados a investigar elementos visuais que dariam suporte a suas avaliações sobre mulheres como “*flawless*” (linha 03) e, nesse sentido, recorreram a aspectos de aparência física: “*the hair style, the beautiful dresses*” (linha 06), “*the shoes*” (linha 07). Como uma forma de aprofundar a prática de análise, os alunos foram conduzidos a uma reflexão sobre o enquadramento das mulheres nas imagens, o que foi facilmente reconhecido pelo grupo — “*They are Always on the floor*” (linha 11). A partir daí, emergiram interpretações desvelando camadas de sentidos ideológicos e configurando as representações do corpo feminino numa perspectiva de submissão (linha 14). Nesse momento, alguns aprendizes brincaram com sarcasmo (linha 15) e até se mostraram perplexos (linhas 18-19) em relação a uma representação da mulher que relaciona a sua felicidade às tarefas domésticas.

Através dessa prática, podemos observar como a conscientização sobre o *design* de um texto é fundamental para compreendê-lo como construção discursiva intencional

⁸ Essa compreensão de criticidade é baseada nos desenvolvimentos de Kramsch (2006) em relação a um construto chamado de “competência simbólica”. De acordo com a autora, ser crítico ou “ter competência simbólica” trata-se de uma habilidade de manipulação dos sistemas simbólicos, da interpretação de signos e suas múltiplas relações com outros signos.

(JANKS, 2016). A partir dessa (des)leitura, os aprendizes puderam notar como os discursos que nos circulam convencionalizam estruturas sociais, conforme aponta Fairclough (2008), e como a análise crítica é uma estratégia de transformação da sociedade. No episódio acima, a criticidade pode ser observada como uma habilidade de se locomover entre sentidos literais e ideológicos, mapeando elementos semióticos que compõem o *design* de um texto e rompendo com o fluxo de manutenção e reprodução de discursos hegemônicos.

Continuando a discussão com foco na segunda questão —*How do you personally feel about these representations?*— os alunos foram encorajados a verbalizar suas emoções em relação às imagens. Aqui, compreendemos que a criticidade também pode ser estrategicamente desenvolvida através do uso das emoções. Trata-se da elaboração de um “sentimento crítico”⁹, o que se refere à construção de uma perspectiva crítica na qual o uso das habilidades racionais não suprime os sentimentos pessoais. Pelo contrário, as emoções tornam-se ponto de partida para o desenvolvimento da racionalidade crítica.

Episódio 2 –Explorando sentimentos críticos

22 P: *So, what about the second question? What do you feel when you see these*

23 *images?*

24 AM3: *I wrote here that I feel mad... you know, angry when I see this.*

25 P: *And why do you think you feel like this?*

26 AM3: *They were obligated to do it. They didn't have the liberty to choose this*

27 *life, you know... that's not natural... that's the way they were raised... like robots.*

28 P: *By natural, you mean that women were not naturally meant to occupy that*

⁹ Termo usado por Rosa Filho (2015) em contraponto ao já conhecido “pensamento crítico”.

- 29 position? It's just a social discourse imposed on them?
30 AM3: Exactly. Yes.
31 P: What about you boys? What do you feel when you see these images?
32 AH5: I don't feel as bothered as I thought I would.
33 P: And why do you feel like that?
34 AH5: I don't know... Maybe because now it's different.
35 P: So you think this kind of thing is related to the past? It's over?
36 AH5: No, it's not over... But it changed a lot, I guess.
37 P: And how do you relate the stories of Cinderella you've read so far to
38 these images? Do you see anything in common?
39 AH1: Yeah! hmmm... they live to serve
40 P: Yeah! Good point! And what about her appearance?
41 AH1: They all look like Cinderella in the movie. It's crazy. Exactly the same.

O Episódio 2 ilustra como o uso de emoções envolveu os alunos numa experiência crítica com os textos e revelou traços de diferentes subjetividades. Na linha 24, uma das meninas da turma disse estar enraivada por causa das imagens, uma vez que elas representam um discurso o qual tem sido tão perigosamente e veementemente imposto às mulheres no decorrer de gerações que chega a ser naturalizado como um comportamento ou papel apropriado (linhas 26-27). No entanto, o mesmo desconforto não foi compartilhado pelos sentimentos dos meninos, os quais se mostraram indiferentes às imagens (linha 32).

Ao se posicionarem e falarem a partir de suas próprias vivências, podemos notar a criticidade como um processo relacional. Nesse sentido, foi precisamente a experiência subjetiva de ser homem ou mulher o que levou os alunos a terem diferentes sentimentos e lentes através das quais pudessem analisar as narrativas culturais apresentadas em sala. O desenvolvimento crítico seria o esforço de reposicionamento com o objetivo de experimentar a posição do outro (LUKE, 2005; KRAMSCH, 1993).

No caso do aluno indiferente (linha 32), essa experiência de reposicionamento foi didaticamente provocada. Na sequência do Episódio 2, tivemos a chance de apresentar discursos machistas sobre mulheres na contemporaneidade. Fizemos isso apresentando à turma cursos oferecidos por um projeto de educação feminina conhecido como “Escola de Princesas”¹⁰. Foi a partir dessa provocação que o aluno em questão rompeu com sua indiferença e vislumbrou uma conscientização crítica: *“I wouldn’t put my daughter in this school. I wouldn’t let her grow like that. I mean, the courses are not exactly a problem, but since they believe only girls are supposed to learn that, then we have a problem”*. É interessante notar como essa experiência de reposicionamento levou o aprendiz a se imaginar numa condição diferente, como pai responsável pela educação de sua filha. Nesse esforço, ele foi capaz de se envolver pessoalmente com a situação, outrora distante de si, e compreender como papéis de gênero são regidos por discursos sexistas, mesmo nos dias de hoje.

Através dessa breve instância de análise, ilustramos como a criticidade pode ser pedagogicamente desenvolvida na sala de aula de LI a partir da compreensão de língua como discurso e da experiência de aprendizagem como letramento crítico. No Episódio 1, observamos o desenvolvimento da criticidade como um processo simbólico-discursivo (Kramsch, 2006), através do qual os aprendizes compreendem e manipulam os sentidos de um texto a partir da interpretação de sua multiplicidade de signos, movendo-se entre significados literais e ideológicos. Já no

¹⁰ Os cursos oferecem aulas de etiqueta, relacionamento, culinária, corte e costura, dentre outros atributos eleitos como aquilo que a escola considera como elementos de uma princesa. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/silvia-abravanel-lanca-escola-de-princesas-recatadas-e-do-lar/>. Acesso em: 22 jul. 2014

Episódio 2, observamos como a nossa interação com os textos é um processo subjetivo e relacional e como a criticidade trata-se da transgressão dos nossos lugares de fala, ao que Luke (2005) chama de esforço de reposicionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, abordamos a criticidade a partir de uma perspectiva teórico-prática. Delineamos sua conceitualização a partir de um enquadramento pós-moderno, através do qual a compreendemos como uma prática discursiva e elaboramos uma proposta metodológica para o ensino crítico de Língua Inglesa a partir de um ciclo de *redesign* de textos. Mediante a apresentação de episódios de sala de aula, pudemos observar sistematicamente o desenvolvimento de experiências de letramento crítico a partir do envolvimento dos aprendizes como a (des)leitura do conto da Cinderela. Nesse processo, os aprendizes se moveram entre sentidos literais e ideológicos, construíram análises multissemióticas de textos e revelaram suas subjetividades ao se relacionarem com os textos.

REFERÊNCIAS

- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2008.
- JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas-SP: Pontes editores, 2016.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, v. 90, p. 249-252. 2006.

LUKE, A. Two takes on the critical. *In*: _____. **Critical literacy, schooling, and social justice.** Routledge, 2018.

ROSA FILHO, J. **The theoretical, methodological and interactional dimensions of an intercultural praxis:** insights from a qualitative research. Tese (Doutorado em Inglês-Inglês) — Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

O MERCADO EDITORIAL E A INFLUÊNCIA MIDIÁTICA SOBRE O PÚBLICO INFANTOJUVENIL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS E HUMANIZADOS

Sueli Bossi da Silva¹
Teresa Helena Buscato Martins²

INTRODUÇÃO

O mercado editorial brasileiro iniciou o século XXI em crise. Sob o impacto da recessão econômica mundial de 2008, houve editoras e livrarias que chegaram perto da falência ou encerraram suas atividades. Ao longo de uma década, o mercado buscou retomar o crescimento; e eis que surge um outro acontecimento, igualmente impactante e de âmbito mundial: a pandemia de covid-19 iniciada em 2020.

Este trabalho foi praticamente todo desenvolvido em meio à pandemia, na expectativa de como serão, na prática,

¹ Pós-graduada em Humanidades – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *campus* São Paulo Pirituba. E-mail: suelibossi@hotmail.com

² Doutora em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) – Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *campus* São Paulo Pirituba. E-mail: teresahb-martins@ifsp.edu.br

o chamado “novo normal” e suas consequências em cada setor da vida humana, inclusive na Educação, nas artes, nas comunicações, nas relações socioculturais, setores estes estreitamente relacionados com o mercado editorial. O mercado do pós-crise de 2008, ainda que abalado pela pandemia, vem mantendo lançamentos editoriais bem-sucedidos, grande parte deles voltada ao público infantojuvenil.

A pesquisa proposta busca levantar o perfil das obras infantojuvenis mais vendidas no Brasil no período de março de 2019 a dezembro de 2020, focando a temática, a classificação do livro, o formato editorial e peculiaridades que podem ter influenciado o sucesso de vendas. Procura-se, assim, identificar o que os adolescentes buscam no mercado editorial e o que este lhes oferece. Propõe-se, com base na relação leitor-mercado editorial, um questionamento acerca do porquê de serem determinadas obras as preferidas pelos jovens leitores brasileiros.

O conhecimento das preferências literárias dos adolescentes fornece dados importantes para uma avaliação do ensino de Literatura, sobretudo nos anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio. O estudante passa por diversos processos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à Literatura; espera-se, que, ao concluir o Ensino Médio ele seja um leitor crítico, capaz de praticar constantemente a leitura de textos diversos e extrair deles o seu significado.

Na atual sociedade, o jovem recebe um volume excessivo de informações e estímulos tecnológicos que vão além do suporte editorial, o que muitas vezes impossibilita a verdadeira prática da leitura, ou seja, consome-se a obra automaticamente, sem que se extraia dela um significado.

A LEITURA COMO NECESSIDADE HUMANA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

A leitura é uma ação absolutamente humana. Registros históricos comprovam a necessidade que o ser humano sempre teve de buscar conhecimento e informações que possibilitassem sua sobrevivência.

O processo de leitura não se restringe ao texto escrito; este é um suporte de representação utilizado pelo escritor, no qual a leitura se dá pela interpretação de elementos linguísticos associados a elementos cognitivos do leitor. A leitura pode se dar também com elementos não linguísticos, como aqueles ligados a emoções, tradições e cultura.

Para Vilson J. Leffa (1996), toda leitura, seja ela de elementos linguísticos ou não linguísticos, implica um processo de triangulação que envolve o indivíduo que faz a leitura, o suporte que contém a representação de um conjunto de informações que será lido e o reflexo da realidade que se forma na mente do leitor quando as informações assimiladas se processam sob a ótica de sua experiência de vida. Assim, Leffa conceitua a leitura como um processo basicamente de representação.

[...] A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p. 10).

Este trabalho foca a leitura textual, pautada no texto escrito e nos elementos gráficos que o venham a acompanhar. O escritor escreve para que seu texto seja lido, caso contrário, não haverá sentido em se ter uma produção escrita. O processo escrita-leitura estabelece uma interação social entre escritor e leitor tendo por base o texto, nesse caso, o elemento que materializa os significados envolvidos nesse processo.

Por enfatizar a existência de interação entre sujeitos (autor-leitor) bem como entre diversos níveis de conhecimento para que se possa construir sentido em um texto, Angela Kleiman (2016) caracteriza a leitura como um processo interativo.

[...] E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2016, p. 15).

Saber ler é uma ferramenta de inserção social e prática cultural, no entanto, em pleno século XXI, o analfabetismo ocorre em vários países. No Brasil, por exemplo, em 2019, a taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais foi de 6,6%, o equivalente a 11 milhões de pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística—IBGE (2021). As mídias de amplo alcance, além de não trazerem a realidade desses dados para sua dinâmica de comunicação em massa, criam *slogans*, ícones, imagens, linguagens coloquiais que se impregnam na memória coletiva, levando muitas pessoas a assimilar informações padronizadas para uma mínima interação com a sociedade da qual fazem parte. Com isso se constrói uma ideia errônea de que muitas pessoas sabem ler quando decifram breves

mensagens em placas e cartazes, por exemplo. No entanto, a interação social pela leitura exige muito mais que decifrar códigos; exige captar o sentido do texto e interagir com o conteúdo expresso em suas linhas e entrelinhas. É nesse processo que o leitor levanta questionamentos e reflexões que contribuem para ampliar seu conhecimento e descortinar uma visão madura e crítica da sociedade moderna.

LEITURA POR OPÇÃO

Este trabalho trata da leitura voltada para a arte, ou seja, da qual o leitor espera obter uma experiência prazerosa, podendo, inclusive, exercer poder de escolha acerca do que deseja ler. O foco recai sobre o jovem leitor brasileiro, na faixa de 11 a 18 anos de idade, em geral estudante do Ensino Fundamental II (entre 11 e 15 anos) e do Ensino Médio (entre 14 e 18 anos). Não se questionam, aqui, aspectos como classe social, naturalidade, estilo de vida, entre outros; considera-se o adolescente, ser humano que começa a encontrar uma complexidade maior nas leituras e nas experiências de vida, numa fase em que se vão firmando suas preferências. Assim, pretende-se verificar como se dá, no Brasil, a opção dos jovens por publicações editoriais na condição de consumidores que exercem seu direito de escolha, independentemente de normas escolares.

Os dados compilados para esta pesquisa foram coletados em 25 de maio de 2021 no portal PublishNews, especializado em informações sobre a indústria do livro, cujo endereço eletrônico é: www.publishnews.com.br (acesso em: 25 maio 2021). Assim, foram registradas aqui apenas as dez primeiras posições de cada lista, buscando-se obter uma amostra o mais próxima possível das preferências do público infantojuvenil no período de março/2019 a dezembro/2020.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL NO BRASIL

Até o século XIX, a produção editorial no Brasil não atentava para a faixa etária e a etapa de amadurecimento psicológico de quem iria receber o texto, tampouco para as faculdades humanas que naturalmente permitiriam ao leitor interagir com determinado texto apropriando-se satisfatoriamente do que este lhe pudesse transmitir. A criança e o adolescente recebiam uma literatura de complexidade tal que vinha moldada, impermeabilizada ao entendimento que não fosse aquele esperado de um adulto. Deveriam, no entanto, receber uma literatura de texto maleável, pela qual fossem construindo seu entendimento, buscando compreender o universo contido no livro por meio de reflexões e deduções possíveis para sua fase de desenvolvimento cognitivo.

No Brasil, o avanço tecnológico ao longo do século XX alavancou a indústria cultural, sobretudo a partir da década de 1970, quando o país se encaminha para o chamado “milagre econômico”. A abertura econômica e o acúmulo de capital naquele período aceleraram o desenvolvimento de diversos ramos da indústria cultural, que se mostrava então bastante lucrativa com o aumento do poder aquisitivo da classe média. (REIMÃO, 1996, p. 55). No âmbito educacional, conforme o Censo de 1970, do IBGE, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil, era de 33,6%. Nos Censos de 1980 e 1991, foram registradas, para a mesma faixa etária, as taxas de 25,4% e 20,1%, respectivamente. (IBGE, s.d.). Essa redução da taxa de analfabetismo no país contribuiu para o surgimento de um novo perfil de consumidor: o leitor.

OS CLÁSSICOS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL CONTEMPORÂNEA

Com a transformação ideológica pela qual passaram a escola, as Artes e as Ciências no início do século XX, a Literatura deixou de lado os clássicos e abriu espaço para novas produções. Passando o tempo, várias dessas novas produções se consolidaram como clássicos da Literatura do século XX, na medida em que agregaram valores de uma sociedade transformada e regida pelos princípios da modernidade.

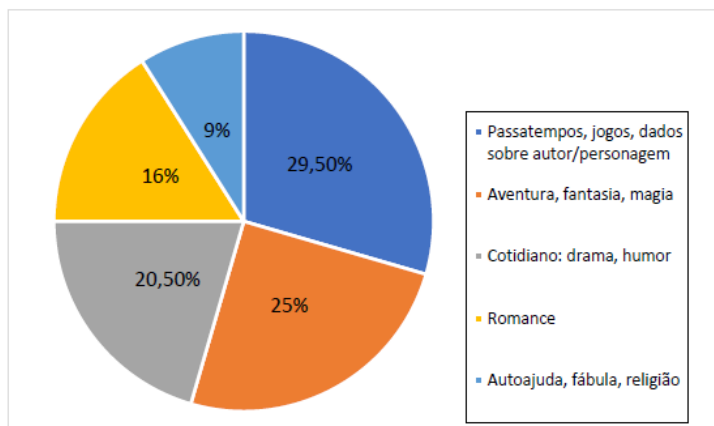
O conceito de clássico costuma ser estereotipado ou distorcido, inclusive por profissionais da Educação. Diante de inúmeros conceitos modernos incorporados pelo mundo das Artes e das Letras, frequentemente se encontra o termo “clássico” sendo erroneamente atribuído ao que é antigo, fora de moda, obsoleto. Um dos vários pontos que determinam a falta de preparo de muitos professores que trabalham com Literatura na Educação Básica é justamente desconhecer o real conceito de clássico e sua importância para a formação de leitores.

No levantamento feito para este trabalho, foram encontrados poucos clássicos: apenas *Alice no País das Maravilhas* (1865), do inglês Lewis Carroll; *O Pequeno Príncipe* (1943), do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry; *Crônicas de Nárnia*, volume único da série publicada de 1950 a 1956, do irlandês C. S. Lewis, além de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997) e *Harry Potter e a Câmara Secreta* (2000), livros que integram a série criada pela inglesa J. K. Rowling, publicada entre 1997 e 2007. *Harry Potter* situa-se não apenas no limite entre dois séculos, mas também no limite entre dois conceitos: o de *best-seller* e o de clássico, e vem sendo objeto de amplas discussões no campo das Letras.

PREFERÊNCIAS DO PÚBLICO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Entre boxes, coleções, obras avulsas, edições especiais e muito entretenimento, foi levantado neste trabalho o total de 44 publicações, agrupadas nas categorias descritas no Gráfico 1, elaborado com base em dados compilados do PublishNews.

Gráfico 1 – Categorias das publicações editoriais mais vendidas – Brasil – março/2018 a dezembro/2020.



Fonte: PublishNews

É bastante expressivo o percentual de publicações consumíveis, contendo passatempos, jogos, atividades e texto focado na figura do personagem interpretado pelo próprio autor, em geral um influenciador digital. O conteúdo dessas publicações contempla o lúdico e não a literatura infantojuvenil; fomenta a consolidação de imagens famosas que passam a ser requisitadas pelo Marketing comercial, e não o direito à Literatura de jovens que poderiam encontrar entretenimento em textos bem construídos e instigantes. No entanto, a categoria ocupou o primeiro lugar no

levantamento feito, representando a opção de grande parte do público infantojuvenil, seja por escolha própria ou, possivelmente, por intermédio de pais ou responsáveis que encontram nesse material um recurso para manter os adolescentes entretidos sem sair de casa.

Em segundo lugar, destacaram-se as histórias de aventura, fantasia e magia, sobretudo aquelas povoadas de bruxos, vampiros, seres fantásticos, com muita aventura e lugares misteriosos. É a síntese do desconhecido, algo que agrada muito aos adolescentes. Estando em uma fase da vida tão instável, repleta de transformações, sem conhecer bem a si mesmo, o adolescente encontra na narrativa fantástica a chance de se imaginar em um universo onde as situações mais difíceis se resolvem por magia, sem as atribulações da realidade em que vivem. A alta demanda por esse tipo de literatura faz as editoras acelerarem processos de produção, o que acaba comprometendo a qualidade dos textos, reforçando o lugar-comum e os clichês. Contudo, há obras que merecem ser trabalhadas como um ponto de partida para a formação de jovens leitores.

Verificou-se ainda como opção de leitura para adolescentes as obras mais próximas do real, que retratam aspectos do cotidiano, trazendo algumas histórias bem-humoradas, outras mais dramáticas, envolvendo temas como *bullying*, conflitos internos, entre outros. Algumas publicações dessa categoria parecem estar na esfera do entretenimento, enquanto outras apresentam elementos um pouco mais complexos, que valeriam a pena ser aprofundados para o desenvolvimento de uma leitura crítica.

Também mais próximos do real estão os romances e os livros de autoajuda, religião e fábula. Somadas, essas categorias representaram 25% das publicações vendidas no período. Os romances apresentaram um índice de vendas superior aos das últimas categorias elencadas, porém dentre

as sete obras levantadas nessa categoria, há duas trilogias, ou seja, subentende-se que o número de leitores dessas obras seja inferior ao número de exemplares vendidos.

REFLETINDO SOBRE OS RESULTADOS

O levantamento feito para este trabalho cobriu um período de 22 meses (março/2019 a dezembro/2020) e foram listadas, no ranking das dez primeiras posições, apenas 44 publicações, inclusive algumas que se repetiram em edições especiais. O mercado editorial brasileiro, apesar das crises por que vem passando, lança, anualmente, grande número de obras, contudo ficam entre as mais vendidas sempre aquelas que contam com maior investimento de produção e marketing. Circulam pelo país obras de boa qualidade, mas em tiragens reduzidas, que não aparecem nos sites das grandes livrarias. Há pessoas com bom potencial para escrever para crianças e adolescentes, mas que, em virtude de sua realidade socioeconômica, deixam a criação literária como atividade secundária por não ter possibilidades de custear uma tiragem expressiva nem de submeter a própria imagem às mídias da comunicação em massa.

Diante dos resultados obtidos neste trabalho, é válida uma reflexão sobre a real existência de interação entre sujeitos (autor-leitor), frequentemente ameaçada por um outro tipo de interação, a de mercado, entre produtores e consumidores. O que os jovens leitores buscam espontaneamente no mercado editorial está muito distante dos cânones literários apoiados pela escola e se aproxima cada vez mais de conceitos pós-modernos derivados do meio técnico-científico-informacional, tais como a supremacia das mídias eletrônicas, o consumismo, a cultura de massa, a aceleração dos processos, entre outros.

Por influência da internet e do cinema, chegam ao público muitas obras traduzidas, sobretudo da língua inglesa, e que também agradam ao jovem brasileiro, cujo estilo de vida se inspira em grande parte na cultura anglo-saxônica.

Outro tipo de publicação bastante requisitado pelos pré-adolescentes implica consumismo sobretudo por lhes apresentar o livro como um objeto onde se encontram desenhos, kits, *cards*, pôsteres, adesivos etc., não como suporte de um texto inteiro a ser lido — que a leitura para eles é tida como algo maçante; preferem ler frases soltas que acompanham os encartes.

O mercado editorial atende às demandas dos jovens consumidores e trabalha em ritmo acelerado para lhes oferecer sempre livros novos, pelo menos na perspectiva material, já que, como visto, os lançamentos são frequentes. No entanto, a produção acelerada e a pressa de emplacar um novo título (enquanto o nome do autor está em evidência na mídia) limitam os conteúdos de tal maneira que, apesar do grande número de publicações, as possibilidades de escolha se tornam relativamente reduzidas, uma vez que as produções incorrem na mesmice, no uso excessivo de clichês, na redundância e na repetição de temas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em dados coletados ao longo deste trabalho, constatou-se que os jovens leitores brasileiros têm buscado no mercado editorial algo muito diferente do que a escola propõe em sua grade curricular. Trata-se basicamente de publicações de entretenimento; narrativas fantásticas com seres e lugares misteriosos, magia e aventura; romances e narrativas hilárias focadas na adolescência. Nada de autores consagrados; de bons autores novos, que escrevem textos instigantes, bem estruturados, com bom uso da língua

portuguesa; de títulos frequentemente elencados nas sugestões de leitura dos livros didáticos. Quase nada de títulos clássicos, a não ser uns poucos que vêm na esteira do Marketing cultural. A linguagem simplificada, coloquial, atrai o leitor jovem na medida em que gera familiaridade com sua maneira de se expressar, a qual, por sua vez, é influenciada pela internet. A maioria dos livros mais vendidos foca a comunicação imediata de um conteúdo e não a leitura cuidadosa de um texto bem escrito, que seja criativo, instigante e significativo para o leitor e lhe acrescente, além da experiência de lidar com diversos elementos da linguagem escrita, o prazer de adquirir conhecimento e fruir uma produção artística exclusivamente textual.

Na pressa do mercado editorial, perde-se o escritor apaixonado pelas palavras e ganha-se o escritor contratado para escrever e imprimir o peso de seu nome às publicações. Enquanto isso, afasta-se a ideia de leitura como processo interativo, em que o leitor recorre a seu conhecimento de mundo para fruir um texto no qual encontra elementos que enriquecem sua bagagem sociocultural. Mesmo obras que apresentam uma estrutura literária pecam pelo excesso do lugar-comum, pelo esgotamento temático, buscando a garantia de sucesso em detrimento da proposta de algo novo.

Por meio deste trabalho, ao levantar as preferências do público de literatura infantojuvenil e as ofertas do atual mercado editorial brasileiro, ressalta-se que a escola está a meio caminho dessas duas partes. O estudante da Educação Básica tem, sim, direito a se divertir com publicações de conteúdo lúdico, mas também tem direito de ter acesso à Literatura.

Assim, o trabalho com textos literários deve ir além das aulas de Língua Portuguesa e buscar, nas opções dos jovens leitores, por mais divergentes que sejam, um caminho que

os leve a conhecer produções melhores e a despertar gosto por elas. Dentre as obras aqui elencadas, por exemplo, há algumas ligadas ao cinema que poderiam servir de ponto de partida para um trabalho docente na formação de leitores, uma vez que trazem uma linguagem dinâmica, agradável ao leitor nascido no contexto da modernidade, e apresentam elementos literários em sua estrutura. Em diversos pontos do Brasil, alguns docentes já vêm trabalhando nesse sentido, mas a proposta precisa ser ampliada e obter o aval das autoridades em Educação. Importante frisar que não se trata de abonar a escolha opcional dos jovens, colocando *best-sellers* no lugar de obras literárias, mas de quebrar o preconceito literário e incentivar o gosto pela leitura para poder, a partir, daí, orientar leituras melhores.

Espera-se que a iniciativa de docentes, bem como a contribuição de trabalhos acadêmicos como este, possa suscitar a necessidade de uma renovação da escola brasileira no que diz respeito a conceitos, metodologias, estratégias didáticas e profissionalismo no trabalho com literatura infantojuvenil visando à formação de leitores críticos. Também se faz necessária uma mobilização em favor da valorização do livro como obra artística e cultural, sobretudo no pós-pandemia, o chamado “novo normal”, já que, com o isolamento social e as aulas remotas, os estudantes não apenas se afastaram ainda mais da proposta de literatura da escola, como também intensificaram o consumo de publicações de entretenimento.

Em meio à atual relação de consumo entre mercado editorial e público infantojuvenil, fomentada pelo universo midiático que marca o século XXI, é importante garantir aos jovens leitores em formação aquilo que o mestre Antonio Candido aponta como imprescindível na formação integral do ser humano: o direito à Literatura (CANDIDO, 2004).

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- IBGE. **IBGE Educa**. 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- IBGE. **Séries históricas e estatísticas**. [S.d.]. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=-CD101&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- PUBLISHNEWS. **Mais vendidos: lista geral**. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/ranking/>. Acesso em: 20 mai. 2021.
- REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro: 1960-1990**. São Paulo: Com-ArteFapesp, 1996.

ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA WEB

Vera Lucia Teixeira da Silva¹
William Eduardo da Silva²

INTRODUÇÃO

A pandemia deflagrada pelo coronavírus SARS-CoV-2 trouxe para o cenário educacional o ensino emergencial remoto como possibilidade em tempos de distanciamento social exigido pelo vírus. O propósito era manter as atividades virtualmente, utilizando diferentes ferramentas tecnológicas.

Com isso, os desafios estavam colocados. O primeiro dizia respeito à plataforma sugerida pela universidade. O segundo, à desenvoltura dos professores envolvidos em

¹ Doutora em Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira pela UNICAMP. Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e colaboradora no Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

² Professor Mestre em Estudos Linguísticos pela PUC-Rio e doutorando em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

utilizar os recursos necessários para planejar e disponibilizar as aulas, e, por último, a proficiência digital dos alunos inscritos na disciplina. Para responder a essas demandas, as escolhas teórico-metodológicas se pautaram nos princípios da abordagem de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST-JOHN, 1998; VIAN JR, 1999; RAMOS, 2004a; 2019) e em pesquisas sobre a elaboração de cursos e atividades baseados na *web* (MORAN, 2003; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Alia-se, ainda, a essa proposta uma metodologia de pesquisa do tipo qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; MINAYO, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Este capítulo apresenta o relato de uma experiência de adaptação ao ensino remoto em um curso sobre Ensino de Inglês para Fins Específicos, voltado para alunos de Pós-graduação *lato sensu* em Letras, de uma Universidade situada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

O Inglês para Fins Específicos— IFE (*English for Specific Purposes— ESP*) é parte de um movimento maior na área de ensino-aprendizagem de línguas denominado Línguas para Fins Específicos—LinFE (*Languages for Specific Purposes— LSP*). Os cursos de IFE são planejados com o intuito de atender às necessidades específicas dos aprendizes, que precisam realizar tarefas comunicativas na língua-alvo (VIAN JR, 1999).

A origem do IFE foi discutida por vários pesquisadores (DUDLEY-EVANS; ST-JOHN, 1998; HOWATT, 1984; HUTCHINSON; WATERS, 1987; entre outros). Apesar do seu reconhecimento oficial no ensino de Línguas Estrangeiras datar da década de 1960, Dudley-Evans e St-John (1998)

acreditam haver indícios do estudo de línguas com propósitos específicos desde o período dos Impérios Romano e Grego. De acordo com Howatt (1984), os primeiros livros didáticos para fins específicos eram utilizados para ensinar às classes mercantilistas sobre como se comunicar em situações comerciais. Hutchinson e Waters (1987), por sua vez, situam o início do IFE após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, momento de grandes transformações econômicas, científicas e tecnológicas, em que os Estados Unidos se tornavam a grande potência mundial, fazendo do inglês a língua internacional do comércio e da tecnologia.

Segundo Hutchinson e Waters (1987, p. 9-14), o IFE passou por momentos diversos. Compreendeu cinco fases e se desenvolveu, em cada país, em ritmos diferentes. A primeira é conhecida como **análise do registro** e perdurou por mais de dez anos— da década de 1960 até o início dos anos 1970. Durante esse período, os estudos de Língua se preocupavam com a identificação de itens lexicais e gramaticais em diversos textos de diferentes áreas do conhecimento (por exemplo, Engenharia, Biologia, Ciências etc.).

A segunda fase do IFE focalizou a **análise retórica** ou **do discurso**. Nela, houve a preocupação de ir além do nível da sentença e chegar até os padrões de organização textual e como os significados eram construídos a partir deles.

A terceira fase, denominada **análise da situação-alvo**, preocupou-se em colocar as necessidades do aprendiz em primeiro plano ao se desenhar um curso. Desse modo, seria necessário identificar primeiro a situação-alvo, ou seja, a situação em que os aprendizes precisariam utilizar a língua e, logo depois, fazer a análise rigorosa das características linguísticas daquela situação.

A quarta etapa, que teve início na década de 1980, focalizou os processos cognitivos subjacentes à língua. No

Brasil, houve uma grande ênfase no trabalho com **habilidades e estratégias de compreensão leitora**.

A quinta fase do IFE centrou-se no **processo de aprendizagem** e nas diferentes maneiras de aprender inglês. Em outras palavras, a aprendizagem era vista como um processo no qual os aprendizes usavam seus conhecimentos e suas habilidades para dar sentido às novas informações que lhes eram fornecidas. Assim, a prática de sala de aula consistia no uso de atividades em pares ou em grupos e na resolução de problemas.

Por fim, Ramos (2004a) considera uma sexta fase do IFE, a **análise de gêneros textuais**. Esta fase se iniciou na década de 1990 e se mantém até o presente. Para a autora, os gêneros textuais são recursos pedagógicos poderosos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, por considerar os diferentes tipos de discursos e de contextos sociais onde esses gêneros circulam (p. 6).

No Brasil, o IFE ficou amplamente conhecido como Inglês Instrumental, devido à iniciativa da PUC-SP de criar o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, coordenado pela professora Maria Antonieta Alba Celani e com o apoio do British Council. O projeto consistia na organização de vários seminários para formação de professores de Inglês Instrumental em universidades públicas e centros técnicos federais. Inicialmente, as pesquisas do Projeto revelaram a necessidade de ensino da habilidade de leitura e de suas estratégias em contextos acadêmicos, culminando com a quarta fase do IFE. Com o objetivo de apoiar o projeto, foram criados o Cepril (Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem) e o periódico *The ESpecialist*, fontes de registro e disseminação das pesquisas e dos princípios da Abordagem Instrumental (atualmente, Abordagem LinFE).

Após uma década, o projeto se tornou um programa nacional e continuou sua vocação de promover eventos e cursos de formação continuada de professores em parceria com diversas instituições de ensino. A Abordagem Instrumental, cada vez mais, se consagrava como terreno fértil para pesquisas aplicadas. Isso levou o programa a ampliar seu escopo e passar a abrigar outras línguas, bem como o próprio português. Foi um passo muito importante que concretizou a área de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) no Brasil.

A partir da experiência vivenciada na consolidação de LinFE, Ramos (2019) propõe o desafio para profissionais da área de refletir sobre as especificidades de contextos, públicos, habilidades, gêneros, tarefas etc., bem como traçar novos percursos de modo a atender as demandas de um mundo cada vez mais digitalizado e globalizado.

Nesse viés, aproveitamos para relatar como o cenário atual (o contexto da pandemia) nos levou a pensar e ressignificar nossas práticas pedagógicas e nos motivou a replanejar uma disciplina sobre ensino de IFE no formato *web-based learning*.

A APRENDIZAGEM BASEADA NA WEB

Devido à pandemia do coronavírus SARS-CoV-2, muitas instituições de ensino tiveram que buscar meios alternativos de instrução e recursos educacionais para estudantes em situação de distanciamento social físico. Nesse cenário, as plataformas de webconferência, aliadas a ambientes virtuais de aprendizagem e materiais disponíveis na internet se mostraram as soluções mais eficientes para essa situação emergencial.

Partilhando dos mesmos anseios e buscando respostas para o desenvolvimento de uma disciplina em nível

de pós-graduação *lato sensu*, optamos por elaborar um novo desenho de curso a partir da aprendizagem baseada na *web* (*web-based learning*), como Moreira e Schlemmer (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 18) definem a seguir:

Web-based learning (aprendizagem baseada na *web*) é uma forma de aprendizagem que utiliza tecnologias ou ferramentas da *web*, promovendo a aprendizagem como um processo ativo, dinâmico e centrado no estudante (DIAS, 2000). Ou seja, o estudante utiliza principalmente o computador com Internet para interagir com o professor, com os colegas, e com o material didático. Pode ser feito presencialmente ou a distância.

No que tange à *internet*, Moran (2003) destaca a sua condição como fonte inesgotável de pesquisa e a disponibilidade de recursos multimídia e hipertextuais capazes de motivar estudantes. Segundo o autor, ao acessar essas ferramentas, os aprendizes podem construir novos conhecimentos, aprender mais rapidamente e se tornar mais confiantes e produtivos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de paradigma qualitativo e caráter interpretativista (MOITA LOPES, 1994; MINAYO, 1995; LÜDKE; ANDRÉ, 2013), e foi desenvolvida na forma de um estudo de caso exploratório (YIN, 2015). Os participantes são sete professores em formação continuada, inscritos na disciplina Língua Inglesa Instrumental para Leitura, em um curso de especialização voltado para a Educação Básica. O curso foi realizado em uma unidade de uma universidade pública na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, e estendeu-se por onze semanas, distribuídas no primeiro semestre de 2021. Faz-se necessário salientar que

as aulas foram ministradas na modalidade virtual, uma vez que a universidade se encontrava fechada por segurança sanitária, visto que o país enfrentava uma pandemia.

Para a coleta de dados, além de um Diário de Bordo, no qual os alunos declararam não ter conhecimento sobre o significado de ensinar línguas para fins específicos, foram feitas observações sobre como os estudantes desenvolviam as tarefas que lhes eram atribuídas, utilizando os recursos tecnológicos que as envolviam. No final do curso, foi feita uma entrevista em formato de grupo focal, e, nela, os alunos foram instados a avaliar o curso, suas tarefas e os recursos tecnológicos usados para criá-las. Foi-lhes pedido destacar suas dificuldades, se alguma, em realizar as tarefas, e, se alguma dizia respeito ao recurso tecnológico utilizado para desenvolvê-la.

DESCRIÇÃO DO CURSO

O Curso de Especialização em Educação Básica em Ensino de Língua Inglesa destina-se a portadores de diplomas de Licenciatura Plena em Letras. Ele tem carga horária total de 360 (trezentos e sessenta) horas, distribuídas em um módulo de disciplinas obrigatórias, um de disciplinas específicas e um último de eletivas ministradas em dois semestres letivos. Concluídas as disciplinas, o aluno tem 150 (cento e cinquenta) dias para elaboração, conclusão e avaliação da monografia final, em conformidade com a estrutura curricular.

A disciplina, foco deste estudo, insere-se no módulo das específicas e leva o título de Língua Inglesa Instrumental para Leitura³. Refletimos bastante sobre como a disciplina

³ O título da disciplina foi alterado para *Ensino de Inglês para Fins Específicos*, a fim de contemplar diferentes tipos de cursos e se afastar da visão tradicional de ensino de estratégias de leitura.

seria administrada. Em se tratando de professores, já com alguma experiência em docência, não nos pareceu adequado oferecer um curso sobre estratégias de leitura. Resolvemos, portanto, desenvolver um curso teórico sobre o que significa ensinar línguas para fins específicos.

Os participantes foram sete professores, graduados em Letras, com habilitação dupla em Português e Inglês, atuando em escolas públicas estaduais e/ou municipais e escolas de idiomas, e dois professores-pesquisadores responsáveis pelo desenho, implementação e ministração do curso.

Durante onze semanas, com aulas remotas, veiculadas pelo *Google Classroom*, assíncronas, em sua grande maioria, ministramos um curso, utilizando uma gama variada de recursos tecnológicos.

Na primeira semana, que foi uma aula síncrona, perguntámo-lhes o que sabiam sobre Ensino para Fins Específicos. Concluímos que sabiam pouco sobre a abordagem, limitando-a apenas ao ensino de leitura e suas estratégias. Foi por esse motivo que resolvemos construir um curso teórico sobre a abordagem e, quem sabe, qualificá-los para que, futuramente, pudessem criar seus próprios cursos e materiais didáticos.

As aulas compreenderam um mural virtual onde os alunos puderam se apresentar. Para tal, usamos o recurso denominado *padlet*. Além do mural, recorremos a vídeos exibindo normas de etiqueta na internet, entrevistas e palestras com especialistas na área veiculadas no *YouTube*, e no *Google Meet*, textos em .pdf para serem resumidos e interpretados em tarefas utilizando recursos pedagógicos tais como: mapas conceituais, quadros sinóticos e fichas de leitura.

Na última semana do curso, retornamos para mais uma interação síncrona. Dessa vez, realizamos uma entrevista, do tipo grupo focal, com questões que visavam a avaliar as

impressões dos alunos sobre os conteúdos ministrados e as tarefas propostas.

Quadro 1 – Plano da disciplina

SEMANA	ATIVIDADES E RECURSOS WEB	
1 Ambientação	Interação síncrona: Palestra (<i>Google Meet</i>) Vídeo: Netiqueta (<i>YouTube</i>) Referências bibliográficas (<i>Google Docs</i>) Postagem em mural virtual (<i>padlet</i>)	Registros no Diário de Bordo (<i>Google Slides</i>)
2 Fundamentos (1)	Vídeos (<i>YouTube</i>) Leituras(.pdf) Preenchimento de quadro sinóptico	
3 Fundamentos (2)	Vídeos (<i>YouTube</i>) Leituras(.pdf) Preenchimento de ficha de leitura (<i>Google Forms</i>)	
4 Teorias de Aquisição e Aprendizagem	Vídeos (<i>YouTube</i>) Leituras(.pdf) Criação de mapa conceitual (<i>Google, Map Tools, Lucidchart</i>)	
5 Análise de Necessidades (1)	Vídeos (<i>YouTube</i>) Leituras(.pdf) Preenchimento de ficha de leitura (<i>GoogleForms</i>)	
6 Análise de Necessidades (2)	Vídeos (<i>YouTube</i>) Leituras(.pdf) Preenchimento de ficha de leitura (<i>Google Forms</i>)	
7 Tipos de Cursos	Leituras(.pdf) Análise de diferentes tipos de cursos (<i>Google Docs</i>)	
8 Avaliação de Materiais Didáticos (1)	Leituras(.pdf) Criação de lista de critérios (<i>Google Docs</i>)	
9 Avaliação de Materiais Didáticos (2)	Leituras(.pdf) Análise de materiais didáticos (<i>Google Docs</i>)	
10 Seleção de Professores	Leituras(.pdf) Análise de pôster (<i>Google Forms</i>)	
11 Avaliação do curso	Interação síncrona: Entrevista/Grupo focal (<i>Google Meet</i>)	

Fonte: Elaborado pelos autores

OS RESULTADOS

Analisamos a seguir, inicialmente, os dados oriundos do Diário de Bordo, um dos instrumentos de coleta utilizado, como destacado na seção dedicada aos aspectos metodológicos. Após a palestra de um dos professores responsável pelo curso, e a leitura de um texto sobre o assunto, pedimos aos alunos que registrassem suas primeiras impressões sobre a Abordagem de Inglês para Fins Específicos. Suspeitávamos que os alunos conheciam pouco sobre a abordagem e que a associavam ao ensino de leitura, uma vez que tal estudo não está, normalmente, presente nos currículos das graduações. Os depoimentos abaixo confirmaram as nossas suspeitas:

<A partir da leitura de Ramos (2009) e da palestra do professor XXXX, pude fazer algumas considerações e perceber que o meu conhecimento sobre o ESP importância de entender as necessidades do aluno ...>

<Fiquei bastante impressionado com a realidade de lecionar Inglês para Fins Específicos, pois sempre tive bem pouco conhecimento desta área de ensino/aprendizagem e suas diversas conceituações.>

<Eu amei a aula do professor XXXXX, pois consegui desassociar o termo inglês para fins específicos e que ele desenvolve as 4 habilidades da língua.>

Na entrevista, em formato de grupo focal, feita pelo *Google Meet*, na décima primeira aula, ou seja, na última semana do curso, buscávamos saber quais expectativas tinham ao iniciar o curso, as percepções que desenvolveram a partir das várias leituras e palestras disponibilizadas no *YouTube* durante as semanas em que as aulas ocorreram, as limitações que podem ter enfrentado ao utilizar os vários

recursos tecnológicos exigidos para realizar as tarefas e, por último, pedimos-lhes sugestões para um próximo curso.

No que diz respeito às expectativas, fizemos as seguintes perguntas: *Como seria o curso? Um curso para aprender a ler?*

Todos foram unânimes em dizer que o Curso havia superado as suas expectativas. Um dos participantes afirmou ter achado: *<tudo muito diferente>* e que *<nunca tinha ouvido falar sobre um curso de inglês para fins específicos>*, uma vez que na instituição em que estudou durante a graduação, a disciplina era eletiva e ela não a cursou. Essa mesma aluna relatou ter adquirido *“um outro lado de ensino de LI, uma outra perspectiva muito interessante e necessária.”*

Outro participante declarou ter cursado, na graduação, uma disciplina denominada Língua Estrangeira Moderna, voltada para o ensino de leitura. Sobre o curso que acabara de concluir, exclamou:

<Esse curso foi bastante surpreendente!.>

Ainda com relação às expectativas, uma participante revelou que, em suas palavras:

<...seria algo mais superficial... >

Disse ainda que:

<Que bom que a gente teve essa disciplina. Contribuiu para a minha prática. As expectativas foram superadas.>

<Uma quarta participante afirmou que o curso a surpreendeu e que não conhecia o assunto.>

Quanto às percepções que tiveram, as perguntas que lhes foram feitas giraram em torno do desenho do curso, dos recursos tecnológicos utilizados, das dificuldades que encontraram e se já tinham conhecimento dos recursos. Seguem os depoimentos:

<Achei que ESP era um curso de Inglês para leitura. Descobri que era muito mais do que isso. Não sabia da profundidade. Não sabia que tinha tanta literatura sobre ele.>

<Descobri várias coisas sobre o ESP que a gente não sabia.>

<...Tudo muito diferente. Mesmo já trabalhando com esse ensino remoto, eu não usava o Google Classroom direito, não sabia das ferramentas que ele possuía. Tudo estava muito bem organizado.>

<Eu já estava familiarizada com os recursos, mas fiquei impressionada com a criatividade e com o aporte teórico para desenvolver as atividades.>

<Tive muitas dificuldades porque não trabalhava com o Google Classroom, e sim com apostilas que são impressas e distribuídas aos alunos. Para mim foi um desafio. Tive muita ajuda dos colegas. >

Alguns apontaram como uma limitação do curso o fato de ele ter sido ministrado quase que totalmente de modo assíncrono, como se observa nos depoimentos abaixo:

<Senti um pouco de dificuldade por ser um curso totalmente assíncrono.>

<Muito desafiador ter um curso totalmente assíncrono.>

Nós, os professores responsáveis pelo curso, concordamos que essa crítica serviria como sugestão para um próximo curso. No entanto, no desenrolar da entrevista, um dos participantes argumentou que o fato de as aulas terem sido assíncronas foi *<difícil, mas válido>*, uma vez que a assincronia o ajudou a se organizar melhor.

Concluimos, a partir daí, que um dos preceitos do ensino virtual é desenvolver no aluno a autonomia, e outro, a colaboração. Pelo que pudemos observar, isso aconteceu durante todo o curso. Como as aulas eram assíncronas,

desenvolveram autonomia para realizar as tarefas e, qualquer dificuldade que tinham, eles recorriam aos colegas para saná-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi investigar o quanto sete professores, inscritos em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Letras, e cursando uma disciplina voltada para o Ensino de Inglês para Fins Específicos, em ambiente virtual de aprendizagem, conheciam sobre a abordagem para fins específicos e sobre os recursos tecnológicos utilizados na execução das tarefas.

Revelou-se necessário reunir, através de relatos em um Diário de Bordo e uma entrevista, os depoimentos dos sete professores, participantes desta pesquisa. Os depoimentos mostraram-nos que o conhecimento que tinham limitava-se ao ensino de leitura e suas estratégias. Quanto aos recursos tecnológicos, os participantes apontaram não conhecer todos os recursos pedagógicos utilizados para a execução das tarefas.

Em função do que que disseram esses sete professores, concluímos que é preciso que os cursos de Letras se adequem aos novos tempos, oferecendo, nas suas graduações, disciplinas como Línguas para Fins Específicos e outras voltadas para a Tecnologia.

REFERÊNCIAS

- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. **Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach**. Cambridge: CUP, 1999.
- HOWATT, A. **A history of English language teaching**. Oxford: OUP, 1984.

- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: CUP, 1987.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412/29985>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESpecialist**, 2004, v. 25, n. 2. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9371>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- VIAN JR., O. Inglês instrumental, inglês para negócios e inglês instrumental para negócios. **D.E.L.T.A.**, 1999, v. 15, n. Especial, p. 437-457. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4025.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

INTEGRAÇÃO DE COMPONENTES CURRICULARES EM CURSO TÉCNICO DE REDES DE COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL

Felipe Rodrigues Martinez Basile¹

Hânia Cecília Pilan²

Rodrigo Cordeiro Camilo³

Renato Cristiano Montanher⁴

Igor Calebe Zadi⁵

INTRODUÇÃO

A Educação remota emergencial é um momento excepcional, que trouxe aos professores do curso Técnico de Redes de Computadores Integrado ao Ensino Médio do

1 Doutor em Engenharia Biomédica pela Universidade de Mogi da Cruzes. Docente do Instituto Federal de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Informática e Tecnologia em Educação e Sociedade (GITES). E-mail: gites.ptb@ifsp.edu.br

2 Doutora em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Docente do Instituto Federal de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Tecnologia e Cultura (Lintec). E-mail: hania@ifsp.edu.br

3 Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia-FCT/UNESP Pres. Prudente-SP. Docente do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: rodrigo.camilo@ifsp.edu.br

4 Mestre em Ciência da Computação pela UNIFAC-Camp. Docente do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: renato.montanher@ifsp.edu.br

5 Mestre em Ciência da Computação pela UNIFAC-Camp. Docente do Instituto Federal de São Paulo. E-mail: igor.zadi@ifsp.edu.br

Instituto Federal de São Paulo (Campus Pirituba), algumas demandas significativas de reorganizar as atividades acadêmicas, tentando adaptar a metodologia de ensino presencial para que pudesse ser trabalhada de modo remoto, conforme nota técnica⁶ disponibilizada.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) são ferramentas muito importantes no contexto atual da Educação remota emergencial. A comunicação síncrona e assíncrona tem sido amplamente utilizada juntamente com recursos tecnológicos em ambientes virtuais de aprendizagem, considerando o espaço virtual e necessidade de estabelecer interatividade, e prontamente espaços de colaboração para construção do conhecimento (FERREIRA *et al.*, 2020). A Era do Conhecimento é um momento histórico em que a formação científica e tecnológica precisa ser trabalhada de modo a preparar o aluno para a formação cidadã, mas principalmente para os desafios do mundo do trabalho (BASILE; LÓPEZ, 2020), ainda mais que a digitalização de processos está cada vez mais significativa em diversas áreas da sociedade. As novas gerações de alunos estão sendo considerados nativos digitais, sendo possível trabalhar essa questão do uso das tecnologias nas aulas presenciais inclusive associando o aprendizado da robótica (RODRIGUES BASILE *et al.*, 2020) desde o Ensino Fundamental até chegarmos no estudo de segurança cibernética no Ensino Médio (BASILE; LÓPEZ, 2020), mas também agora em uma perspectiva de uso de ambientes virtuais de aprendizagem em Educação remota emergencial. O IFSP-PTB (Campus São Paulo — Pirituba) além de cursos técnicos e superiores, desenvolve trabalhos de extensão que buscam fortalecer a aproximação da comunidade com as

6 Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/docs/nota_tecnica_apoio_ao_ensino_remoto_emergencial_rev2.pdf

novas tecnologias, e principalmente o aspecto de inclusão digital (MARIOTO; BASILE, 2020) em diferentes faixas etárias, aproximando pessoas distantes ao processo de digitalização global.

Diante da necessidade de manter a qualidade de ensino presencial no formato remoto, e da tentativa de tornar os conteúdos e objetivos didáticos mais próximos da realidade dos alunos é que foi sugerida a visão de promover a integração de componentes curriculares na Educação remota emergencial.

METODOLOGIA

O relato de experiência é utilizado como metodologia de pesquisa nesse artigo (FORTUNATO, 2018) para explicitação dos antecedentes e motivação, além do desenvolvimento das ações, com destaque às estratégias pedagógicas aplicadas no processo de integração.

ANTECEDENTES E MOTIVAÇÃO

Uma preocupação dos docentes diante de um cenário de Educação remota emergencial está relacionada a manutenção de vínculo aluno-aluno e aluno-professor. Por isso, os docentes desses componentes discutiram e projetaram ações que pudessem trazer uma nova solução para evitar questões relacionadas à evasão escolar. O relato de experiência de Ferreira *et al.* (2020) foi importante para reflexão dos docentes, para pensar quais estratégias de comunicação síncrona ou assíncrona poderiam ser utilizadas para o momento de Educação remota emergencial. Desse modo, destaca-se que os envolvidos nas ações são docentes dos componentes curriculares de: Arte, Educação Física, Introdução à Informática e ao Hardware, Teleprocessamento,

Linguagens de Programação e Gestão e Segurança da Informação do primeiro e segundo ano.

PLANEJAMENTO PARA AS AÇÕES DE INTEGRAÇÃO

As estratégias pedagógicas relacionadas ao processo de integração foram pensadas e discutidas em momentos de reunião de planejamento escolar, tanto em conjunto (professores do núcleo de Ensino Básico, em conjunto com professores da área Técnica, em um primeiro momento) e depois alinhando os componentes curriculares que possuíam conteúdos, competências e habilidades que poderiam ser pareadas nesse processo. As reuniões de planejamento realizadas por docentes dos componentes foram realizadas por meio de salas de conferência *web*, que permitiam a utilização de recursos de áudio e vídeo, entre os professores para discussão dos pontos de planejamento, e da importante questão de integração, tanto para delinear o cronograma anual, mas também para alinhamento de objetivos de aprendizagem associados ao conteúdo programático contido. Além da utilização de suíte de aplicativos de escritório que permitiram o compartilhamento de planilhas e documentos que ajudaram no processo de planejamento.

DESENVOLVIMENTO DA INTEGRAÇÃO ENTRE COMPONENTES CURRICULARES

A seguir apresenta-se o olhar dos pares docentes das etapas de desenvolvimento da integração entre componentes curriculares do núcleo básico e da área Técnica Profissionalizante, destacando a análise do cenário de Educação remota emergencial, e as estratégias didáticas adotadas a partir da análise do plano de aulas e cronograma.

ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o trabalho com os adolescentes no Ensino Médio Integrado começamos a pensar possibilidades de interdisciplinaridade nos componentes curriculares Arte e Educação Física.

Numa primeira reflexão entre os docentes envolvidos compreendemos as proximidades entre os conteúdos propostos no planejamento dos respectivos componentes curriculares e então foi marcada uma primeira reunião. Procedemos com a apresentação da experiência de integração entre Arte e Educação Física durante o ensino remoto para o segundo ano, que se sucedeu após o retorno das atividades acadêmicas do ano de 2020.

Para que o trabalho de fato se desse de forma interdisciplinar começamos a conhecer mais profundamente os conteúdos previstos para o segundo ano em cada componente. Assim, cada um de nós estudou o planejamento do outro docente.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 2002, p. 89).

Em nossas reuniões que foram mais intensas nesse período remoto, aconteceram encontros bastante produtivos sobre este ponto. A problematização inicial envolvia o desafio de que a atividade interdisciplinar a qual estaríamos propondo com os alunos não consistiria apenas na junção ou soma de conteúdos, resultado que não ocasionaria uma

ação interdisciplinar com o conhecimento, muito menos uma otimização do trabalho com os alunos nas ofertas dos materiais didáticos e tempo dedicado ao estudo, mas, a partir do entendimento dos conceitos de cada uma das disciplinas propor de fato uma abordagem que integrasse e contemplasse as aprendizagens esperadas em Arte e Educação Física, que propiciasse aos alunos um aprendizado significativo. A interdisciplinaridade nos forçou a integrar os conteúdos com entusiasmo, propondo abordagens diferentes, ultrapassando o pensamento fragmentado.

[...] de modo geral, a interdisciplinaridade, esforça os professores em integrar os conteúdos [...] ou mais do que isso, em integrar com certo entusiasmo no início do empreendimento, os programas de todas as disciplinas e atividades que compõem o currículo de determinado nível de ensino. (BOCHNIAK, 1998, p. 21).

O percurso de aprendizagem escolhido teve como o foco inicial “o corpo”, conteúdo no qual exploramos o potencial comunicativo, corpo que possui uma dimensão biológica que não pode negligenciar outras dimensões, como a cultural e o sociológica. Sobre uma mesma unidade de aprendizagem, os alunos tiveram como materiais de estudo leituras e vídeos que foram tanto explorados para discutir movimentos artísticos e diferentes modos de representação do corpo pelos artistas como para suscitar uma discussão sobre padrões de beleza que são atualmente veiculados nas mídias que influenciam comportamentos e representações das pessoas sobre o que é ser belo. Padrões esses que são modificados tecnologicamente e ocasionam a ilusão e frustração àqueles que não atendem, podendo culminar em patologias como transtornos dismórficos corporais (anorexia) e musculares (vigorexia). A avaliação também foi

unificada, propondo a produção em grupo de um material audiovisual que representasse a aprendizagem sobre o tema explorado.

No bimestre seguinte discutimos o tema “Lazer e Trabalho” com os alunos, discutindo as condições de trabalho nos dias atuais, contrastando diferentes conceitos de trabalho e a relevância do direito de Lazer ao cidadão. Foram utilizados filmes e textos que buscaram ilustrar o conteúdo desenvolvido e promover conversas com os alunos durante os encontros síncronos que abordaram o trabalho enquanto fenômeno de produção e realização do próprio ser humano.

Ao final do ano, uma terceira e última unidade de aprendizagem desenvolvida nessa busca de integração entre Arte e Educação Física no contexto de ensino remoto com alunos de Ensino Médio explorou os grandes eventos esportivos na sociedade atual, como são explorados pelas grandes mídias por meio da Publicidade e o viés comercial/econômico envolvido. Seguindo as mesmas estratégias didáticas dos bimestres anteriores, os alunos tiveram contato com conceitos de Arte Moderna e Contemporânea e as diferentes manifestações do esporte, seja para fins de lazer ou de alto rendimento.

Todo este contexto foi trabalhado por meio do *Moodle*, uma plataforma de ensino à distância, que propõe várias possibilidades, podendo ser personalizados por cada educador. Possui extensões com diferentes propósitos e até a possibilidade de oferecer recompensas conforme a evolução e desempenho do aluno. Semanalmente o material foi sendo disponibilizado, de forma didática para que o ensino estivesse o mais próximo a sala de aula. Foram criadas videoaulas sobre os temas, texto-bases propondo questões para a discussão, para aprofundar o conteúdo abordado.

Além de fóruns e *chats*, abrimos salas para as discussões que aconteciam quinzenalmente entre os alunos e

professores em horários fixos. A cada tema estudado se propunha tarefas para os alunos com disponibilização para download ou em forma de testes a serem respondidos.

Os limites do presente texto não nos possibilitam mais detalhes e especificidades do trabalho realizado, no entanto, algumas considerações são importantes para destacar aqui. De acordo com depoimentos dos próprios alunos, foi positiva essa experiência de trabalho em termo de aprendizagem dos conteúdos, os mesmo indicaram que o trabalho integrado de professores favoreceu a organização dos estudos e a aprendizagem do conteúdo quando cada professor(a) traz sobre um mesmo tema o conhecimento do qual é especialista enriquecendo os diálogos e percepções sobre os fenômenos. Como professores, observamos que o trabalho desenvolvido dessa forma favoreceu a permanência de êxito dos estudantes durante o ano letivo, visto que o contexto de ensino remoto ocasionou diversos problemas de continuidade de estudos para muitos alunos.

Por fim, cabe destacar que o trabalho realizado não apenas promoveu aprendizagens aos alunos, mas também aos professores no momento em que precisam conhecer o planejamento do componente curricular do colega de trabalho, revisar suas práticas e métodos de ensino para buscar um alinhamento metodológico e especialmente aprender de forma coletiva como trabalhar em contexto remoto, superando individualismos e corroborando com a máxima de que juntos podemos fazer muito mais e melhor.

LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO E GESTÃO DA SEGURANÇA DA INFORMAÇÃO

Considerando o contexto de distanciamento social no ensino e a necessidade de integração dentro do curso, como já explicado anteriormente, as disciplinas de Linguagens de

Programação (LIP) e Gestão da Segurança da Informação (GSI) também foram integradas visando a melhor aderência dos alunos ao novo contexto de ensino remoto. Dentre as principais vantagens dessa integração está a diminuição da carga horária do aluno (pois o estudante faz duas disciplinas em uma) e o aumento da visão transdisciplinar dentre os componentes técnicos. Essa visão transdisciplinar é de extrema importância para o desenvolvimento técnico dos alunos, pois entender os conceitos de cada disciplina e suas ligações com outros campos do conhecimento, dentro do mesmo núcleo de Tecnologia, é algo de extrema importância na atuação profissional. Nesse mesmo sentido, Yus (2002) afirma que a Educação vem apresentando o contexto de fragmentação necessita que o educador tome consciência dela e busque estabelecer conexões em todas as esferas da vida e em todos os tipos de relações.

Para realização desse objetivo, semanalmente foram realizados encontros onde cada professor trazia seus objetivos pedagógicos da semana, com isso em mãos, as atividades eram construídas visando a integração entre os conteúdos de forma com que o aluno percebesse essas ligações e assim adquirisse uma visão mais macro sobre os conteúdos e suas relações. Além do estabelecimento desses objetivos pedagógicos, também foi estabelecido alguns padrões dentro do ambiente virtual utilizado, que no caso é o *Moodle*. Essa padronização foi idealizada para manter os alunos informados de todo o processo de ensino e assim ganharem segurança dentro da plataforma. Assim, a disciplina foi organizada de forma semanal e assíncrona, onde basicamente toda semana teria um recurso que explicasse sobre os conteúdos teóricos, um que continha materiais complementares e por fim uma atividade para praticar os conhecimentos adquiridos. Essa estruturação semanal fazia com que o estudante, uma vez entendendo a dinâmica

da disciplina, não fique ansioso ou perca a motivação por não achar ou entender os recursos adicionados. Ao utilizar estruturas parecidas, existia a necessidade de inovar seus conteúdos, nesse sentido, sempre que possível, dinâmicas diferentes eram adotadas para estimular os alunos, principalmente nas atividades solicitadas, que poderia ser desde um simples questionários ou até mesmo um jogo de caça-palavras que utilizava conteúdos abordados em aula.

Outro ponto importante dentro da organização da disciplina foi a clareza referente ao que era esperado dos estudantes dentro da disciplina, bem como o acesso imediato às informações que eram importantes para os alunos, como notas e faltas. Para isso, foi adotado várias práticas de disponibilização de informação para os alunos. Toda atividade continha uma legenda lembrando que a sua conclusão valeria nota e presença, logo, o aluno entendia o valor de cada tópico. Nesse mesmo sentido, toda nova atividade era notificada utilizando o sistema de mensagem do *Moodle*, que além de lembrar os alunos de suas responsabilidades, também trazia um ar informal para o processo, detalhe muito importante em tempos de distanciamento social. Toda essa acessibilidade faz com que o estudante tenha controle de seu progresso dentro da disciplina e consiga conciliar seus esforços de acordo com sua necessidade.

INTRODUÇÃO À INFORMÁTICA E AO *HARDWARE* E TELEPROCESSAMENTO

No curso existem duas disciplinas de cunho introdutório ministradas no primeiro ano do curso chamadas de Teleprocessamento e a outra Introdução à Informática e ao Hardware. As quais buscam apresentar aos estudantes a evolução dos computadores e das redes, bem como

ambientar os ingressantes nos temas que serão desenvolvidos ao longo do curso.

No primeiro momento para integrar as disciplinas foi preciso uma série de encontros virtuais para compartilharmos as ementas, objetivos e conteúdos programáticos das unidades curriculares envolvidas. Após tornar comum esse conhecimento foi possível encontrar os pontos de contato dos assuntos envolvidos.

Identificados os pontos de contato foi elaborado um plano bimestral com o conteúdo a ser ministrado e os objetivos educacionais por semana. Este plano se mostrou essencial na condução da integração, pois, baseados nele foi possível pensar em materiais e conteúdos juntando os assuntos envolvidos.

Outra ferramenta que se mostrou eficiente foi o uso de um documento colaborativo que chamamos de “Conteúdo Teórico”, onde adicionamos semanalmente o que seria ministrado sobre determinado assunto e fazemos a edição conjunta do conteúdo. Neste documento para cada semana buscamos adicionar o conteúdo de forma textual, material de multimídia, e as indicações de estudos complementares (leituras, vídeos, sites, etc.).

Após a edição do arquivo colaborativo era necessário adicionar os elementos no AVA. Para cada semana adicionamos um tópico com os seguintes itens mínimos: “Conteúdo Teórico”, “Materiais Complementares” e “Atividade”. Vale destacar que esses eram os requisitos mínimos e que em algumas semanas era possível adicionar itens a mais no tópico.

Os itens do “Conteúdo Teórico” eram elementos do tipo página em que criamos uma estrutura de *hiperlinks* onde o aluno podia navegar entre os diferentes tipos de material, como por exemplo, uma leitura inicial sobre o conteúdo seguida de uma vídeo aula e a indicação de leitura de trechos específicos de livros da biblioteca virtual. Tal

recurso se mostrou útil, pois, congrega em um único local a navegação para todos os materiais utilizados.

Outro ponto de destaque é que levamos em consideração na elaboração e distribuição do material foi uma pesquisa conduzida pela direção educacional da instituição e que mostrou que a maioria dos estudantes utilizava uma conexão com a internet limitada e que o acesso seria feito utilizando dispositivos móveis. Para que todos os estudantes tivessem acesso ao conteúdo demos prioridade à elaboração de materiais que consumissem menos dados e que tivessem uma boa visualização em telas menores. Para isso tentamos minimizar a quantidade de arquivos para baixar, tentando manter o máximo de conteúdo da própria página da semana e que os vídeos produzidos fossem de curta duração limitando ao máximo de 15 minutos e orientando os alunos para que utilizassem uma resolução menor na reprodução do vídeo para economizar o pacote de dados.

Para a verificação da aprendizagem utilizamos avaliações integradas buscando diversificar os tipos de atividades aplicando tarefas em que o aluno deveria escrever um pequeno texto, questionários aplicados com questões de múltipla escolha e também, exploramos os jogos como o caça palavras e palavras cruzadas. Outro recurso utilizado foi uma pesquisa, que o estudante respondia de maneira anônima, com questões sobre o que ele estudou durante a semana e quais foram suas dificuldades e impressões com a aula. A leitura e análise das respostas proporcionou elementos para fazer ajustes na condução e perceber o que mais funciona para entregar uma aula em que o estudante pudesse cumprir o objetivo educacional proposto semanalmente.

Pode-se dizer que a proposta de integração foi positiva, pois, o objetivo de diminuir a carga de trabalho do aluno e cumprir o conteúdo programático foi alcançado. Outro ponto de destaque é que durante a elaboração das aulas os

professores puderam trocar experiências em reuniões semanais para a elaboração do conteúdo, o que enriqueceu o material produzido para as aulas. E também diante desse cenário de Educação remota emergencial foi possível compartilhar dificuldades a serem superadas pelos professores para que os alunos pudessem ter uma Educação profissional sem prejuízos e pensarmos em conjunto nas soluções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração de componentes curriculares do curso de redes de computadores integrados ao Ensino Médio permitiu aos docentes discutirem e refletirem os conteúdos programáticos de aulas presenciais, com adaptação ao cronograma de ações em Educação remota emergencial, tanto para formação básica quanto para o foco profissionalizante. Tais estratégias além de utilizarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como o *AVA-Moodle*, para implantação da estrutura de aula e acesso aos recursos, também trouxe a reflexão sobre a importância de aproximar conteúdos sinérgicos no processo de ensino e aprendizagem à realidade dos alunos. Reconhecemos a incipiência desse trabalho e de que muito pode ser aprimorado. Identificamos a necessidade de formação continuada em relação à otimização dos recursos educacionais remotos, que num futuro próximo certamente poderá se realizar em consonância com o ensino presencial, algo que foi suscitado pela necessidade do ensino remoto em virtude do contexto pandêmico e que provavelmente, continuará constante no trabalho dos docentes que compartilham aqui suas práticas. Por fim, essa experiência ressaltou a construção de espaços de aprendizagem integrados entre componentes curriculares, que pudessem aumentar o interesse do aluno em manter a aprendizagem, mesmo em momentos complexos de Educação remota emergencial.

REFERÊNCIAS

- BASILE, F. R. M.; RAMÍREZ LÓPEZ, L. J. **Estratégia formativa em defesa digital para adolescentes**: experiencia en el Instituto Federal de São Paulo. *Revista Científica General José María Córdova*, v.18, n.30, p. 271-287, 2020. <https://revistacientificaesmic.com/index.php/esmic/article/view/579> Acesso em: 10 jun. 2021.
- BOCHNIAK, R. **Questionar o conhecimento**: interdisciplinaridade na escola. 2 ed.. Editora Loyola. São Paulo, 1998.
- FAZENDA, I. **A interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.
- FERREIRA, R. S. *et al.* Estratégia de comunicação síncrona para interatividade e construção do conhecimento na perspectiva do mundo pós-covid19: relato de experiência. **Anais do CIET:EnPED**, 2020 — Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1256>. Acesso em: 04 mai. 2021.
- FORTUNATO NETO, I.; SHIGUNOV, A (orgs). **Método(s) de pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- MARIOTO, R.; BASILE, F.R.M. Escrita digital para Terceira Idade: Relato de Experiência. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, e 020004, p. 1-19, 2020. Acessado em: 10 jun. 2021.
- RODRIGUES, A. da C. B.; RODRIGUES F. M. B.; RAMÍREZ, L. J. L. La robótica creativa para el desarrollo de la cultura Maker inclusiva em la enseñanza fundamental: caso Escuela Municipal de Capistrano de Abreu, em São Paulo, Brasil. **Revista De Investigación En Educación Militar**, v. 1, n. 1, p. 69-91, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47961/27450171.7>. <https://revistascedoc.com/index.php/riem/article/view/7/13> Acesso em 05 jun. 2021.
- YUS, R. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- ZADI, I. C.; MONTANHER, R. C.; MONTEIRO, A. M. Juego digital para aprender inglés como segunda lengua utilizando el pensamiento complejo. **Revista Científica General José María Córdova**, v. 19, n. 33, p. 243-262, 1 ene. 2021. Acesso em: 18 mai. 2021.

