

MULTILETRAMENTOS E

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Grau
Zero

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL

Volume 8, número 1, jan./jun. 2020

ISSN 2318-7085

ISSN 2318-7085

GrauZero

■■■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Multiletramentos e diversidade linguística

Organização:

Jeniffer Geraldine Pinho Santos

Karla Santos Simões Bastos Macedo

Magno Júnior Guedes dos Santos Reis

ISSN 2318-7085

GrauZero

■ ■ ■ Revista de Crítica Cultural

Dossiê:

Multiletramentos e diversidade linguística

Organização:

Jeniffer Geraldine Pinho Santos

Karla Santos Simões Bastos Macedo

Magno Júnior Guedes dos Santos Reis

Fábrica de Letras
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Dep. de Literatura, Letras e Artes — Dllartes do Campus II da
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Grau Zero	Alagoinhas	v. 8	n. 1	p. 1-206	Jan./Jun. 2020
-----------	------------	------	------	----------	----------------

© 2020 by Editora Fábrica de Letras
Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II
Dep. de Literatura, Letras e Artes — Dllartes
Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica)
Rodovia Alagoinhas/Salvador BR 110, Km 3 — CEP: 48.040-210 Alagoinhas — BA
Telefone: (75) 3422-1139

Editor: Prof. Dr. José Carlos Felix

Revisão linguística: Jeniffer Geraldine
Pinho Santos

Organização deste número:

Jeniffer Geraldine Pinho Santos

Karla Santos Simões Bastos Macedo

Magno Júnior Guedes dos Santos Reis

Karla Santos Simões Bastos Macedo
Magno Júnior Guedes dos Santos Reis

Revisão de inglês: Prof. Dr. José Carlos
Felix

Equipe editorial:

Gislene Alves da Silva

Prof. Dr. José Carlos Felix

Capa: Gislene Alves da Silva

Concepção da capa: Calila das
Mercês Oliveira

Preparação de texto:

Jeniffer Geraldine Pinho Santos

Karla Santos Simões Bastos Macedo

Magno Júnior Guedes dos Santos Reis

Editora Fábrica de Letras

Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa

Editor-Chefe: Roberto Henrique Seidel

Editora assistente: Profa. Doutoranda Gislene Alves da Silva

Revista Grau Zero

Endereço eletrônico: grauzero.uneb@gmail.com

Sítio de internet: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>

Ficha Catalográfica

Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, do Programa de
Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade
do Estado da Bahia, Alagoinhas: Fábrica de Letras, v. 8, n. 1, Jan./
Jun. 2020.

Semestral

ISSN 2318-7085 online

1. Crítica cultural. 2. Cultura. 3. Literatura. 4. Modos de produção.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados à Fábrica de Letras.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)

Reitor: José Bites de Carvalho
Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Avila
Dep. de Literatura, Letras e Artes — Dllartes
Diretora: Profa. Dra. Maria Neuma Mascarenhas Paes

Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural — Pós-Crítica
Coordenação pro tempore: Prof. Dr. Osmar Moreira dos Santos
Vice-Coord. pro tempore: Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira Santos

Laboratório de Edição Fábrica de Letras
Coordenação: Profa. Dra. Edil Silva Costa
Editor: Prof. Dr. Roberto H. Seidel
Editora assistente: Profa. Doutoranda Gislene Alves da Silva

Dossiê: Poéticas Oraís Latinas. *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Alagoinhas, v. 8, n. 1. 2020. ISSN 2318-7085 online.

Conselho Editorial:

Anna Paula Vencato (UNESP),
Arlete Assumpção Monteiro (PUC-SP)
Carla Moreira Barbosa (UFF)
Christina Bielinski Ramalho (UFS)
Dulciene Anjos de Andrade e Silva (UNEB)
Edil Silva Costa (UNEB)
Frank Nilton Marcon (UFS)
Juciele Pereira Dias (UFF)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Lucília Maria Sousa Romão (USP)
Marcelo Alario Ennes (UFS)
Marilda Rosa Galvão Checcucci Gonçalves da Silva (UFMA)
Marildo Nercolini (UFF)
Maurício Beck (UFF)
Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)
Paulo César Souza Garcia (UNEB)
Sônia Maria dos Santos Marques (UNIOESTE)

SUMÁRIO

Apresentação <i>Jeniffer Geraldine Pinho Santos, Karla Santos Simões Bastos Macedo, Magno Júnior Guedes dos Santos Reis</i>	9
Como identificar fakes new: ensino do gênero notícias através do Twitter <i>Autor Isadora Oliveira do Nascimento, Valdenízia da Conceição Bezerra, Vicente de Lima Neto</i>	15
Entre linhas, tesouras e tecidos: a tessitura da vida <i>Licia Maria Andrade de Carvalho Magalhães</i>	41
Cultura e gramática: uma abordagem funcionalista no ensino de língua portuguesa <i>Laurianne Guimarães Mendes</i>	61
Letramento literário em rede: entre a literatura e a semiótica em defesa da voz dos excluídos <i>Elisabeth Silva de Almeida Amorim</i>	83
Práticas de leitura nas aulas de língua inglesa: gêneros textuais e tertúlia dialógica <i>Cristiana Porto Soares, Silvânia Leles de Souza</i>	101
Letramento crítico: questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de língua inglesa <i>Rosiane Souza de Matos Moutinho, Renata Vieira dos Santos</i>	127
Práticas de leitura no ensino intercultural de Monica's gang <i>Jamile de Oliveira Silva</i>	147
Resenha The Media Education; David Buckingham (Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity Pressa, 2019, 140 páginas) <i>Cristine Rahmeier Marquette</i>	163
Entrevista Cultura, Multiletramentos e Diversidade Linguística — Entrevista com o Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima (UFBA) <i>Jamile de Oliveira Silva, Edilsa Mota</i>	175

Entrevista	
Perspectivas de Multiletramentos, Diversidade Linguística em uma Educação Pluricultural — Entrevista com a Profa. Dra. Ana Rita Santiago	181
<i>Ariel Dantas Barbosa, Jaqueline Monteiro de Santana</i>	
Sobre as autoras e os autores	197
Política de publicação	201

APRESENTAÇÃO

Esta edição da Revista Grau Zero, organizada pelos estudantes do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia, traz um dossiê temático Multiletramentos e diversidade linguística. O objetivo dessa edição foi coligar reflexões a respeito do multiletramento e diversidade linguística, partindo de uma perspectiva de leitura, escrita consciente, socialmente engajada e criticamente responsiva no intuito de promover um debate plural acerca das práticas que as produções de leitura e escrita circunscrevem-se, bem como das relações de poder no que tange a valorização das diversas línguas existentes de maneira a abarcar a multiplicidade cultural das populações e dos textos pelos quais estas se informam e se comunicam. Nesse sentido, os textos que compõem o presente volume apresentam um amplo panorama crítico das formas de multiletramento, partindo de uma aldeia global com destaque para suas especificidades locais e determinadas social, culturalmente apontando para variedade das práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade, bem como diversidades linguísticas que expressam os diferentes povos que aqui vivem e oferecem critérios para organização social.

Abrindo o dossiê com o artigo intitulado *Como identificar Fake News: ensino do gênero notícia através do Twitter*, de autoria de Isadora Oliveira do Nascimento, Valdenízia da Conceição Bezerra e Vicente de Lima Neto, que propõe uma discussão crítica acerca do gênero notícia e a composição de *fake news* tendo como estudo de caso 30 *tweets* do perfil satírico/humorístico Folha de São Paulo e do uso da rede social *Twitter* como um meio de ensino.

O artigo *Entre linhas, tesouras e tecidos: a tessitura da vida*, de Licia Maria de Andrade de Carvalho Magalhães, propõe aos leitores uma viagem pelas memórias e história de vida de uma senhora sobre suas aprendizagens e processos de letramento. A reflexão pautada em uma abordagem de rememora-

ção parte da questão de como o conceito de letramento pode ser pensado a partir do conhecimento da narradora, sendo ela uma mulher que se colocou no mercado de trabalho informal para auxiliar no sustento de sua família. A costura de roupas converte-se em uma metáfora estruturante do texto no sentido de alinhar a tessitura das memórias, resgatando a história de vida de uma mulher de mais de 80 anos de idade, na qual seus conhecimentos são entendidos como formas de letramentos, marcados pelas múltiplas e complexas relações de gênero.

Laurianne Guimarães Mendes, no artigo *Cultura e gramática: uma abordagem funcionalista no ensino de língua portuguesa* oferece uma breve análise crítica do ensino gramatical em sala de aula, especificamente, da Baixada Cuiabana. A pesquisadora reitera que, tanto no âmbito oral ou escrito, a Gramática Tradicional ou Normativa expressa a sua relevância na eficácia do processo de desenvolvimento comunicativo. Para a progressão da pesquisa, a autora escavou as concepções ideológicas no que tange ao funcionamento da Gramática Normativa em articulação com a lógica do funcionalismo e seu uso em sala de aula como forma de colocar em perspectiva as variações linguísticas que possuem uma inflexão sobre os modos de falar dos brasileiros, para daí entender a relação que a oralidade estabelece com a forma da linguagem escrita.

Já em *Letramento literário em rede: entre a literatura e a semiótica em defesa da voz dos excluídos*, Elisabeth Silva de Almeida Amorim convida os leitores para uma reflexão crítica acerca das práticas de letramento literário no ambiente virtual com base na utilização dos livros *Quando a escola é de vidro* (Ruth Rocha, 1986) e *Que é isso, companheiro?* (Fernando Gabeira, 1979) por estudantes da educação básica. Por meio de uma pesquisa investigativa pautada nas teorias da intersemiose de Roland Barthes (2001) e da desconstrução de Jacques Derrida (2001, 2014), a autora propõe meios em que as vozes dos subalternos como leitor-autor podem emergir, numa perspectiva

linguística-literária, semiológica e histórica a partir dos livros de Rocha e Gabeira.

O letramento literário em língua estrangeira é foco do artigo *Práticas de leitura nas aulas de língua inglesa: gêneros textuais e tertúlia dialógica*, de Cristiana Porto Soares e Silvânia Leles de Souza. A partir de um relato de um projeto de tertúlia literária desenvolvido pelas pesquisadoras em suas respectivas escolas, as autoras propõem uma prática de letramento nas aulas de língua inglesa, por meio de estratégias de leitura compartilhadas com o intuito não apenas do contato com clássicos da literatura em língua inglesa, bem como a promoção de uma reflexão crítica e um olhar contemporâneo sobre os textos literários.

No artigo *Letramento crítico: questões conceituais e sua relação no contexto de ensino de língua inglesa* as autoras Renata Vieira dos Santos e Rosiane Souza de Matos Moutinho propõem um percurso teórico-investigativo no tocante ao ensino da língua inglesa na perspectiva do letramento crítico. Para tanto, suscitam provocações que mobilizam o rastreamento de instrumentos que apontam alternativas de práxis pedagógica numa abordagem crítica. Assim, as pesquisadoras sinalizam que tendo em vista a necessidade de um enfrentamento epistemológico de uma metodologia, que persiste em invalidar o ensino crítico da língua inglesa para educandos oriundos de escola pública, faz-se imperativo, a partir da formação continuada de professores, materializar as práticas do letramento crítico no ensino de língua inglesa com foco na emancipação do sujeito.

Já em *Práticas de leitura no ensino intercultural de Monica's gang*, a pesquisadora Jamile de Oliveira Silva toma a noção de interculturalidade presente nas tirinhas da *Turma da Mônica*, apontando para o potencial como instrumento pedagógico, particularmente para propor alternativas pedagógicas pautadas em uma perspectiva de ensino-aprendizagem crítico-reflexiva de língua inglesa. O texto assinala como as redes de dimensões interculturais encontradas nas tirinhas permitem a promoção de

uma reflexão acerca do modo como nossa sociedade produz e reproduz mitos e preconceitos e por meio do letramento crítico, assinala meios e possibilidades de mudança na aprendizagem para a autonomia e tolerância.

Para a edição desse dossiê, Cristine Rahmeier Marquette apresenta a resenha do recém-publicado livro *The Media Education Manifesto* de David Buckingham em que o autor colige uma série de textos publicados nos últimos anos acerca do tema da educação e alfabetização midiática. Marquette aponta que ao longo de nove capítulos que compõem o livro, Buckingham problematiza os conceitos de educação e alfabetização midiática a partir de uma perspectiva da vida em sociedade como uma aldeia global, tencionando assim ampliar e problematizar a compreensão das dimensões conceituais críticas, pontos-chaves, bem como armadilhas (*fake news*) estruturantes na noção de educação midiática para então explorar múltiplas possibilidades de práticas que arrolam a diversidade cultural e linguística e seu papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária no que tange o acesso a produção e circulação da informação.

Por fim, fechamos esse dossiê com duas entrevistas. Na primeira, Jamile de Oliveira Silva e Edilsa Mota, ambas mestras pelo Programa em Crítica Cultural, conversam com o professor Dr. Luciano Rodrigues Lima cuja atuação profissional interdisciplinar articula uma série de campos epistemológicos e temas na área de Letras como hipertexto literário, estudos sobre Canudos, poesia negra, escrita feminina, linguística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, teoria e crítica literárias, atestada pela vasta publicação de livros no assunto. Nessa entrevista, professor Luciano Rodrigues Lima parte de sua vasta experiência na área de teorias da linguagem, literaturas de língua inglesa e linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras para examinar criticamente uma miríade de questões relativas às questões relacionadas ao tema dos multiletramentos e

diversidade linguística, a saber, a relação entre letramentos autônomos e ideológicos, o papel da universidade na formação dos discentes para o letramento autônomo, o impacto de abordagens culturais em práticas de letramento crítico e de que maneira a diversidade linguística pode ser pensada como uma práxis no ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Na segunda entrevista, Ariel Dantas Barbosa e Jaqueline Monteiro de Santana, mestres em Crítica Cultural, entrevistam Ana Rita Santiago, professora da Universidade Federal do Recôncavo, do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural e pesquisadora de temas como educação pluricultural e antidiscriminatórias. Dentre os assuntos abordados nesse diálogo, destacamos as reflexões da professora acerca de questões como as interseções que constituem as identidades negras e feministas no cenário acadêmico local (Bahia e Brasil) e global, particularmente no que tange a aceitação e multiplicação de pesquisas sobre o tema, bem como a presença das relações raciais na literatura brasileira a partir da produção de autoras negras no contexto contemporâneo, suas influências e referências no trabalho de pesquisa e militância com a literatura negra e feminista, os desafios de pesquisar esse tema, além do potencial revolucionário da literatura voltada para as questões étnico-raciais. A todos, desejamos uma excelente leitura!

Jeniffer Geraldine Pinho Santos
Karla Santos Simões Bastos Macedo
Magno Júnior Guedes dos Santos Reis

COMO IDENTIFICAR *FAKE NEWS*: ENSINO DO GÊNERO NOTÍCIA ATRAVÉS DO *TWITTER*

Isadora Oliveira do Nascimento¹
Valdenízia da Conceição Bezerra²
Vicente de Lima-Neto³

Resumo: Os variados gêneros discursivos são propagados nas redes sociais, como o Twitter, e, muitas vezes, emprestam sua estrutura composicional para outros gêneros que se enquadram no que tem se chamado como fake news. Esta pesquisa objetiva identificar características constitutivas de fake news, à luz do remix, no perfil satírico/humorístico Falha de São Paulo, do Twitter, em comparação com o gênero notícia. Para atender a este objetivo, selecionamos um corpus de 30 tweets, no qual elencamos as características composicionais, estilísticas e conteudísticas dos gêneros que ali se manifestam. Fundamentamos em Knobel e Lankshear (2008), Navas (2010), Buzato (2013), para o conceito de remix; e em Bakhtin ([1979] 2011), para o conceito de gênero discursivo. Os resultados obtidos demonstram que o ensino através das redes sociais, como o Twitter, pode pro-

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino — POSENSINO, em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte — (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Endereço eletrônico: isadora.nascimento@ufersa.edu.br.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino — POSENSINO, em associação entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte — (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Endereço eletrônico: valdenizia87@hotmail.com.

³ Doutor em Linguística. Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino — POSENSINO - em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Endereço eletrônico: vicente.neto@ufersa.edu.br.

porcionar um ensino mais dinâmico e mais próximo da realidade dos alunos.

Palavras-Chave: Twitter. Gênero notícia. Fake news. Ensino.

HOW TO IDENTIFY FAKE NEWS: TEACHING GENRE NEWS THROUGH TWITTER

Abstract: The various discursive genres are propagated on social networks, such as Twitter, and often lend their compositional structure to other genres that fall under what has been called fake news. This research aims to identify the constitutive characteristics of fake news, in the light of the remix, in the satiric/humorous Folha de São Paulo profile, on Twitter, in comparison with the news genre. To meet this objective, we selected a corpus of 30 tweets, in which we list the compositional, stylistic, and content characteristics of the genres that are manifested there. We rely on Knobel and Lankshear (2008), Navas (2010), Buzato (2013), for the concept of remix; and in Bakhtin ([1979] 2011), for the concept of discursive genre. The results obtained demonstrate that teaching through social networks, such as Twitter, can provide more dynamic teaching and closer to the students' reality.

Keywords: Twitter. Genre news. Fake news. Teaching.

Introdução

A mistura de elementos culturais, bem como sua absorção e modificação, é prática realizada desde os primórdios, fosse na arquitetura, na gastronomia, na música, dentre tantas outras searas da vida humana. A perspectiva assumida por este trabalho é de que as misturas são condições própria

dos homens. Nessa perspectiva, a era digital proporcionou um maior desenvolvimento dessas misturas e incorporações culturais, pois possibilitou um maior acesso às informações de outras culturas e, com efeito, a manipulação e geração de novos produtos.

Dentre as inúmeras possibilidades trazidas pela era digital estão as redes sociais, em meio as quais surgiu o *Twitter*, em 2006. Esta rede social é um perfeito exemplar da mistura de produtos diversos para a criação de um novo sentido, sobretudo no que tange aos gêneros discursivos e à multimodalidade (KRESS, 2010), de modo que ficam claras as práticas de *remix* realizadas pelos usuários através da utilização dos recursos disponíveis (textos verbais, imagens, pequenos vídeos, dentre outros).

O fenômeno de *remix* resta evidenciado no *Twitter*, sobretudo no que diz respeito aos gêneros do discurso, através das manipulações efetuadas em modelos consolidados de gêneros, em termos composicionais, estilísticos e temáticos (BAKHTIN, 2011). Um exemplar dessas modificações é o gênero notícia, o qual é bastante veiculado na rede e que, por consequência, acaba sofrendo modificações e emprestando sua estrutura composicional para outros gêneros que se enquadram no que tem se chamado como *fake news*.

A temática das *Fake News* foi apontada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) como um ponto a ser estudado em sala de aula, sendo o aluno estimulado a analisar criticamente as informações que chegam a ele através da mídia.

A importância do estudo surge pela necessidade de atender às novas demandas sociais, que hoje, requerem do aluno um saber que proporcione o (re)conhecimento das informações publicadas diariamente, que considerem seu conhecimento de mundo em complemento ao saber curricu-

lar. Aliado a isto, tem-se a Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) que, em seus movimentos pedagógicos, apresenta o enquadramento crítico, o qual é fortemente dotado da visão *paulofreiriana* de um ensino que incentive a criticidade, e desenvolvimento de práticas de ensino que considerem a experiência de vida dos alunos.

O objetivo deste trabalho é identificar características constitutivas de *fake news*, à luz do *remix*, no perfil Falha de São Paulo, do *Twitter* em comparação com o gênero notícia. A pesquisa, de viés qualitativo, consiste na análise de um *corpus* composto por 30 *tweets*, coletados entre junho e setembro de 2019, do perfil Falha de São Paulo, do *Twitter*, dos quais recortamos uma amostra de três *tweets* para este trabalho, cujo critério foi o maior engajamento dos usuários no site de rede social.

Do remix aos gêneros

A integração de aparatos tecnológicos, como computadores, internet e tecnologias móveis, à sociedade contemporânea, juntamente com a difusão das tecnologias digitais, é denominada por Miller (2011) de “cultura digital”, sendo também conhecida como cibercultura (LÉVY, 1999), cultura das novas mídias (MANOVICH, 2001) e culturas *mashup* (SONVILLA-WEISS, 2010).

A cultura digital foi um fator determinante para a modificação de práticas sociais consolidadas, como o surgimento da telefonia móvel, em detrimento da fixa, envio de e-mails, em substituição às cartas etc. Os processos de *remix* foram igualmente alterados pela cultura digital.

Manovich (2005) conceitua o *remix* como sendo o conjunto de processos em que informação disponível sofre modificações (recombinações e/ou reconstruções) resultando em um feito, o qual, por ser impregnado de novas ideias, está

apto a ser utilizado para novas finalidades. Então, as práticas de *remix* não devem ser atreladas necessariamente às tecnologias digitais, como o senso comum pressupõe. O *remix* “[...] descreve o *modus operandi* de uma prática cultural tão antiga quanto os próprios seres humanos” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2011, p. 105, online).

Buzato et al (2013, p. 1214) afirma que o *remix* se constituiu como formas culturais, processos e métodos de atividades de cunho semiótico que eram objeto de estudo na seara midiática e das linguagens analógicas, a exemplo da arquitetura, gastronomia, literatura, mas que, na seara digital, passaram a ter relevância qualitativa e quantitativa.

As práticas do *remix*, segundo Guarina (2007), a se introduzem em todas as esferas — o que inclui as linguagens — e a disponibilidade/facilidade de uso dos dispositivos digitais foi relevância ímpar para modificação de gêneros discursivos.

Conforme Lima-Neto (2009) é cristalina a impossibilidade de o ambiente *Web* estar incólume às misturas, uma vez que, graças a expansão das tecnologias, os ambientes virtuais passaram a funcionar como um espaço propício a abrigar as mais diversas culturas, extraídas de cada um dos usuários, através dos processos colaborativos dos internautas.

Os gêneros discursivos, à luz de Bakhtin (2011), são enunciados relativamente estáveis que se estruturam sobre o tripé de três características: o conteúdo temático, o seja, versa sobre um tema específico; o estilo — que diz respeito às formas linguísticas mais ou menos estabilizadas utilizadas num determinado gênero; e a estrutura composicional, que diz respeito a um conjunto de características formais mais ou menos estável. Todo esse arcabouço é envolto de um projeto de dizer, ou intuito discursivo, que regulará essas práticas. Além disso, os gêneros se organizam em campos discursivos específicos, entendido aqui como espaços de enunciação

onde os sujeitos que participam desses campos enunciam e organizam os gêneros e a sociedade onde são utilizados. Neste caso específico, estamos tratando exclusivamente do campo discursivo jornalístico, uma vez que são as notícias que se propagam no *Twitter* que nos interessam.

Uma vez expostos ao ambiente virtual, os gêneros podem ser modificados através dos usuários da rede. Bakhtin (2011), acerca do tema, nos traz a ideia de reelaboração, a qual consistiria na criação de gêneros secundários a partir de gêneros primários. A reelaboração de gêneros é, pois, uma constante nas redes sociais, sendo estas, também, fruto da expansão da *Web*.

A *Web 2.0*, termo utilizado para nomear uma segunda geração de serviços e comunidades oferecidos na internet, baseada em redes sociais e tecnologia da informação, retirou usuários da condição de passividade passando estes a agir de modo ativo nas interações com pessoas localizadas em qualquer parte do mundo.

Dentre de redes sociais desenvolvidas, o *Twitter* surgiu no ano de 2006, criado por Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone e foi idealizado para ser um sistema que possibilitasse a troca de mensagens rápidas, como ocorre com as *SMS* (mensagem de texto via celular). Em quatorze anos, o *Twitter* sofreu diversas implementações e ganhou notoriedade por proporcionar aos usuários — atualmente com cerca de 300 milhões no mundo — utilizarem-se da rede como meio informacional, dada a rapidez para a escrita da informação em seus (atuais) 280 caracteres disponíveis, bem como pelo caráter multimodal da plataforma, dada a possibilidade de inserir textos, imagens, *GIF*, pequenos vídeos, dentre outras.

Dentro da plataforma, são evidentes os processos de *remix*. Conforme Costa (2012, p. 17), as mensagens que inicialmente traziam apenas conteúdo pessoal, expressando opi-

niões dos usuários, bem como narrativas de suas vidas diárias, passaram, aos poucos, a ser preenchidas também das imagens, piadas, orações, que, em sua forma original, faziam referências a modelos sólidos, relacionados a dados contextos sociais, porém, com uma nova roupagem e intenção comunicativa diversa da utilização original. A autora afirma ainda que “A efervescente proliferação de postagens nas quais gêneros diversos cujos propósitos comunicativos e as esferas discursivas foram alterados nos levaram a compreender que um constante processo de reelaboração de gêneros ocorria ali” (COSTA, 2012, p. 18).

As práticas realizadas pelos usuários de *Twitter*, ao fazerem a junção de traços de diversos gêneros consolidados, porém, com um significado novo, muito próprio das redes sociais, denota o caráter de reelaboração ao qual à língua é submetida.

Pontua Buzato (2013, p. 1195):

[...] Remix e Mashup precisam ser pensados não apenas multidimensionalmente, mas também por meio da noção de gradiente, isto é, em termos de diferentes graus de efetivação por múltiplos potenciais de sentido nele programados pela justaposição de intertextos, discursos, modalidades semióticas e referências contextuais.

Diversos gêneros discursivos são apresentados na rede social *Twitter*, a exemplo do gênero notícia, o qual é bastante utilizado por perfis oficiais de jornais e revistas de todo o mundo, como uma forma de veicular os acontecimentos mundiais mais recentes. Este caráter informacional da rede é evidenciado em sua tela de login, na qual consta a mensagem “Veja o que está acontecendo agora no mundo”. Como não poderia ser diferente, o gênero notícia igualmente passa por modificações, realizadas pelos usuários, o que resultou no

empréstimo de algumas de suas características para o que ficou conhecido como *Fake News*.

Sobre as *fake news*

O conceito de *Fake News* passou a ser disseminado na mídia em meados de 2016, época em que se deu o período eleitoral dos EUA e o Brexit do Reino Unido. Não há consenso quanto ao conceito de *fake news*⁴, uma vez que, visto em sentido amplo, a tradução de “*news*” pode estar relacionado a tudo aquilo que for novidade, desde a publicação da foto de um bebê em uma rede social, até a publicação de um decreto presidencial. Da mesma forma, “*fake*” igualmente pode possuir diversos significados, indo desde uma informação incorreta compartilhada inadvertidamente, até uma fraude deliberada (SANTAELLA, 2018, p. 11).

Segundo o dicionário de Cambridge, *fake news* são “histórias falsas que parecem notícias, disseminadas na internet ou usando outras mídias, geralmente criadas para influenciar opiniões políticas ou como uma piada”, conceito adotado por esta pesquisa.

Muitos pesquisadores atentam para o fato de que as notícias falsas não constituem um fenômeno inteiramente novo, existindo desde os gregos (MORGAN, 2018). Mais recentemente, com o aumento das discussões sobre o tema, muitos artigos foram desenvolvidos discorrendo sobre o histórico das notícias falsas através dos tempos (MALIK, 2017; VICTOR, 2017). A história dos tablóides e fofocas sobre a vida das celebridades também demonstram a antiguidade da expressão (SANTAELLA, 2018, p. 10).

⁴ Chamamos a atenção para o fato de a terminologia ter se popularizado, dando guarida às mais diversas formas de informações falsas disseminadas. Por isso, Wardle (2017) julga o termo como insuficiente para dar conta de todo o real fenômeno, que é o da *desinformação*.

A novidade reside no modo de produção, disseminação e interpretação das notícias. Tradicionalmente, a comunicação de massa era exercida por fontes bastante restritas, que fabricavam as notícias e gozavam de relativa confiabilidade, uma vez que sua execução era pautada em conjuntos de deveres e normas específicas do grupo profissional, no caso, a profissão de jornalista. No entanto, com a emergência da cultura digital, internet e redes sociais, os modos de publicar, compartilhar e consumir informações sofreram drásticas alterações, sendo pouco submetidos a regulações. A internet e as redes sociais implantaram um método inédito e facilitador para a publicação e compartilhamento, e as mídias móveis, representaram um ponto crucial, permitindo interação de qualquer ponto, de modo que a imagem, o som e a palavra podem ser criados, compartilhados, aceitos e atacados em diversas plataformas, por milhões de pessoas (SANTA-ELLA, 2018, p. 11).

Atenta às novas dinâmicas sociais, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) editou, em 2017, no documento a inclusão da educação midiática, fazendo constar, dentre as competências, a criticidade do aluno quando da leitura das informações que consome em jornais, revistas, internet e redes sociais.

Uma vez que a proposta exposta nesta pesquisa se volta ao ensino médio, temos por base a competência específica 7, mais especificamente voltada ao campo jornalístico-midiático, inserindo-se na habilidade EM13LP39, a saber:

Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news) (BNCC, p. 521).

Considerando o caráter informacional da rede social *Twitter*, percebe-se a rápida e constante profusão de mensagens dos mais diversos conteúdos na rede, dada a sua dinâmica que permite o rápido envio de mensagens curtas. Com efeito, a possibilidade de acesso a mensagens com teor falso torna-se maior.

Vosoughi, Roy e Aral (2018) já se propuseram a discutir como isso acontece no *Twitter*. Sua pesquisa teve por intuito investigar a distinção na difusão de notícias falsas e de notícias verdadeiras vinculadas no *Twitter*, no intervalo de 2006 a 2017. As notícias foram verificadas em seis canais independentes, com concordância de 95 a 98% sobre o teor falso ou verdadeiro das informações. A análise foi realizada em 126 mil cascatas de notícias⁵, as quais foram tuitadas por cerca de 3 milhões de pessoas, 4,5 milhões de vezes, aproximadamente. A pesquisa chegou às seguintes conclusões:

As notícias falsas foram difundidas mais rápido e amplamente em todas as categorias⁶;

As notícias falsas tiveram efeito mais pronunciado na categoria política;

A probabilidade de uma notícia falsa ser retuitada era 70% maior que uma verdadeira;

Importância do fator novidade, uma vez que as notícias falsas foram mais facilmente reconhecidas como novidade, o que motivava a disseminação;

Robôs aceleram a disseminação de notícias verdadeiras e falsas na mesma proporção;

A dramática disseminação de notícias falsas foi/é, provavelmente, causada pela ação humana.

⁵ Termo utilizado na economia e teoria comportamental para referir-se a pessoas que, ao observar a escolha de outras pessoas, tomam suas decisões baseadas nessas informações, ignorando seus próprios conhecimentos ou obtendo informações.

⁶ As categorias criadas pelo grupo foram: política, lendas urbanas, ciência e tecnologia, negócios, guerra e terrorismo entretenimento e desastres naturais.

A pesquisa apresentada fomenta o estudo aqui realizado uma vez que apresenta, através dos dados, a realidade em termos de disseminação de notícias falsas.

Em consonância ao exposto, as ideias lançadas pelo *New London Group*, através do manifesto denominado “A Pedagogia dos Multiletramentos”, trazem à tona os ideais já defendidos por Paulo Freire, acerca da necessidade de uma visão crítica em sala de aula, que considere os alunos como detentores de saberes anteriores e situacionais, bem como que seja dada a possibilidade do desenvolvimento de uma visão crítica do que está sendo visto em sala e do conhecimento de mundo. Com efeito, as práticas do *Enquadramento Crítico*, apresentadas inicialmente no manifesto supramencionado, são um canal para que, em sala de aula, seja possível ao aluno, através da análise crítica das notícias apresentadas, reconhecer as *fake news* que a eles chegam travestidas de outros gêneros discursivos, como a própria notícia.

Neste íterim, a pesquisa destina-se também a demonstrar que os *tweets* podem ser meios hábeis ao ensino de gêneros discursivos, propiciando aos alunos a experiência de (re)conhecimento dos componentes formadores de gêneros diversos e de sua modificação no *tweet*, por consequência, à compreensão do que é real, da verdade dos fatos dentre as muitas informações que são compartilhadas na internet todos os dias.

Da análise

A notícia é um gênero discursivo jornalístico bastante presente em nosso cotidiano, podendo ser encontrado em meios de comunicação impressos ou virtuais. É um texto de caráter informativo que versa sobre temáticas reais e acontecimentos atuais. São algumas das características: cunho informativo; veiculados em meios de comunicação; linguagem

formal, clara e objetiva; textos escritos em terceira pessoa; relato de fatos reais, atuais e cotidianos.

Conforme dito, o *Twitter* é um site de rede social em que o gênero notícia é bastante veiculado e, em razão da dinâmica da rede, possui uma roupagem específica neste meio conforme exemplo abaixo colacionado:

Figura 1 — Bolsonaro passa por cirurgia



Fonte: Folha de S. Paulo (2019)

O *tweet* contendo a notícia foi retirado do perfil do jornal Folha de S. Paulo no *Twitter*. Utilizando os critérios de análise de Bakhtin (2011) por nós eleitos, a saber, estrutura composicional, conteúdo temático, estilo e intuito discursivo, podemos perceber as características peculiares ao gênero:

Estrutura composicional	Conteúdo temático	Estilo	Intuito Discursivo
Texto verbal	Cirurgia do Presidente da República	Linguagem culta	Repassar uma informação real
Texto imagético	<u>Fotografia do presidente com roupas hospitalares</u>	Imagem em primeiro plano — intuito de corroborar a veracidade da informação	Informação isenta de opinião
Link associado	Personagens envolvidos: Jair Bolsonaro.	—	Informação atual

Os eventos envolvidos à época reportam o atentado à faca em 2018, as Eleições presidenciais e o presidente Bolsonaro sendo submetido a cirurgias. O quadro acima nos leva a concluir que são elementos do gênero notícia, no *Twitter*, elementos textuais verbais e imagéticos que explicitem o que se deseja informar, bem como um *link* associado para que o leitor, caso tenha interesse, possa ler a notícia completa. A notícia visa informar e, para isso, utiliza linguagem culta em textos claros e formais, como o acima colacionado, que em uma leitura rápida já proporcionam o entendimento da situação. A intenção daquele que escreve a notícia é repassar a informação de um fato real de interesse social, por se tratar de um Presidente de República, sem que seja expressa opinião pessoal, sobre um fato atual.

Em comparativo, no mesmo ambiente virtual, algumas “notícias” veiculadas possuem algumas características muito diversas e outras muito próximas das apresentadas pelo gênero notícia, isto porque, conforme mencionado, o gênero

notícia, ao passar pelos processos de *remix*, pode emprestar algumas de suas características para outros gêneros, como ocorre com as *Fake News*.

Figura 2 — Bolsonaro acena para cadeirante



Falha de S. Paulo

@folha_sp

Follow

Durante caminhada no hospital, Bolsonaro acena para um cadeirante e dispara: "Corre aqui dar um abraço!"



4:41 PM - 9 Sep 2019

622 Retweets 4,916 Likes



96

622

4.9K

Fonte: https://twitter.com/foiha_sp/status/1171207056663224320

Quanto à análise dos elementos presentes no *tweet*, temos que:

Estrutura composicional	Conteúdo temático	Estilo	Intuito Discursivo
Texto verbal	Possível piada que o Presidente faz se dirigindo a cadeirante	Linguagem coloquial	Repassar uma informação falsa
Texto Imagético	Fotografia do presidente andando pelo corredor do hospital e acenando	—	Fazer piada
Não possui link associado	<u>Personagens envolvidos</u> : Jair Bolsonaro; cadeirante.	—	—

Com base no quadro acima, podemos concluir que, embora a estrutura seja parecida visualmente, a falta de link associado evidencia a falta de uma matéria completa na qual os detalhes da notícia possam ser esclarecidos, o que, desde já, compromete a veracidade da informação. A proposta não visa informar algum acontecimento, mas fazer aquele que a lê rir da situação falsa criada. O estilo de escrita é informal, com palavras com verbos como “dispara”, não utilizado normalmente em notícias, mas talvez como trocadilho pela política armamentista empreendida pelo Presidente Bolsonaro. Quanto ao intuito discursivo, vê-se a intenção de fazer piada ao repassar uma informação falsa (Presidente Bolsonaro convidando um cadeirante para correr e dar-lhe um abraço), mas que foi criada com um fundo de verdade (internação do Presidente Bolsonaro para realização de uma cirurgia e utilização de uma foto efetivamente divulgada em mídias jornalísticas variadas). A maneira como foi montado o enunciado pode levar um leitor menos atento a acreditar no que está sendo relatado, uma vez que toda a formatação estrutural é

praticamente idêntica à utilizada pelo jornal Folha de São Paulo.

Figura 3 — Após receber multa, Bettina dá a volta por cima



Fonte: https://twitter.com/foiha_sp/status/1113476751353679872

Estrutura composicional	Conteúdo temático	Estilo	Intuito Discursivo
Texto verbal	Multa da personagem Bettina e promessa de multiplicar dinheiro	Linguagem coloquial	Repassar meia verdade
Texto imagético	Foto de Bettina em primeiro plano, com fundo escuro, semelhante à utilizada na propaganda da Empiricus Research	Plano Fechado, em que se mostra apenas o rosto da personagem, cujo intuito é aproximá-la do seu público.	Fazer piada
Não possui link associado	<u>Personagens envolvidos</u> : Bettina Rudolph e a Empresa <i>Empiricus</i>	—	—

Em 2019, a empresa de investimentos *Empiricus Research* divulgou, em suas redes, um anúncio que prometia a capacidade de transformar um investimento inicial de R\$1,5 mil em R\$1.000.000,00, em pouco mais de três anos. A empresa foi multada por propaganda enganosa, e o caso repercutiu de diversas formas, inclusive com a propagação de memes variados⁷.

Na análise do *tweet*, conforme exposto no quadro, novamente há elementos imagéticos e verbais, sem, no entan-

⁷ Disponível em: <https://canaltech.com.br/memes/entenda-o-caso-bettina-a-jovem-tia-patinhas-brasileira-que-virou-meme-135035/>. Acesso em. 20 jun. 2020.

to, estarem acompanhados do link que dê acesso aos detalhes da notícia. O *tweet*, novamente, não visa informar algum acontecimento, mas fazer aquele que a lê rir da piada que se criou em torno de uma situação verdadeira (empresa de investimentos multada por propaganda enganosa). O estilo de escrita é coloquial, com expressões como “deu a volta por cima”. Quanto ao intuito discursivo, há a clara intenção de fazer piada com a situação real ocorrida (peças publicitárias veiculadas nas redes sociais da empresa *Empiricus Research* ligada ao ramo de investimentos — e protagonizadas por Bettina Rudolph, as quais ocasionaram multa para a empresa após ação do PROCON por propaganda enganosa).

É interessante ver que a desinformação (WARDLE, 2017) se dá por *remix*, quando há a montagem do que poderia ser uma notícia verdadeira, a partir do momento em que se utiliza de recursos formais — como a imagem da personagem, a mesma utilizada em propagandas da empresa de investimentos —, o que pode passar certa veracidade. Além disso o *tweet* é marcado por traços multimodais muito semelhantes aos utilizados pelo perfil original da Folha de São Paulo, o que mostra se tratar de uma sátira. Logo, vê-se que se trata de algo que *poderia* ser verdade, entretanto, o conteúdo verbal mostra a inviabilidade de isso acontecer, pela impossibilidade de multiplicação dos valores em tão pouco tempo. É diferente do exemplo anterior, que mostra o presidente Bolsonaro acenando para outro possível paciente, e com uma informação mais possível de ser verídica e provável.

Figura 4 — Blogueiro teen Fábio de Melo



Fonte: https://twitter.com/foiha_sp/status/1111331887254069248

Estrutura composicional	Conteúdo Temático	Estilo	Intuito Discursivo
Texto verbal	Mudança de profissão do Padre Fábio de Melo	Informal	Repassar uma informação falsa
Texto imagético		Plano fechado,	Satirizar a

co	Fotografia do Padre Fábio de Melo sorrindo.	onde personagem aparece em primeiro plano, não olhando para a câmera-	situação
Não possui link associado	<u>Personagens envolvidos</u> : Pe. Fabio de Melo	—	—

Neste último tweet, vemos que novamente são utilizados textos verbais e imagéticos relacionados ao acontecimento que se noticia. O *tweet* visa criar uma piada sobre a situação apresentada. O estilo de escrita é informal, possuindo, inclusive, problemas de acentuação gráfica. Quanto ao intuito discursivo, resta evidente a brincadeira criada em torno da participação atuante do Padre Fábio de Melo nas redes sociais, o que, no *tweet*, lhe rendeu o falso papel de influenciador digital.

Nas análises aqui feitas ficam evidentes os traços da remixabilidade através da reelaboração textual, que, no caso em apreço, transformou o gênero notícia em um híbrido com traços de notícias, de piada e de rumor, que, em *latu sensu*, podemos classificar como *Fake News*. Ademais, também foi possível perceber, através da comparação de engajamentos entre as figuras 1 e 2 a confirmação de que as notícias falsas, por denotarem a falsa sensação de novidade, detêm a maior probabilidade de compartilhamentos que as notícias verdadeiras: enquanto a primeira, que é verdadeira, teve apenas cinco retweets e 75 likes, a falsa aponta 622 retweets e 4916 likes.

No que tange às postagens realizadas pelo perfil Falha de São Paulo, pudemos, em comparativo com o gênero notícia, à luz do *remix*, captar as seguintes características de *Fake News*:

- Informações sem links que direcionassem ao portal oficial do jornal e às notícias completas, com detalhes como autor e data de escrita;
- a pretensão evidenciada nos tweets era de fazer rir de uma situação deturpada, falsa ou, quando verdadeira, contada de modo incompleto, levando a interpretações diversas;
- uso de linguagem coloquial, chavões, problemas de ortografia e acentuação gráfica;
- imagens captadas de outras redes sociais e/ou portais de notícias (não autorais);
- informação publicada por perfil não oficial;
- informação não repetida por qualquer outro portal oficial e confirmada pelos agências de averiguação de notícias;
- perfil sem qualquer menção ao responsável pelas postagens.

O resultado desta análise não é exaustivo, uma vez que os processos de *remix*, consubstanciados na reelaboração de gêneros, têm o objetivo de tornar cada vez mais complexos os meios de identificação das características, uma vez que, a cada nova implementação, as *fake news* podem adquirir novas peculiaridades e meios de apresentação.

Enquadramento crítico na análise dos *tweets* e proposta de utilização em sala de aula

O enquadramento crítico, uma das proposições metodológicas da Pedagogia dos Multiletramentos, consiste, conforme Silva (2016, p. 13), em auxiliar os estudantes a “enquadrar seu crescente domínio na prática, controle e compreensão consciente das relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas centradas no valor de determinados sistemas de conhecimento e prática social”. Cope e

Kalantzis (2000, p. 34) afirmam que é Enquadramento Crítico a forma a ser utilizada para que os alunos possam construtivamente criticar o conteúdo que aprenderam, enquadrá-lo em sua localização cultural e criativamente aplicá-lo, uma vez que esta proposta metodológica “relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais” (SILVA, 2016).

Na pesquisa em tela, a apresentação do gênero discursivo notícia, suas características, modos de utilização e intenção comunicativa formam o conteúdo base. Através da exibição de outras espécies de gêneros, criados a partir do gênero inicialmente apresentado, pode-se incentivar o aluno a pensar e demonstrar como compreendeu, quais conhecimentos anteriores foram empregados na compreensão. Quais eventos culturais, situacionais, foram utilizados para modificar o gênero inicialmente apresentado e quais as diferenças entre uma notícia real e uma falsa?

Na atual pesquisa, seria necessário que o aluno estivesse ciente dos eventos demonstrados para que pudesse exercer seu saber crítico de comparar as características da notícia com aquelas constantes nas *Fake News*, não confundindo os gêneros e, ao fim, compreendendo e não disseminando uma informação falsa.

A proposta seria de o professor incentivar seus alunos a expor quais as características o estudante sabe e reconhece do gênero notícia e de que forma ele compreende a utilização. Feito isso, o professor poderá apresentar as formas reelaboradas, no caso, as *Fake News*, e questionar aos estudantes se aquela forma constitui uma notícia, os porquês de ser ou não, como forma de valorizar o arcabouço informacional que o aluno possui.

O professor deve buscar construções de *tweets* eivadas dos processos de *Remix* que façam referências a assuntos que

são de conhecimento dos alunos, considerando seu contexto sociocultural, como forma de chamar a atenção da classe.

A proposta de ensino acima elencada pode ser utilizada, mesmo que os alunos não possuam conta na plataforma *Twitter* ou mesmo que não a tenham conhecimento dela, basta que o professor selecione o conteúdo da plataforma conforme sua necessidade de apresentação de conteúdo e considerando interesses e conhecimentos que os alunos já possuem.

Considerações finais

Os processos de remix são marcados pelas misturas de elementos culturais disponíveis e são parte da natureza humana, sendo praticados desde os primórdios. Cada modificação implementada gera um novo produto, razão pela qual os processos de *remix* também podem ser caracterizados pela sua atualidade, fato que foi evidenciado pelo desenvolvimento das TICs e processos de informatização — aproximação cultural e informacional.

Com o desenvolvimento das TICs se deu o advento da *Web 2.0*, a qual foi determinante para a criação e desenvolvimento das redes sociais, cuja intenção inicial era de promover relacionamentos e aproximar pessoas, surgem como um importante cenário ao ensino, dadas as possibilidades que são oferecidas pelas plataformas. Dentre tantas, o *Twitter* se destaca como um significativo meio de ensino.

O *Twitter* também pode ser visto como um palco para os processos de *remix* através das reelaborações de gêneros, as quais são efetuadas pelos usuários, em ambiente virtual. Em um ambiente em que circulam os mais diversos gêneros do discurso, o gênero notícia é bastante veiculado por canais de informação, e, por vezes, é utilizado como base para a criação de novos gêneros, como ocorre com a *Fake News*.

Em sendo um ambiente propício à disseminação de informação verdadeiras e falsas, o *Twitter* se configura como um meio de ensino, através da apresentação de um e outro modo de caracterização dos gêneros, a exemplo da comparação do gênero notícia e das *fake news*.

A Pedagogia dos Multiletramentos, que surgiu como forma de reunir, conceitualmente, a multiculturalidade e a multissemiótica no cotidiano e já discutidas há mais de vinte anos pelo New London Group, em diálogo com as ideias de Paulo Freire, expõe a necessidade de considerar o conhecimento que o aluno já detém e utilizar este mesmo conhecimento como forma de auxiliá-lo na aprendizagem de conteúdos programáticos e corrobora com a ideia acima exposta de um ensino que apresente situações já conhecidas pelos alunos, como as veiculadas na mídia.

Uma das proposições metodológicas empreendidas pela pedagogia dos Multiletramentos é o Enquadramento Crítico, o qual denota a importância de tornar o aluno um sujeito crítico, que tenha a capacidade de aplicar seus conhecimentos anteriores, seu bojo cultural, aos conteúdos de sala de aula. Tal proposição de faz salutar para que o aluno, em um contexto como o atual, em que milhares de informações são disseminadas todos os dias, possa desenvolver o senso crítico para reconhecer o que é real e o que é falso dentre tudo que lhe é apresentado.

Consequentemente, as práticas de ensino devem proporcionar aos alunos meios mais dinâmicos para a aprendizagem, que considerem elementos pouco utilizados, como as redes sociais, não as enxergando como inimigas do ensino, mas sim, aliadas, propiciando ao aluno a construção dos saberes necessários a tornar-se um sujeito que compreenda sua realidade, com capacidade de diálogo, absorção de conhecimentos e a consequente aplicação destes.

Por fim, este trabalho apresenta apenas um passo para o caminho do reconhecimento das *Fake News*, pois, devido a infinitude dos processos de *remix* pelos quais os gêneros podem passar, as características das notícias falsas podem variar e dificultar em muito o seu reconhecimento.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2011.

BUZATO, M. E. K. et al. Remix, mashup, paródia e companhia: por uma taxonomia multidimensional da transtextualidade na cultura digital. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p.1191-1221, 2013.

COSTA, Sayonara Melo. *Tweet: reelaboração de gêneros em 140 caracteres*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR. Remix: the art and craft of endless hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (1), September 2008, p. 22-33.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA-NETO, V. *Um Estudo da emergência de gêneros no Facebook*. 2014. 313 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MALIK, Kenan. *Fake news has a long history. Beware the state being keeper of 'the truth'*. Disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/feb/11/fake-news-long-history-beware-state-involvement>. 2018. Acesso em 15 mar. 2020.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge, Mass: MIT Press, 2002.

MILLER, V. *Understanding digital culture*. Los Angeles: SAGE, 2011.

MORGAN, Deane. *Real Answers to Fake News from Greek Historians*. Disponível em: <https://www.opslens.com/2018/07/15/real-answers-to-fake-news-from-greek-historians/>. Acesso em: 25 maio 2020.

NAVAS, E. (2009). Regressive and reflexive mashups in sampling culture. In: SONVILLA-WEISS, Stefan (Ed.) *Mashup Cultures*. Nova York: SpringerWien, 2010, p. 157-177.

SANTAELLA, Lúcia. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora Ltda, 2017.

SILVA, Themis Themis Rondão Barbosa da Costa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Linguística Aplicada e Multiletramentos*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 11 – 24, jun. 2016.

SOROUGH Vosoughi; ROY, Dab; ARAL, Sinan. *The spread of true and false news online*. Science 09, Mar 2018, vol. 359, Issue 6380, pp. 1146-1151, 2018.

THE NEW LONDON GROUP. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

VICTOR, Fabio. *Notícias falsas existem desde o século 6, afirma historiador Robert Darnton*. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1859726-noticias-falsas-existem-desde-o-seculo-6-afirma-historiador-robert-darnton.shtml>. 2017. Acesso em: 15 maio 2020.

WARDLE, Claire; DERAKSHAN, Hossein. *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Conselho da Europa, 2017.

[Recebido: 29 jun. 2020 — Aceito: 8 ago. 2020]

ENTRE LINHAS, TESOURAS E TECIDOS: A TESSITURA DA VIDA

Lícia Maria Andrade de Carvalho Magalhães¹

Resumo: Este artigo apresenta os processos de letramentos da Sra. Margarida de Andrade Carvalho, na costura de roupas. Parto da questão: como podemos conceituar letramento a partir das aprendizagens desta mulher? Para responder através do objetivo geral: conceituar letramento fora dos muros da escola e os objetivos específicos: conhecer suas estratégias de sobrevivência; discutir marcadores de gênero e classe; analisar questões de letramento. A metodologia será a coleta da história oral através de entrevista semiestruturada, análise e registro das memórias. Autoras e autores como Ângela Kleiman, Áurea Pereira, Ana Lúcia Souza, Magda Soares, Roxane Rojo, bell hooks, Giorgio Agamben, Michel Foucault, Brian Street, Flavia Biroli e Luis Miguel e outros dão o suporte teórico. O resultado mostra o resgate da história de vida de uma mulher com mais de 80 anos, seus letramentos e também uma discussão envolvendo relações de gênero.

Palavras-Chave: Letramento. Narrativa Oral. Gênero.

BETWEEN THE LINES, SCISSORS AND FABRICS: THE LIFE WEAVING

Abstract: This article presents the literacy processes of Mrs. Margarida de Andrade Carvalho, in the sewing of clothes. I start from the question: how can we con-

¹ Mestranda em Crítica Cultural (UNEB - Campus II/ Alagoinhas-BA). Professora das redes estadual e municipal de Camaçari. Experiência e desenvolvimento de projetos nas áreas de leitura e produção de textos. Pesquisadora das questões de gênero, sexualidades e juventude empreendedora. Endereço eletrônico: liciamaria67@gmail.com.

ceptualize literacy based on this woman's learning? To answer through the general objective: to conceptualize literacy outside the school walls and the specific objectives: to know its survival strategies; it discusses gender and class markers; analyze literacy issues. The methodology will be the collection of oral history through semi-structured interviews, analysis and recording of memories. Authors such as Ângela Kleiman, Áurea Pereira, Ana Lúcia Souza, Magda Soares, Roxane Rojo, bell hooks, Giorgio Agamben, Michel Foucault, Brian Street, Flavia Biroli and Luis Miguel and others provide theoretical support. The result shows the rescue of the life story of a woman over 80 years old, her literacies and also a discussion involving gender relations.

Keywords: Literacy. Oral Narrative. Gender.

Introdução

Este artigo apresenta os processos de letramentos desenvolvidos pela Sra. Margarida de Andrade Carvalho, na costura de roupas. A questão de partida é como podemos conceituar letramento a partir das aprendizagens desta mulher? Para responder à questão o objetivo geral é conceituar letramento fora dos muros da escola e os objetivos específicos são: conhecer suas estratégias de sobrevivência; discutir marcadores de gênero e classe; analisar questões de letramento. A metodologia será a escuta e coleta da história oral através de uma entrevista semiestruturada, análise e registro das memórias. O referencial teórico foi construído a partir da leitura de autoras e autores como Ângela Kleiman (2005), Áurea Pereira (2013, 2016, 2019), Ana Lúcia Souza (2011), Magda Soares (2009), Roxane Rojo (2019), bell hooks (2018), Giorgio Agamben (2017), Michel Foucault (2014), Brian Street (2014), Flavia Biroli e Luis Miguel (2019) e outras leituras que foram agregadas no decorrer da produção. Como resultado

temos o resgate da história de vida de uma mulher com mais de 80 anos, seus letramentos e também uma discussão envolvendo relações de gênero e patriarcado.

A proposta é discutir o conceito de letramento a partir da história de vida de Margarida de Andrade Carvalho, pois ainda muito jovem aprendeu a costurar pela curiosidade e pela necessidade premente, conseqüentemente, qual diferença este aprendizado fez na sua vida e de sua família. Também discutimos questões relacionadas a gênero, a partir do seu contexto familiar: a família a qual nasceu e a família criada com o casamento.

A produção deste artigo se dá a partir da escuta e registro da narrativa da própria D. Margarida, a qual está com 86 anos, e das minhas memórias como filha sobre o seu processo de aprendizagem e domínio do ofício de costureira. Para isto, foram entabulados diálogos com a finalidade de analisar a narrativa apresentada a partir do aporte teórico selecionado previamente e com outros, os quais foram necessários buscar para sustentar a argumentação das análises dos dados apresentados pela entrevistada.

A importância de um registro como este, concorre para contribuir com os estudos e discussões a respeito de letramento, narrativas orais, registro da memória, bem como e papel da mulher em diferentes épocas e lugares. A história da senhora já mencionada é ponte para relacionarmos com os conceitos e buscarmos um entendimento acerca do assunto.

O artigo está organizado da seguinte forma, após a *introdução: o contexto familiar* — onde aparecem os dados da formação familiar da qual nasceu Margarida e o pensamento que guiou esta família, como o patriarcado, o machismo e as relações cheias de tabu em relação à sexo e sexualidade; *nasce uma nova família* — parte que conta sobre o casamento, nascimento dos filhos, o cultivo do machismo e as novas

aprendizagens; *letramento — afinal é escolar ou conhecimento de mundo?* — diálogos com as teorias a partir de como a entrevistada aprendeu e desenvolveu estratégias para se firmar na profissão de costureira; *entre tecidos e novas conquistas* — a constituição da identidade da mulher letrada e trabalhadora; *metodologia aplicada* — como o trabalho foi desenvolvido para resultar na produção deste artigo; *quem foi a jovem, a adulta e é a idosa — análise* — abordagem acerca das questões que envolvem as discussões sobre gênero, pois para além da discussão sobre letramento, foi pertinente discutir gênero, uma vez que a construção de uma identidade de mulher forte, leitora, com várias estratégias de sobrevivência, é marcada por um discurso machista; *considerações contínuas* — para finalizar o texto foram tecidas algumas considerações acerca do que foi registrado e analisado.

Espera-se que este artigo possa contribuir para pensarmos letramento como uma forma também de discutir gênero.

O contexto familiar

A personagem central deste texto nasceu em 14 de outubro de 1933, em Ilhéus/BA, onde morou até 1989, quando se mudou comigo e a família que constitui para Salvador/BA, pois a “Princesinha do Sul”, como é carinhosamente chamada a nossa cidade por seus filhos, acolhe bem quem para lá se muda, mas não os nativos. É comum que os filhos da terra saiam em busca de melhorias e novas oportunidades em suas vidas — nosso caso.

Margarida é a quarta filha dos seis filhos do casal formado por Joana e Francisco, oriundos de Valença/BA, quando chegaram a Ilhéus, já estavam com dois filhos e os outros nasceram na nova terra. Ele ferroviário e ela dona de casa. A

família não era abastada, só não faltou o pão na mesa, mas passaram por muitas dificuldades.

Nas décadas de 30, 40, 50 escola era um luxo para poucos, a aprendizagem das primeiras letras ocorria na casa de alguma vizinha professora leiga, que montava uma salinha para atender as crianças da redondeza. Após a aprendizagem da leitura e da escrita, era hora de aprender um ofício. Não havendo escolas profissionalizantes nem cursos, eram nas oficinas mecânicas, nas marcenarias, nas sapatarias, nas alfaiatarias, nos escritórios de contabilidade, nas pequenas fábricas, dentre outros, que os filhos dos pobres eram aproveitados como ajudantes e assim aprendiam uma profissão e passavam a ganhar seu sustento. É isto que minha mãe conta sobre a família dela.

Pensemos nesta primeira formação familiar: mãe analfabeto e pai alfabetizado, inclusive este tinha uma pequena caderneta na qual anotava tudo sobre cada filha e filho que nascia. Todos os filhos aprenderam a ler e escrever e também um ofício.

Francisco sofreu um infarto fulminante deixando o filho mais novo muito pequeno e a filha mais velha entrando na adolescência. Joana, muito jovem, ficou com uma pensão irrisória para dar conta de alimentar e educar duas filhas e quatro filhos.

Assim, as filhas precisaram parar de estudar no término do que hoje conhecemos como fundamental I e aprender os serviços domésticos e afazeres destinados às mulheres: cuidar, cozinhar, bordar e costurar. Os homens foram aprender ofícios destinados aos homens: mecânica e o labor numa fábrica de chocolate, a qual o marido da tia, irmã da mãe, era gerente e, praticamente, todos os homens da família trabalharam neste lugar.

O registro destas memórias remete para quanto o patriarcado, orquestrado por uma jovem mãe viúva, foi nefasto e eficaz: nem ela própria, nem as duas filhas ousaram, explicitamente, quebrar barreiras. Ou seja, Joana nunca casou de novo, a filha mais nova casou aos dezesseis anos, com um homem de 30 anos, analfabeto, e a filha mais velha casou um pouco mais tarde, para cumprir a sina, pois foi um longo e infeliz casamento.

Sobre patriarcado, Luís Miguel (2019), diz que, de acordo com algumas percepções feministas, é apenas mais uma das manifestações históricas da dominação masculina. E, mesmo com as mudanças ocorridas, relacionadas a não mais total subordinação das mulheres aos homens, as quais transformaram as instituições patriarcais, acontece ainda a dominação masculina, substituindo assim o termo patriarcado.

Para a época, continuamos chamando de patriarcado, pois o homem da casa não foi substituído propriamente, mas os outros homens da família ficaram fazendo o papel de dar as ordens e não deixar que nenhuma das mulheres tivesse um papel diferente do de ser mãe e dona de casa.

Sexualidade e sexo, neste grupo familiar, eram assuntos proibidos... E aí, vejamos o que Foucault (2014) aborda, sobre a negação. Ele diz que quanto mais se fala sobre sexo, menos se sabe e a curiosidade aumenta na mesma medida que as proibições. Então, nesta família nada foi sendo esclarecido para as gerações vindouras (que construíram seus conhecimentos sobre o assunto na prática e nas trocas de informações), bem como a não aceitação de uma possível diversidade sexual entre seus membros.

A falta de diálogo e a crença numa natureza humana, fez com que muitos homens deste núcleo tivessem relacionamentos fora dos seus casamentos e isto era aceito pelas

mulheres, não tão pacificamente, ainda assim, infelizmente, acreditavam fazer parte da natureza do homem não se contentar com apenas uma mulher.

Todos os tabus e preconceitos foram cultivados e tentaram perpetuar duramente. Entretanto, a geração das filhas e filhos quebraram questões separando em relacionamentos fracassados, aceitando a homossexualidade de filhos e filhas, acolhendo novos relacionamentos, combatendo o machismo.

Nasce uma nova família

Margarida casou e logo teve o primeiro filho, o segundo, o terceiro e o quarto (estes dois últimos natimortos). Após um longo e tenebroso inverno na vida do casal, provocado por uma grave e triste doença do marido, veio a quinta filha — eu. Muito aguardada, pois o sonho dela era ter uma filha mulher para lavar os pratos, varrer a casa e ampará-la na velhice... (sonho sonhado e realizado).

Este pensamento foi passado de mulher para mulher. Lourdes Bandeira (2019) nos diz que a violência de gênero começa no universo familiar, nas quais as relações de gênero se constituem nas modelares relações baseadas nas hierarquias. Então, quem oprime e quem é oprimido pode ser por conta de raça, idade, classe modificando a posição em relação ao núcleo familiar. Neste caso, a mulher que precisava dar conta das atividades domésticas para que os homens da casa chegassem e encontrassem tudo pronto, quis fazer com que a filha mulher seguisse esta mesma orientação.

Neste triste e longo período, a mesma precisou buscar meios para sobreviver e com pouco estudo, não conseguiria um emprego, a solução era empreender usando o que aprendeu, por ser mulher: cozinhar. E assim, ela começou a fazer pastéis para ter algum tipo de renda. Mas, quem saía para

vender eram os irmãos mais novos, pois lugar de mulher era dentro de casa e dos homens na rua.

Mas, lá atrás, antes do casamento, a mãe havia encaminhado a irmã mais velha para aprender corte e costura com uma vizinha, enquanto isso a nossa personagem ficava em casa, na lida com a mãe para dar conta da assistência aos irmãos homens. Afinal, homens não poderiam fazer o trabalho de mulheres, nem vice-versa. É interessante registrar que a mais velha tornou-se bordadeira e a outra costureira, todas duas com trabalhos reconhecidos pela excelência.

Mesmo querendo ser sempre muito obediente e seguidora das regras, despertou para o corte e costura que a irmã estava aprendendo, mas não estava gostando e, por isso, não tinha paciência de compartilhar as lições aprendidas.

Margarida pegou uma camisa de um dos irmãos, na época eram camisas de tecido de algodão ou similar, colarinho com entretela, mangas e botões. Lavou-a, desmanchou-a, passou o ferro, colocou em cima de um tecido mais barato e furtivamente usou a máquina que a irmã utilizava, que não era de motor, e costurou.

Podemos considerar que entre tesoura, linhas, agulhas e tecidos, ela ganhou poder e libertação, pois era um saber para poucos. Até acreditava-se em dom, o que chamamos então de letramento. Que neste caso, corrobora com o que dizem Áurea Pereira e Kátia Mota (2013) sobre um letramento que traga empoderamento para as ações e decisões cotidianas.

Letramento — afinal é escolar ou conhecimento de mundo?

Então, como se configura esta façanha?

Magda Soares (2009) diz que ser alfabetizado não é ser necessariamente letrado, pois saber ler e escrever não significa uma total inserção social. Enquanto, o letrado, além de saber ler e escrever pratica socialmente estes atos e atende e responde às demandas que surgem. A partir daqui já podemos relacionar que Margarida é letrada, pois observou, ressignificou e se dispôs a fazer algo novo.

Ângela Kleiman (2005) trata o letramento como uma atividade colaborativa, entretanto aqui fica a dúvida: a irmã teve as lições e noções de corte e costura, ela não. O que fez foi observar, pois achou a atividade interessante e pensou que poderia ajudar a mãe com a vestimenta dos irmãos. Teve a iniciativa de tentar algo novo, deu certo.

Mas, a própria Kleiman fala em prática situada, quando o sujeito mobiliza saberes para realizar uma atividade a partir da situação que se encontra. E assim foi o caso. Surgiu um interesse, uma necessidade e a mesma vislumbrou a realização.

Não foi a escola formal, nem um curso profissionalizante que tornou Margarida costureira, o conhecimento foi sendo construído a cada desafio que lhe chegava. A feitura de uma blusa, de um vestido, de uma calça. Vestir-se, vestir a família. Costurar para outras pessoas para ganhar dinheiro.

Foi mencionado aqui que o marido de Margarida fora analfabeto, entretanto Pedro tinha uma ampla inteligência interpessoal. Sabia consertar carros, operar máquinas, mexer em telhado, na rede hidráulica, manusear diversos tipos de ferramentas. Dirigiu caminhão e diversos tipos de automóveis menores e, já aposentado, trabalhou em autoescola dando aula a mulheres, que o preferiam pelo modo paciente como transmitia os ensinamentos da direção. Exatamente o mesmo exemplo mencionado por Brian Street (2014), ao dizer que quando um mecânico analfabeto pode trocar suas

habilidades em concerto pela capacidade de outra pessoa preencher um formulário.

Ela frequentou pouco a escola, ele menos ainda, mas os dois desenvolveram letramentos para a sobrevivência. Street (2014) trata isto como o desenvolvimento do letramento no plano individual, tratando sobre como o raciocínio é incrementado, a facilidade com a lógica, abstrações, operações mentais, tudo isto leva o sujeito a facilitar seu *modus vivendi*.

Roxanne Rojo e Eduardo Moura (2019) lembram que, até um certo período do século passado, bastava que se assinasse o nome para ser considerado alfabetizado e viver nas grandes cidades. Desta forma, a maior parte da população brasileira, malmente assinava o nome e escrevia ou reconhecia algumas poucas palavras. Após a década de 50, o país sendo industrializado e com o surgimento de outras práticas de leitura e escrita, passou a ser insuficiente este parco conhecimento. Foi assim, que meus pais não conseguiram construir um patrimônio material apenas com seus saberes.

Entre tecidos e novas conquistas

A costureira em questão seguiu em frente. Dominou o conhecimento dos tipos de tecidos. Lidava eximamente com a matemática: medidas, valores, economia de tecido. Por fim, comprou a sua própria máquina de motor. Chegou um tempo, que passou a fornecer o próprio tecido às suas freguesas. Mostrando assim sua veia empreendedora. Como nos informa o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas/SEBRAE (2020), uma das características das pessoas empreendedoras, é não esperar por outrem, antecipa-se e cria oportunidades com novos produtos e serviços, assim vai expandindo seus negócios.

Não tinha modelo que negasse a feitura, desta forma fez vestidos para formandas, debutantes, madrinhas de casamento e noivas. Não possuía ajudante, nem um ateliê estruturado. A mesa de corte era a mesa de jantar de casa. Uma casa de corredor no centro da cidade de Ilhéus/BA, em posição poente, a máquina ficava localizada no corredor, o qual pegava todo o sol vespertino. Mas, nada disso a fez esmorecer.

Sendo eu ainda criança, a mãe, minha avó, morava em casa, o marido trabalhador de turno, chegou um momento que ela precisou de uma pessoa para ajudar nos afazeres domésticos e chegou a ter, algumas poucas empregadas domésticas em tempos esporádicos.

Curiosamente, mesmo sendo de família não abastada e não branca, tanto ela quanto a mãe acreditavam que deviam dispensar um tratamento frio e distante a estas outras mulheres, que precisavam trabalhar em casa de família. Talvez uma influência dos parentes fazendeiros e ostentadores de carros de luxo e viagens. Um resquício do colonialismo e coronelismo. Sobre colonialismo María Lugones (2019) nos explica que é um fenômeno que acirra o sistema de poder de forma que controla o sexo, a autoridade coletiva, o trabalho, as subjetividades e até a produção do conhecimento.

Outros saberes como crochê e venda de confecção, compradas em São Paulo e revendidas na sua cidade, também foram incorporados para aumentar a renda familiar. A mesma tornou-se uma negociante dentro da sua própria casa. Tem certo orgulho em dizer que nunca trabalhou fora de casa. Mas, apesar de toda esta desenvoltura, continua achando que os serviços domésticos são da competência das mulheres. Sobre isso, encontramos em bell hooks (2018) respaldo ao trazer sobre muitas mulheres, mesmo estejam no mercado de trabalho, arrimos de família, o imaginário é dominado por uma noção de vida doméstica com dominação

masculina, sendo o homem presente em casa ou não, logo a mulher é responsável por toda a organização do lar.

Mas, e o saber escolar, fez falta? Talvez o papel registrando o estudo. Mas a mesma se desenvolveu muito bem na vida, inclusive na proficiência leitora, lia de tudo, passando por livrinhos de *bang-bang*. Se saía muito bem também na produção textual de cartas para os parentes distantes. Pois, era uma época que telefone era artigo de alto luxo e toda a comunicação era feita por este gênero textual. Ali ela dava conta de todas as notícias e pedia também.

Para Áurea Pereira (2016), os saberes e aprendizagens revelados nas cartas se constituem como um conhecimento produzido sobre si, nesse ato de desvelar para outro o que se conhece de si, que é o reconhecimento de si mesmo. Desse modo, a escrita das cartas se instituiu num dispositivo biográfico de empoderamento para as mulheres, pois permitiu que assumissem autorias e se revelassem numa forma de contar para o outro o que é estar e/ou fazer parte de uma pesquisa.

Assim como Dona Vitória, Áurea Pereira (2019), Margarida também compreendeu que seria importante para seus filhos terem a educação escolar, sendo este um lugar social para o contato com a leitura e a escrita de forma sistematizada, assim estes poderiam conquistar muito mais que ela e o marido. Não nos negou a educação escolar, entretanto, apenas eu cheguei ao nível superior.

Concordo com Ana Lúcia Souza (2011), quando diz que ler, escrever e interpretar textos ou usar a língua padrão pode dizer em qual nível sócio cultural está o sujeito. Entretanto, há situações fora da escola que atividades variadas são realizadas e ganham outro sentido e terminam por fazer o engajamento social do sujeito. Ela diz ainda que os letramentos são múltiplos, críticos e englobam usos variados para finalidades variadas.

A mulher em questão, podemos considerar uma resistente e que ressignificou sua existência, pois com seu trabalho e conhecimentos nunca deixou a família passar necessidade. Punha-se na condição de ajudar o marido, quando na verdade, era quem tinha as rédeas da casa. Era ela quem fazia a distribuição dos ganhos para pagamento das contas, pois ele lhe entregava o salário em mãos para tal fim. Desta forma, ela sempre honrou com os compromissos financeiros. E de onde veio este conhecimento? Mais um tipo de letramento: educação financeira, aprendida na prática.

A mesma sempre soube lidar com as mais diversas situações, inclusive solucionava os seus problemas e era chamada para ajudar na solução dos outros, principalmente a vizinhança, onde era tida como uma pessoa idônea e responsável.

Metodologia aplicada

Este texto foi produzido para atender os requisitos de avaliação da disciplina Políticas de Letramento, ministrada pela Profa. Dra. Áurea da Silva Pereira, no Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Campus II, Alagoinhas/BA.

De acordo com as leituras propostas no decorrer da disciplina, percebi que dentro de casa havia a história de vida da minha própria mãe, hoje uma mulher idosa, já com alguns problemas de memória, o que dificultou um pouco o encadeamento de algumas narrativas orais.

Escolhi a história oral para a construção deste artigo porque, como nos diz M^a Aparecida Ottoni *et al* (2011), valorizar a história oral é uma forma de valorizar o sujeito e contribuir para a sociedade. Este tipo trabalho com idosos posiciona-os e diante das mudanças. Possibilitam-nos o entendimento de outras histórias e suas relações com o pre-

sente. Bem como permite o resgate das emoções e a percepção que há uma escuta, possibilita a entrega.

Também posso considerar que usei uma metodologia qualitativa. Sobre a qual Áurea Pereira (2013) nos diz como esta nos permite observar, investigar e analisar o que ocorre intrinsecamente com a subjetividade humana: como o sujeito percebe, intui, o gestual, a modulação da fala, a linguagem utilizada e suas relações sociais.

O trabalho está organizado da seguinte forma: a) identifiquei que minha própria mãe poderia ser minha parceira na pesquisa; b) defini que abordaria sobre o letramento dela; c) organizei algumas leituras para o referencial teórico; d) decidi usar o celular para gravar um diálogo informal com a mesma. Não foi semi ou estruturada uma entrevista, apenas perguntei como foi mesmo que ela havia aprendido a costurar. Assim, a memória foi ativada e ela foi narrando sobre suas aprendizagens.

Quem foi a jovem, a adulta e é a idosa — análise

Joana, a irmã, as filhas e sobrinhas tocaram suas vidas e a vida das filhas que tiveram cheias de tabus, preconceitos, proibições. Todas mulheres fortes, autoritárias, mas sempre se escondendo atrás de uma suposta submissão ao homem e crendo que as mulheres são para os serviços domésticos, podendo até desenvolver outras atividades, mas sem esquecer do lar, de cuidar, cozinhar, lavar, arrumar etc.

A mulher a qual foi mãe muito jovem, criou seus dois filhos homens para serem trabalhadores e honestos, mas não cuidadores, preocupou-se que eles estudassem, mas não foi a primeira escolha deles. Assim podemos analisar o pensamento de toda uma época que influenciou mulheres a serem machistas. Os filhos homens com total liberdade de escolhas e as mulheres tendo que cumprir com os acordos, alguns

intrínsecos, outros explícitos, ditados por homens e obedecidos por mulheres.

Mas, como diz bell hooks (2018) “feministas são formadas, não nascem feministas”. Esta autora aborda o momento que as mulheres começam a denominarem-se feministas e a discutir as questões relacionadas ao sexismo e as discriminações sofridas. As mulheres desta família reforçaram para suas filhas e netas a importância do casamento, da aprendizagem e aplicação das prendas domésticas, do comportamento recatado e da escolha de profissões consideradas femininas, como professoras.

Hoje, posso analisar que Pedro da Silva Carvalho foi o transgressor, diferente da sua esposa, pois enquanto ela queria a filha também dona de casa e cheia das prendas relacionadas ao lar, ele me ensinou a subir em telhado, a trocar lâmpada e a dirigir aos 11 anos. Mas, como ele não portava o papel atestando seus saberes, foi um homem pouco valorizado financeiramente e pela parte que se elitizou na família da mulher, sempre sendo solicitado para serviços pesados, mas foi um sujeito de grande valor humano, superior a todos que o menosprezaram.

Margarida tem hoje com 86 anos. O que mudou em seu pensamento? Consideremos que, sorrateiramente, ela rompeu com barreiras do seu tempo. Ficou três anos sozinha com duas crianças num bairro periférico. O marido tinha uma doença que não podia ser divulgada. O seu “sumiço” causou rebuliço e especulações na família e vizinhança, enquanto o mesmo estava internado numa colônia para leprosos em Salvador.

Ela precisou reconstruir a sua história e ser forte para sobreviver. Tudo isto poderia ter feito dela uma feminista aguerrida. Mas, não foi assim. Ainda hoje ela não aceita todas as nossas conquistas. Orgulha-se da minha trajetória de

mulher estudiosa, pesquisadora e trabalhadora da educação, mas não entende o fato de eu não ser uma boa dona de casa. Censura com veemência uma mulher que se separa do marido e refaz sua vida em outra companhia. Não vê com bons olhos o fato de mulheres mais maduras se divertirem e fazerem viagens.

Para analisar esta atitude desta mulher, hoje idosa, tomamos Agamben (2017), ao considerar que ter potência, não é ter liberdade. Uma mulher forte em todos os sentidos, potente em tudo que desenvolveu, mas manteve-se escrava do pensamento machista de sua época. O autor diz que mesmo sendo uma potência, se o sujeito não tem liberdade, ele se torna impotente. Logo, temos um aprisionamento de uma mulher num pensamento machista.

Considerações contínuas

Ao optar pela escrita da história de vida de minha mãe, com a intenção de discutir sobre suas estratégias de sobrevivência associadas com o conceito de letramento, pois ela aprendeu a costurar praticamente sozinha e foi desenvolvendo suas potencialidades ao longo da vida: mulher leitora, trabalhadora informal, produtora de textos (cartas) — a escuta desta narrativa e o aguçamento das minhas memórias, possibilitaram-me também pensar nas reflexões que as leituras e discussões sobre gênero vêm me proporcionando.

Pensando sobre letramento, podemos considerar que para a pessoa ser considerada letrada, não precisa necessariamente ter passado pela escola. As histórias de Margarida e Pedro me fizeram pensar que a necessidade foi o maior agente para a aprendizagem deste casal e transformação de tantas situações.

Em relação a ela, refleti que, infelizmente, um tipo de letramento não construiu, o qual seria aprender o seu grande

valor como uma mulher capaz de dar conta de si e da família construída. Valorizar a sua história feminina e assim influenciar outras mulheres a também se reconhecerem capazes. Ela teve a oportunidade, ao longo dos seus 86 anos, vivenciar diferentes momentos políticos e econômicos do país e ter repertório para opinar sobre eles, mas parece mesmo não ter mudado as concepções sobre o lugar da mulher: em casa.

Faltou também entender a importância da sororidade. Sempre esteve rodeada de mulheres, mas não necessariamente as via como força, mas muitas vezes com rivalidade e indiferença. Havia uma rede de mulheres colaborando entre si, mas sempre foram os homens que tiveram papel de destaque e valor nesta família.

Este artigo buscou responder como podemos conceitualizar letramento a partir das estratégias que Margarida utilizou para sobreviver e “se virar” na vida. Como resposta, podemos dizer que as estratégias foram eficazes, pois mesmo tendo frequentado pouco a escola, tornou-se leitora proficiente de livros, revistas e TV, de forma que sabia e sabe opinar sobre diversos assuntos e desenvolveu um ponto de vista próprio. Uma mulher que resistiu às intempéries de doenças e apertos financeiros — como ela gosta de mencionar. O marido, com nenhum estudo escolar, possuía saberes que conseguiu ajudar a si e a outras pessoas.

Sobre questões de gênero, as quais viram à tona durante as análises, ficou perceptível a necessidade de se discutir valores, direitos e caminhos a percorrer para a chegada, de um número maior de mulheres à velhice com mais independência, felizes e confiantes de terem construído uma história digna se ser contada e compartilhada.

Além de tudo isso, as discussões sobre equidade de gênero não devem ser abandonadas em momento algum. As

crianças contemporâneas podem ser educadas sem a partilha do trabalho determinada pelo sexo biológico.

Com o resgate e registro desta história, a qual se imbrica com a minha, considero que falar sobre nós como seres pensantes, capazes de cortar e costurar as próprias histórias, produtoras de conhecimentos, insubmissas é relevante dentro da família e na escola.

Respondendo a Ângela Kleiman (2005): sim! É possível ensinar o letramento, além daqueles conhecimentos de mundo que temos e colocamos em prática. Ensiná-lo é um caminho possível para que nós mulheres entendamos as engrenagens do sistema que insiste em ser colonizador, branco, heteronormativo, patriarcal e machista e romper com os padrões impostos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento: ensaios e conferências*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 293-313.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e Política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2019.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso "ensinar" o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?*. Brasília: Mec, 2005.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista hoje perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 53-83.

OTTONI, Maria Aparecida Resende; SOUSA, Gerson de; LIMA, Maria Cecília de; OLIVEIRA, Lorraine Cássia Silva de; MARTINS, Thaís Rodrigues. Narrativas de vida: a constituição identitária de idosos. *Rev Ed Popular*, Uberlândia, v. 10, p. 56-65, dez. 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos mídias linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PEREIRA, Áurea da Silva; MOTA, Kátia M. S. O contar de si e a representação do letramento: saberes experienciais de d. Vitória. *Cientíssimo: Revista Científica da Faculdade Santíssimo Sacramento*, Alagoinhas, v. 4, p. 9-29, dez. 2013.

PEREIRA, Áurea da Silva. As cartas como dispositivo biográfico: aprendizagens e empoderamento. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; DERMATINI, Zélia de Brito Fabri; GONÇALVES, Marlene (Org.). *Gênero, diversidade e resistência: escritas de si e experiências de empoderamento. escritas de si e experiências de empoderamento*. Curitiba: Crv, 2016. p. 103-120.

PEREIRA, Áurea da Silva. Memórias de letramento de idosos: a leitura e a escrita como bens simbólicos de inclusão e/ou exclusão social. *Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura*, [S.l.], v. 9, jul. 2013. ISSN 1980-8879. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1152/990>>. Acesso em: 6 out. 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas/SEBRAE. *10 características do empreendedor de sucesso*. 2020. Disponível em: http://ead2lms.sebrae.com.br/courses/educacaoempreendedorasebrae/cb17em/Objetos_Educacionais/htmls/infograficos/info001/caracteristicas_empreendedor.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de Reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

[Recebido: 12 jun. 2020 — Aceito: 1 ago. 2020]

CULTURA E GRAMÁTICA: UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Laurianne Guimarães Mendes¹

Resumo: O Brasil possui uma vasta extensão territorial e, assim, é possível compreender a existência de uma não segmentação cultural. Cada região, com base em aspectos históricos, sociais e ambientais, desenvolve um olhar para o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, constrói um aspecto cultural único. Sabe-se que é a partir da cultura que ocorre a modulação do comportamento, em todos os seus aspectos, dos sujeitos inerentes a uma dada sociedade. Ou seja, os sujeitos se constituem tendo como guia a cultura na qual está inserido. Pensando nessas variedades linguísticas que afetam o modo de falar brasileiro, é relevante uma observação sobre a linguagem escrita aqui produzida. Afinal, mesmo com diferenças na formulação oral, é necessário que qualquer falante brasileiro seja capaz de ler um texto produzido em português. Desse modo, torna-se perceptível a importância da Gramática Tradicional ou Normativa para um melhor desenvolvimento comunicativo, seja na esfera oral ou escrita, entre falantes de português de diferentes regiões brasileiras. Assim, o objetivo deste texto é fazer uma breve análise do ensino gramatical em sala de aula, especificamente, da Baixada Cuiabana. Para tanto, nos baseamos nas discussões de Perini (1997) e Possenti (1996) sobre o funcionamento da gramática normativa em diálogo, bem como nas noções de Neves (2003) quanto ao funcionalismo e seu uso em sala de aula.

Palavras-Chave: Gramática funcional. Ensino de língua portuguesa. Dialeto cuiabano.

¹ Graduada no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Campus Iporá. Atualmente, Pós-graduanda no curso de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Endereço eletrônico: laurianneguime@gmail.com.

CULTURE AND GRAMMAR: A FUNCTIONAL APPROACH IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Abstract: Brazil has a vast territorial extension and, thus, it is possible to understand the existence of a cultural non-segmentation. Each region, based on historical, social and environmental aspects, develops a look at the world around it and, consequently, builds a unique cultural aspect. It is known that it is from culture that there is the modulation of behavior, in all its aspects, of the subjects inherent in a given society. In other words, peoples are constituted having as a guide the culture in which he is inserted. Thinking about these linguistic varieties that affect the Brazilian way of speaking, an observation about the written language produced here is relevant. After all, even with differences in the oral formulation, it is necessary that any Brazilian speaker is able to read a text produced in Portuguese. In this way, the importance of Traditional or Normative Grammar for a better communicative development becomes noticeable, whether in the oral or written sphere, among Portuguese speakers from different Brazilian regions. Thus, the objective of this text is to provide a brief analysis of grammatical teaching in the classroom, specifically, those belonging to "Baixada Cuiabana". For that, we underscore the discussions of Perini (1997) and Possenti (1996) about the functioning of normative grammar in dialogue with the notions of Neves (2003) regarding functionalism and its use in the classroom.

Keywords: Functional grammar; Portuguese language teaching; Cuiabano dialect.

Considerações iniciais

O Brasil possui uma vasta extensão territorial e, desse modo, é possível compreender a existência de uma não segmentação cultural. Cada região, embasada em aspectos his-

tóricos, sociais e ambientais, desenvolve um olhar acerca do mundo que a rodeia e, conseqüentemente, constrói uma vertente cultural singular. Sabe-se que é a partir da cultura que há a modulação do comportamento, em todos os seus aspectos, dos sujeitos inerentes de uma dada sociedade. Ou seja, o homem irá se constituir tendo como norte a cultura na qual ele está inserido.

Levando isso em consideração, pode-se compreender que a língua portuguesa é perpassada por inúmeras mudanças em cada contingente regional. Visto que, cada região irá alterar a língua para se aproximar da realidade em que seus falantes estão inseridos. Ademais, o fato da colonização brasileira não ter tido uma unificação étnica contribui para que a língua “brasileira” não seja homogênea. Assim, não seria equivocado entender que há uma variedade linguística no que se refere à língua portuguesa que emerge no Brasil.

Pensando nessas variedades linguísticas que atingem o modo de falar dos brasileiros é relevante uma observação acerca da linguagem escrita aqui produzida. Afinal, mesmo com diferenças na formulação oral, é necessário que qualquer falante brasileiro seja capaz de ler um texto produzido em língua portuguesa. Desse modo, torna-se perceptível a importância da Gramática Tradicional ou Normativa para um melhor desenvolvimento comunicativo, seja na esfera oral ou escrita, entre os falantes da língua portuguesa de diferentes regiões brasileiras.

Todavia, como o processo de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvido em sala de aula de modo a respeitar as nuances culturais pertencentes aos alunos? Esse é um questionamento extremamente válido ao pensarmos que a sala de aula deve ser um ambiente em que haja respeito pelas diversidades e singularidades dos discentes. Assim, objetiva-se com esse texto uma breve análise a respeito do ensino gramatical em sala de aula, especificamente, as pertencentes

a “baixada cuiabana”. Para tanto, acorar-nos-emos nas noções de Perini (1997) e Possenti (1996) acerca do funcionamento da gramática normativa em diálogo com as noções de Neves (2003) a respeito do *funcionalismo* e de seu uso em sala de aula.

Trajetos linguísticos

Ao decurso dos anos, muitos entraves teóricos e indagações emanaram a partir da publicação do Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 1999). Como se bem sabe, essa obra eclode dos manuscritos de aulas de Ferdinand de Saussure, contudo, os preceitos que se encontram ali são resultados das percepções que os alunos tiveram acerca das falas e dos pensamentos perpassados durante a classe, o que acaba conferindo ao livro uma atmosfera de estímulo às questões de certas noções que se encontram no mesmo. Desse modo, objetiva-se aqui uma explanação a respeito de análises evidenciadas em dois capítulos da obra *Convite a Linguística* (NORMAND, 2014).

A *priori* é importante salientar os entremeios que embasam a obra supracitada. Normand (2014) tem como ponto norteador buscar um maior entendimento em relação a certas lacunas presente no Curso de Linguística Geral (doravante CLG). Assim, a autora busca trabalhar sob um viés diacrônico e analisar a obra com base em teses e em postulados que a antecederam e também que se formularam após ela, porém, ela também realiza um recorte sincrônico ao evidenciar, durante sua obra, as facetas que faziam parte do contexto da publicação do CLG (SAUSSURE, 1999). Sem mais delongas, buscar-se-á aqui uma súmula com referência aos pontos altos de dois capítulos de *Convite a Linguística*: Proposições e notas para uma leitura de F. de Saussure e O Curso de Linguística Geral, Metáforas e Metalinguagem.

Em suma, o capítulo *Proposições e notas para uma leitura de F. de Saussure*, busca estabelecer uma crítica às ambiguidades e incoerências que surgem a partir da construção de suas ideias. Assim, a autora elabora pontos-chaves que perpetuam a inconsistência de certas prerrogativas que são sistematizadas na obra. Em seus apontamentos ela demonstra, ao se utilizar de recortes pontuais presentes no CLG, a forma como Saussure (1999)² recorre a artifícios assíduos para balizar “percursos de pensamentos, que são contraditórios, sem que a contradição jamais seja explicitamente denunciada” (NORMAND, 2014, p. 26). Ademais, cabe se apontar de que forma as inconsistências aludidas são formatadas.

Em um primeiro momento, a autora evidencia a forma como Saussure consegue conceber certos ideais sem, de fato, apresentar registros congruentes. O exemplo ao qual ela recorre para a demonstração disso é o da noção de língua como sistema. Em seu ponto de vista, ele não pode de fato comprovar essa ideia e, sendo assim, utiliza-se de afirmações e repetições para conceder legitimidade a essa percepção. De modo geral, ele articula as informações sob o mirante de apresentação, para que, assim, ele as apresente como conclusões. É a partir desse ponto que a autora também projeta a institucionalização do procedimento empírico como manobra de conferência de validade a certas noções.

Contudo, a autora, em seguida, demonstra que, paralelamente a esse recurso, Saussure dispõe de outro para instaurar uma crítica ao primeiro. A partir de sua perspectiva, ela aponta que ele se utilizou de diversas hipóteses que se apresentam no CLG de modo sucessivo para desencadear uma crítica ao procedimento empírico. Ao nomear o procedimento dedutivo pode-se perceber que a autora salienta que as hipóteses referidas têm como principal objetivo lançar

² É interessante ressaltar mais uma vez que a obra é composta por discentes e não pelo autor a quem se dá a autoria da obra.

e apresentar noções fundamentais que vão endossar a crítica implementada por Saussure ao procedimento empírico. Adiante, a autora deixa claro que todas as críticas são veiculadas sem que isso seja demonstrado explicitamente, o que confere, mais uma vez, o teor de volubilidade apontado por ela.

É significativo observar que, apesar da crítica realizada ao procedimento e o seu abandono, não se pode perceber de forma nítida a adoção do segundo método em detrimento do primeiro. É, a partir desse momento, que a autora fomenta mais uma vez a articulação das contradições não sendo aparentes ou, em suas palavras, “tudo acontece como se a contradição não fosse vista” (NORMAND, 2014, p. 29). Com isso, ela busca focalizar a presença da vaporosidade no emprego e no projeto de noções e termos que são entendidos como ambíguos. Fundando nisso, ela desenvolve o parecer de que Saussure estabelece em sua escrita uma necessidade de recorrer, mesmo sem querer, ao pensamento dedutivo, contudo, ele realiza isso de um modo defensivo e incomodado. A seu ver, na estruturação de seu postulado, o autor demonstra uma insatisfação em relação ao uso de um vocabulário permeado pelo tradicional e, principalmente, contraditório à orientação da corrente de pensamento que guia suas aspirações teóricas.

Para concluir o capítulo, Normand (2014) reforça a concepção da autoria e, principalmente, da localização sincrônica da obra. Assim, ela estabelece que, apesar de não apresentar respostas relevantes ou coesas acerca de certos termos, Saussure consolida-se com essa obra por apresentar noções que quebram com o que estava/tinha se apresentado enquanto um possível objeto da linguística. A autora também demonstra que ele tinha plena consciência de que apresentava noções que iam radicalmente de encontro com o que era postulado por seus contemporâneos.

Pode-se, por sua vez, condensar os preceitos que fluem do capítulo O curso de linguística geral, metáforas e metalinguagem em uma crítica específica. Na visão de Normand (2014) apesar de buscar se distanciar de metáforas, Saussure é impelido a se utilizar dessa figura de linguagem para condensar seus dizeres a algo mais próximo do que ele pensava. Afinal, ele necessitou construir uma terminologia para abarcar respostas mais concretas e conseguir resoluções de ordem maior, pois, é notório que seria de uma dificuldade imensa usar de vocabulário e de palavras de ordem tão simples para organizar a construção do objeto de uma nova ciência. Assim, a autora se utiliza, novamente, de exemplificações para dissertar no tocante ao uso das metáforas.

O ponto chave, em sua visão, é perceber que Saussure buscava apresentar resultados provisórios de uma nova ciência aos alunos. Desse modo, o uso de metáforas ou analogias serviu para construir e fortalecer a ponte entre as informações que eram transpassadas e aquilo que era apreendido e compreendido pelos alunos. O que se cabe perceber é que o uso de tantas ferramentas “linguísticas” confere uma demonstração das dificuldades provenientes ao objeto língua e sobre a realização de um trabalho reflexivo. Ao longo de seus apontamentos, ela chega à conclusão que o uso de metáforas é desencadeado pela falta de vocabulário e pela inconsistência do objeto, afinal, ao contrário do que se pensa, Saussure estava no percurso para a construção de seus postulados.

O Estruturalismo é considerado o grande precursor das abordagens linguísticas. Desse modo, não é nenhuma surpresa que ele seja alvo de debates e de questionamentos acerca de sua metodologia. É um fato que suas contribuições foram de fundamental importância para a formação de outras abordagens, afinal, partindo das suas lacunas teóricas foi possível outras formas de se pensar a linguagem em suas diversas facetas, principalmente, em relação à língua. Assim,

partindo das noções propostas por Costa (2016) e Neto (2004), objetiva-se nesse texto uma explanação acerca de como o Estruturalismo ordenou-se enquanto uma abordagem linguística e de que forma ele consolidou os estudos linguísticos.

De antemão é necessário relembrar algumas das noções desenvolvidas por Saussure, visto que é a partir de seus estudos que se originam novas interpelações linguísticas. Antes de tudo, é preciso perceber que Saussure jamais se intitulou enquanto estruturalista, ele só angaria esse título ao pensar a língua enquanto um sistema e, como se bem sabe, sistema é compreendido enquanto um agrupamento estrutural de dado objeto. Assim, ao pensarmos na noção de que “o estruturalismo é um ‘método’, ou uma ‘atitude’, que consiste em proceder à explicação científica em termos de *estruturas*” (NETO, 2004 p. 96), podemos o considerar pertencente a essa linha teórica, essencialmente, em relação a alguns de seus preceitos essenciais que veremos a seguir.

Costa (2016) aponta algumas ideias de Saussure consideradas como embrionárias para se pensar a linguística moderna. Levando em consideração que o pensamento do autor supracitado norteia-se por meio de dicotomias é relevante observar a maneira como as mais significativas se comportam. Cabe se pensar que dicotomia será entendido aqui como a capacidade de um dado objeto ser dividido em dois de forma lógica para que, assim, ocorra a concepção de um par opositivo. São as dicotomias saussurianas que fornecem embasamento para todos os outros mirantes teóricos que tem como centro a linguística.

Uma das dicotomias mais importantes é a da língua e da fala. De um ponto de vista saussuriano é necessário que se enxergue a *linguagem* como um objeto que tem um aspecto duplo, mas que mesmo tendo nuances específicas e diferentes entre si não podem existir sozinhas. O primeiro aspecto é

o da língua que é compreendida como o lado social da linguagem e o segundo é o de fala que é entendido como o lado individual da linguagem. Ou seja, a língua pode ser pensada como o sistema macro pelo qual os sujeitos de uma mesma comunidade se comunicam e que é formado a partir de um contrato social implícito em que se garante o caráter social da mesma. Por outro lado, a fala é constituída das vontades e desejos do falante, afinal, é ele que irá combinar os elementos presentes na língua. Assim, podemos perceber que é impossível se conceber uma sem a outra.

A segunda dicotomia faz referência à sincronia e diacronia. Em linhas gerais, elas podem se dividir em linguística estática e linguística evolutiva, respectivamente. Isso ocorre porque a sincronia é entendida como a descrição de um determinado estado da língua em um recorte de tempo e a diacronia, por sua vez, trabalha como observar a língua durante todo seu percurso ou, simplesmente, por meio de comparação entre dois tempos. Saussure estimula, contudo, a utilização do estudo sincrônico em detrimento do diacrônico, uma vez que os falantes de uma língua não conhecem e nem precisam conhecer sua história para a colocar em uso.

A terceira e, talvez, mais famosa é a de signo linguístico. Em sua visão, a língua é um sistema de signos e eles se estruturam por meio de um significante e um significado. Para exemplificar a dicotomia dessa ideia, ele se utiliza de uma de suas famosas metáforas para demonstrar que um não pode ser entendido sem o outro: a das faces da folha de papel. Significante também pode ser chamado de imagem acústica e, nada mais é, do que a impressão psíquica de um dado fonema. Significado, por sua vez, é chamado também de conceito e é compreendido como o sentido atribuído ao significante.

A quarta dicotomia é a do motivado e arbitrário. Partindo de um pressuposto saussuriano devemos pensar que o

signo linguístico é arbitrário em um primeiro momento, pois, os signos linguísticos são convencionados culturalmente por meio de um contrato social implícito entre os falantes de uma dada língua. Contudo, ele também prevê graus de motivação nas derivações de certos signos linguísticos, sempre evidenciando que nenhum signo é nomeado em primeira instância levando em consideração uma característica.

A última e, possivelmente, a desencadeadora de uma visão estruturalista dos estudos de Saussure é a das relações sintagmáticas e paradigmáticas. Para começar a se pensar acerca dessas relações devemos compreender que a linguagem articulada tem um caráter linear. Iremos chamar de sintagmática as relações entre dois ou mais termos que estão em um mesmo nível contextual sintático. E as relações serão paradigmáticas a partir do momento em que ocorre a associação de um termo que está presente em um contexto sintático com outros que estão ausentes desse contexto. Ou seja, ao considerar que a linguagem e, conseqüentemente, a língua e a fala devem apresentar uma linearidade, ele subentende-se que é preciso uma estrutura para que elas se consolidem.

Baseado nas ideias mencionadas ocorre o surgimento de escolas europeias que buscaram desenvolver o estruturalismo de modo consistente. Três ganham celebre destaque nessa corrente teórica: a Escola de Genebra, a Escola de Praga e a Escola de Copenhague. As duas primeiras se assemelham ao não se limitarem ao estudo formal da linguagem, ou seja, buscaram trabalhar com a ideia da linguagem em seu funcionamento real de comunicação. Já a terceira partiu do ponto de se analisar apenas o aspecto formal da língua e, assim, desencadeou o pensamento de forma e substância, ou simplesmente, de expressão e conteúdo.

Todavia, a partir de um viés americano temos como destaque dois nomes: Bloomfield e Sapir. Neto (2004) consi-

dera que Bloomfield em sua teoria se separa de um ideal estruturalista, contudo, Costa (2016) evidencia algumas noções que incluem o autor supracitado na abordagem linguística estrutural. Bloomfield designa que cada língua irá apresentar uma estrutura individual que seguirá o nível fonológico, morfológico e sintático. Ademais, ele aponta a noção de arranjos que são necessários na língua e, ao mesmo tempo, são delimitados por ela. Afinal, o processo de combinação de unidades para formar frases segue os preceitos das leis do sistema linguístico da língua alvo. Ou seja, algumas construções são permitidas enquanto outras são coibidas de ocorrerem. É graças a esse caráter estrutural que Costa (2016) o considera estruturalista.

Já Sapir rompe com os ideais saussurianos a partir do momento em que concebe que ao se observar a análise estrutural de uma língua devemos comparar esses resultados com uma análise estrutural da cultura do povo que adota a língua em estudo. Assim, em sua visão, cada língua irá se formar a partir da realidade de mundo dos falantes que a adotam. Desse modo, as distinções que existem entre as línguas são fundamentadas por meio dos modelos socioculturais de cada uma, afinal, as diferenças existentes entre as culturas incidem nas diferenças de se representar o mundo.

Logo, podemos perceber por meio dessa retomada histórica da concepção da abordagem linguística estruturalista, que, apesar de apresentar algumas “falhas” e omissões em relação a alguns pontos, ela contribui e muito para formar o olhar teórico atual acerca da linguagem.

Ensino gramatical tradicional

Pode-se perceber que, em sala de aula, existe uma adoção da gramática normativa como o eixo norteador das produções e do direcionamento do que é língua portuguesa.

Assim, qualquer construção que fuja dos postulados da gramática supracitada é encarada como erro e como um modo inadequado de se utilizar a língua. Contudo, percebe-se que isso acaba por gerar desconforto nos alunos durante a produção de texto ou simplesmente em análises sintáticas. A partir disso é interessante observar de que modo ocorre o ensino gramatical normativo que é tido como tradicional em sala de aula.

Ao longo do tempo a escola transformou seu modo de atuar. Há um tempo o principal objetivo era de que os alunos dominassem os conteúdos e absorvessem as matérias para que conseguissem atingir uma média e, assim, conseguirem o certificado de aprovação no Ensino Básico e Médio, contudo, com o processo de globalização os alunos atuais estão em contato com um número imenso de informações dos mais variados tipos e, assim, a perspectiva a respeito do aprendizado tomou uma nova forma. Não basta ensinar álgebra ou gramática, o aluno atual requer um conhecimento crítico-reflexivo para que ele consiga atuar em sociedade.

Uma das abordagens do Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é que o professor trabalhe com metodologias que visem o aprender a aprender, ou seja, que transforme o processo de aprendizado dos alunos em algo independente, para que eles consigam refletir a respeito das inúmeras informações que eles têm contato. Para o aluno atual não basta apenas transpor conteúdos e teorias desanexas com sua realidade. É preciso que o Ensino Médio explore a criticidade do aluno para que ele consiga refletir sobre sua realidade e se atentar sobre seu posicionamento social, conseguindo dessa forma que ele se sobressaia no mercado de trabalho ou em um curso superior, por exemplo. É necessário reformular o Ensino Médio porque os alunos foram reformulados.

Todavia, apesar de na teoria o ensino de língua portuguesa ter se tornado mais contextualizado e menos mecâni-

co, na prática a situação é outra. Não é raro adentrar em uma aula de língua portuguesa e se deparar com o professor passando uma série de listas com frases soltas para ensinar análise sintática ou morfológica. Isso acaba por fortalecer no aluno o aprendizado individual das noções e, desse modo, ao ter que unir todas as construções sintáticas que aprendeu em uma produção textual, por exemplo, o aluno apresenta uma série de dificuldades por não conseguir enxergar o todo.

Outro ponto e falha do ensino gramatical tradicional é a separação que muitas vezes ocorre entre gramática e produção de texto. Unificar o ensino de sentenças ou até mesmo de classe de palavras com seu uso situacional pode fortalecer o aprendizado em ambos os casos. Afinal, dentro de cada gênero textual existe uma forma de se moldar a língua para que a função textual a qual ele objetiva seja concretizada. Isso fortalece o ideal de que a gramática é somente decorar e realizar listas de exercício que fora da sala de aula não terá o menor sentido.

É importante se ter em mente que o sujeito constrói linguagem e, assim, é inconcebível se descrever o que é certo e o que errado. Contudo, é evidente que a língua escrita tem regras concebidas para facilitar a compreensão de qualquer sujeito durante a leitura de qualquer texto. Assim, o que deve se levar em consideração não é uma aniquilação da gramática normativa em sala de aula e sim uma mudança metodológica na forma de perpassar as regras e os ensinamentos inerentes a elas para os alunos. Haja vista que, o ensino deve partir da bagagem que o aluno já possui para que o processo de ensino-aprendizagem se torne mais fácil e concreto.

Nuances do falar mato-grossense

Como já mencionado, cada região brasileira irá moldar a língua portuguesa de acordo com aspectos sociais, históri-

cos e ambientais. Na região de Mato Grosso não é diferente, contudo, percebe-se que dentro do “modo” de falar mato-grossense existem peculiaridades no que se refere à baixada cuiabana. É preciso, primeiramente, elucidar o que se tomará enquanto “baixada cuiabana” no presente texto. Entende-se que ela é a região que cerceia Cuiabá, ou seja, as cidades que se concentram próximas ou conurbadas com a capital. Outro fator que é utilizado para delimitar o que se considera enquanto baixada cuiabana é observar os municípios ou comunidades que devem sua origem ao rio Cuiabá e seus afluentes. Cidades como Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Santo Antônio do Leverger possuem um léxico similar e as mesmas variações em relação à construção de “gírias” e interjeições muito utilizadas.

A *priori* é interessante realizar uma retomada histórica para compreender as exterioridades que balizaram o modo de falar da baixada cuiabana. Como se bem sabe, Mato Grosso durante muito tempo teve somente a presença de grupos indígenas, assim, alguns feítios culturais desses povos são remanescentes até hoje. Visto que, foi por meio do imbricamento entre indígenas e bandeirantes que se constituiu o primeiro dialeto entendido como pertencente à Mato Grosso.

Contudo, pode se notar que a localização geográfica também influenciou no dialeto constituído aqui. A proximidade com o Paraguai e a Bolívia, por exemplo, fortificaram certas construções fonológicas que não são encontradas em nenhuma outra região. Saindo um pouco do aspecto de fonemas, ao pensarmos no léxico vemos a forte influência de palavras espanholas no repertório linguístico dos falantes de Mato Grosso. Não é raro, por exemplo, ouvir a troca do “l” pelo “r”, herança oriunda dos colonizadores e desbravadores bolivianos que buscaram a conquista de território.

Outra grande influência adveio com a corrida aurífera. Graças ao tratado de Tordesilhas, durante muito tempo Mato

Grosso esteve à mercê da Espanha, contudo, segundo Coelho (1976), a partir da institucionalização das Capitânicas, a região mato-grossense passou a ser governada por São Paulo. Percebe-se que graças a influência dos bandeirantes paulistas o vocabulário da baixada cuiabana foi remodelado no que se refere ao léxico, contudo, a pronúncia das palavras continuou seguindo os critérios inerentes a mescla indígena e espanhola.

Ademais, por pertencer a uma região onde há um forte domínio de comunidades quilombolas é importante observar que há a influência africana presente no vocabulário “cuiabano”. Assim, não seria errado entender que há uma mescla de léxico e fonemas pertencentes a índios, africanos, bandeirantes paulistas e ao castelhano boliviano e paraguaio que forneceram as bases do falar cuiabano e de toda baixada cuiabana.

Gramática funcionalista em sala de aula

Antes de qualquer coisa, é importante contextualizarmos de que forma se instaura os primeiros passos da gramática funcionalista. Concebe-se que os primeiros pensamentos sobre o que viria a ser conhecido como *funcionalismo* inicia-se na Escola de Praga. Afinal, são a partir das discussões institucionalizadas por esse grupo que se dá início as primeiras análises funcionalistas. Apesar de não excluírem completamente os postulados estruturalistas, eles realizam uma crítica ao ponto de vista saussuriano no que concerne à distinção entre a sincronia e a diacronia. Outro ponto que também é criticado e repensado por eles é a questão da homogeneidade. Contudo, a culminância da importância desses teóricos é construída no uso dos termos função e funcional ao estabelecer fundamentos teóricos básicos do funcionalismo. Ademais, em suas análises eles abarcam noções dos parâmetros pragmáticos e discursivos.

É impossível pensarmos em funcionalismo e não evidenciarmos os conceitos de tema e rema, pois, entende-se que a partir dessas noções as sentenças são pensadas em seu caráter informacional. Jan Firbas (CUNHA, 2012) inicia os pensamentos a respeito de um modelo de estrutura informacional de sentença que busca analisar sentenças efetivamente enunciadas para determinar sua função comunicativa. Toda informação que se apresenta na sentença e é conhecida do ouvinte será intitulada de *tema*, observa-se que nessa parte há um menor grau de dinamismo comunicativo, afinal, a quantidade de informação que ela comunica aos interlocutores em um dado contexto é a menor possível. A parte que contém a informação nova é conhecida como *rema* e irá apresentar um maior ou máximo grau de dinamismo. Na maioria das vezes a parte que tiver um menor dinamismo virá no início da sentença e aquelas que apresentarem um maior grau de dinamismo serão posicionadas na parte final da sentença. Todavia, isso não é definido como via de “regra”, pois a partir do momento em que as sentenças se estruturam em processos comunicativos com falantes reais não existe uma previsão do que deve ocorrer.

Outra manifestação funcionalista que tem grande relevância e embasa grande parte dos postulados pertencentes à abordagem linguística em análise surge em 1970. É na Escola de Londres que eclodem as noções de Halliday (CUNHA, 2012). Para o teórico há um conceito amplo de função que irá incluir tanto as funções de enunciados e textos em seus contextos reais quanto às funções de unidades dentro de uma estrutura. Por ter boa parte dos seus estudos balizados pela tradição etnográfica, ele compreende que a linguagem deve ser estudada levando em consideração o contexto dos papéis sociais que os indivíduos desempenham. É a partir dele que se concebe a ideia de que a linguagem deve ser considerada parte de um processo social.

É preciso compreender que essa abordagem linguística difere-se das formalistas ao conceber a linguagem como um instrumento de interação social e seu interesse de investigação irá além da estrutura gramatical. Afinal, ela partirá de um contexto discursivo que irá motivar os fatos da língua. Além disso, podemos perceber que um dos objetivos da abordagem *funcionalista* é explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, sempre realizando uma análise das condições discursivas em que se verifica esse uso. É importante que se perceba que a gramática e o discurso continuarão juntos no *funcionalismo*, pois é a gramática que delimita o discurso e, ao mesmo tempo, é o discurso que delimita a gramática.

Em resumo, podemos definir o *funcionalismo* como a corrente linguística que se opõe ao estruturalismo e ao gerativismo ao estudar a relação da estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. Além disso, ela concebe a linguagem como um instrumento de interação social e, assim, se alinha a uma análise entre linguagem e sociedade. Levando isso em consideração, ao pensarmos no uso da gramática funcionalista em sala de aula, especificamente nas que pertencem a baixada cuiabana, devemos ter em vista alguns critérios.

A primeira coisa a se ter em mente é a de que a maior parte das dificuldades que os alunos possuem em relação à língua portuguesa advém do uso da gramática normativa como a norteadora do que seria o uso correto da língua. Uma vez que, ao estarmos em sala de aula podemos perceber que, muitas vezes, o ensino em torno da língua é só o de repasse de regras e de frases soltas que, por estarem em um contexto, acabam fugindo da realidade dos alunos. Assim, percebe-se que muitas vezes o uso da gramática normativa em detrimento de outros mirantes gramaticais acaba estigmatizando e dificultando o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Não é raro observar, em salas de aula pertencentes à baixada cuiabana, a dificuldade dos discentes na escolha de vocábulos para inserirem em sua produção escrita. Afinal, ao se acostumarem que escolhas lexicais “erradas” geram “desvios” as regras gramaticais normativas, eles se sentem coagidos e coibidos a produzirem qualquer tipo de texto. Isso demonstra que, ter como base para as aulas somente regras gramaticais, dificulta o processo de aquisição da norma escrita pelos alunos. Assim, certas interpelações mediadas pela abordagem *funcionalista* podem mediar e facilitar.

A primeira coisa a se pensar é de que modo à variação linguística dos alunos podem contribuir para a aprendizagem de gêneros textuais, por exemplo. Assim, aos termos em vista que os gêneros textuais são representações do processo comunicativo torna-se mais coerente o uso de textos que expressam as situações reais de modo concreto para exemplificar normas do que simplesmente utilizar frases soltas. Ao se usar um artigo pertencente a um blog mato-grossense para demonstrar as regras inerentes as características do referido gênero, por exemplo, tornam-se mais fáceis para o aluno perceber que tipo de linguagem ele pode adotar ou a que fica incoerente ao contexto.

Outro ponto que faz com que o *funcionalismo* se torne um forte aliado no ensino da língua portuguesa é o fato de que textos reais fazem com que os alunos sejam compelidos a pensarem acerca do uso que eles fazem da língua. Afinal, grande parte dos discentes pertencentes às escolas da baixada cuiabana pertencem a um contexto social em que o uso de palavras que beiram ao formal é escasso ou nulo, pois, devido as grandes taxas de analfabetismo poucos responsáveis conseguem ter proximidade com as regras da gramática normativa. Assim, ao estudarem o uso das conjugações verbais, por exemplo, com um texto ao invés de sentenças soltas eles

conseguirão perceber que existem escolhas que serão mais adequadas do que outras para certos contextos.

O *funcionalismo* deve ser abordado em sala de aula para apresentar os alunos novos contextos comunicativos. Visto que, por muitas vezes eles estão condicionados a somente um âmbito social que acaba por dificultar a visão de que a língua deve ser remodulada de acordo com o ambiente em que o processo comunicativo se dá. Assim, ao ser condicionado durante a infância a se habituar a somente um modelo de falar-ouvir dificilmente o aluno conseguirá escrever e ler tendo como base novos parâmetros sem precisar passar por um processo tortuoso. Isso demonstra que o professor ao introduzir um conteúdo gramatical parta daquilo que o aluno já conhece para tornar o processo mais fácil e mais possível de ser internalizado.

Considerações finais

Observando tudo que foi discutido, podemos ter em mente que o funcionalismo em sala de aula deve ser utilizado para reforçar e apresentar novos contextos comunicacionais aos alunos. Dado que, é necessário que ele perceba como a gramática normativa irá o auxiliar em situações interativas de comunicação para que, assim, ele consiga nortear seu léxico e, principalmente, suas escolhas frasais, pois, ao se deparar com novos contextos ele dará conta que certas construções de sentenças apesar de serem passíveis de ocorrerem não são permitidas em qualquer contexto.

Ao não trabalhar com frases soltas e desconexas o professor permite que o aluno seja capaz de se tornar autônomo em situações comunicativas reais sem apresentar desvios. Demonstrar por meio de textos as diversas formas de interação faz com que o aluno tenha base para aprender o porquê de existirem certas normas e quando fazer uso das mesmas.

Oportunizar o encontro da gramática com textos faz com que fique mais claro a forma como o discurso a molda e o modo como ela molda o discurso.

Dessa forma, podemos constatar que usar a gramática *funcionalista* seja nos primeiros anos do fundamental ou do ensino médio contribuem para o aluno fundamentar seu aparato vocabular e para que fique mais fácil dele moldar suas sentenças as suas intenções.

Refêrencias

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

COELHO, F. N. *Memórias cronológicas da capitania de Mato Grosso*. Cuiabá: editora UFMT, 1976.

COSTA, M. A. O estruturalismo. In: Martelota, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2.ed., 1. reimpressão — São Paulo: Contexto, 2016. p. 113-126.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: Martelota, M. E. (Org.). *Manual de linguística*. 2.ed., 1. reimpressão — São Paulo: Contexto, 2012. p. 157-176.

NETO, J. B. Reflexões preliminares sobre o estruturalismo em linguística. In: Neto, J. B. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 95-115.

NEVES, Maria Helena de Moura. Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NORMAND, Claudine. Proposições e notas para uma leitura de F. de Saussure. In: NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 23-46.

NORMAND, Claudine. O Curso de Linguística Geral, metáforas e metalinguagem. In: NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-96

POSSENTI, Sírio. *Porque (Não) ensinar gramática na escola?* Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

PERINI, Mario. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo. Ática, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1999.

[Recebido: 23 jun. 2020 — Aceito: 10 ago. 2020]

LETRAMENTO LITERÁRIO EM REDE: ENTRE A LITERATURA E A SEMIÓTICA EM DEFESA DA VOZ DOS EXCLUÍDOS

Elisabeth Silva de Almeida Amorim¹

Resumo: Este artigo visa produzir uma reflexão crítica sobre práticas de letramentos no espaço virtual a partir do texto literário associado à semiótica, para conhecer uma nova língua-literária que emerge da autoria de grupos marginalizados. Dessa forma, utilizaremos vídeos literários estudantis disponíveis no youtube, que discutem o silenciamento dos subalternos nos espaços de poder e o site literário Recanto das Letras. Trata-se de uma pesquisa investigativa pautada nas teorias da intersemiose de Roland Barthes (2001) e da desconstrução de Jacques Derrida (2001, 2014), que propõe apresentar a voz de subalternos como leitor-autor, numa perspectiva linguística-literária, semiológica e histórica a partir do livro “Quando a escola é de vidro”, de Ruth Rocha e do filme “Que é isso, companheiro?”, direção Bruno Barreto, baseado no livro homônimo de Fernando Gabeira. *Palavras-Chave:* Letramento literário. Semiótica. Subalternidade.

NETWORK LITERARY LITERACY: BETWEEN LITERATURA AND SEMIOTICS IN DEFENSE OF THE VOICE OF THE EXCLUDED PEOPLE

Abstract: This article aims to produce a critical reflection on literacy practices in the virtual space form from the literary text associated with semiotics, in order to know a

¹ Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000), Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2010) e Mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2014), Doutoranda em Crítica Cultural. Endereço eletrônico: beth.criticacultural@gmail.com.

new literary language that emerges from the authorship of marginalized groups. Thus, we will use student literary videos available on youtube, which discuss the silencing of subordinates in power spaces and the literary website Recanto das Letras. This in an investigative research based on the theories of intersemiosis by Roland Barthes (2001) and the deconstruction of Jacques Derrida (2001, 2014), who proposes to present the voice of subalterns as reader-author, in a linguistic-literary perspective, semiological and historical from the book “Quando a escola é de vidro” by Ruth Rocha and the film “O que é isso companheiro?”, directed by Bruno Barreto and based on the book of same name by Fernando Gabeira.

Keywords: Literary literacy. Semiotics. Subordinate.

Introdução

Quem nunca ouviu falar que a literatura como vem sendo trabalhada na educação básica tem seus dias contados? Isso porque o mundo é permeado de tecnologias. Assim, a sociedade estudantil conectada da contemporaneidade parece não ter mais tempo e nem espaço para folhear um livro, sentir o cheiro e o prazer de tocar cada página e fazer de uma leitura literária, uma escrita de potência do subalternizado, onde o autor e leitor ora se distanciam e ora se fundem entre os fios e redes do mundo virtual.

Pensar no letramento literário virtual remete a figura do leitor-autor que através de um léxico, um texto, uma imagem, uma cena ou um fato histórico, são desencadeadas novas formas de (des)construção do literário. E partindo-se da teoria da desconstrução defendida por Derrida (2001), e da teoria da intersemiose de Barthes (2001), as forças de poder da literatura, — particularmente a semiosis —, multiplica os sentidos do literário, sabendo-se que a literatura é defendida como uma estranha instituição que precisa se aliar

a outras ciências, produções artísticas e culturais para sobreviver.

Através deste artigo, almeja-se ir além da desmontagem literária que acontece nos espaços escolares e refletir como as formas de letramentos nos ambientes virtuais se multiplicam e atingem usuários de um local não institucionalizado como redes sociais, proporcionando a união entre a literatura, história, semiótica e linguística. A inquietação vem do fato da quantidade de estudantes que se apropriam de um texto literário e ressignificam, sem atentar que assumem três papéis sociais (leitor, autor, leitor-autor) simultaneamente, e transitam por diferentes áreas, empoderando-se devido às produções virtuais.

Por muitos anos, o aluno na sala de aula desempenhou um papel secundário, porque o professor era o detentor do saber e da fala, enquanto para o aluno restava a cópia, o silêncio e a obediência. Em uma escola tradicional, por exemplo, os métodos e currículos são uniformes e fixos, porque há uma passividade e aceitação para que nada saia da “normalidade”. É como se todos precisassem ser encaixados em um modelo de escola padrão, e sair desse padrão poderá ser considerado rebelde, subversivo e até comunista. Fato que na história do Brasil, no período da ditadura militar, o silenciamento foi mais abrangente e violento, e as táticas de engessamento para encaixar no padrão imposto pelas leis vigentes da época, ceifaram muitas vidas.

Nos livros *Quando a escola é de vidro*, de Ruth Rocha (1986), publicado um ano após o término da ditadura militar e *Que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira (1979), com publicação no período ditatorial no Brasil, nota-se que onde a opressão circula, a resistência se instaura. Um paradoxo muito comum no espaço escolar, quando a imposição à determinada norma de conduta causa resistência e linhas de fugas. Esses dois livros, disponíveis nos espaços virtuais, servirão

de “pano de fundo” para o desenvolvimento deste artigo, e a chegarmos a um grupo de estudantes da educação básica que fizeram uso desse material. Vale ressaltar que o livro de Gabeira foi adaptado para o cinema homônimo, dirigido por Bruno Barreto em 1997. A partir dessas leituras confrontadas, muitas vozes sairão, mas o nosso interesse é para as práticas de letramentos literários que conseguimos detectar, a partir da fusão linguística-literária com outras ciências, onde vozes excluídas socialmente ecoam nos ambientes virtuais.

Desse modo, o foco no primeiro momento são as bases teóricas deste artigo, onde a Literatura e a Semiologia buscam caminhos linguísticos para dialogar e fomentar a parceria tão necessária e presente nas práticas de escrita estudantil. Em seguida, a metodologia da desmontagem para que o letramento literário aconteça a partir do livro *Quando a escola é de vidro*, de Ruth Rocha, e por fim, a análise crítica cultural do signo desmontagem, tomando como base o livro de Fernando Gabeira “Que é isso, companheiro?”

Não há intenção de responder todas as inquietações, mas abrir mais um leque para as discussões que giram em torno dos letramentos no espaço virtual. Letramentos que vão além dos espaços institucionalizados e do gênero textual escolhido pelo professor, uma vez que rompe a literatura e ganha a história, semiótica, linguística, entre outros campos de saberes, com uma certeza de que há muita produção para ser lida, discutida e desmontada.

Literatura e semiologia: caminhos que levam à linguística

Roland Barthes, através do livro *Aula* (2001) — resultado da aula inaugural de Semiologia literária para o colégio de França —, aponta a Semiologia como a ciência dos signos. Para Barthes, é imprescindível a junção da literatura e semiologia com intuito de “corrigir-se uma a outra”. Atraído pelos

estudos desenvolvidos por Ferdinand Saussure, defende o poder que a literatura tem em “falsear a linguagem” e driblar as convenções linguísticas arbitrárias em prol de novas significações.

Para Barthes, a *Semiosis é a força da liberdade*, porque é através da semiologia que a literatura ganha força para articular diversos sentidos, a ponto de transitar entre os signos, tornando-se uma *ciência completa*. Isso porque a literatura é capaz envolver-se com outros saberes, potencializando-se e multiplicando sentidos. Barthes defende que a semiologia recolhe as impurezas da língua ativa. Desse modo, os temores e desejos até as intimidações e corrupções da mensagem ficam por conta da semiologia capturar. E esse olhar semiótico para o texto literário nos possibilita desprender dos significados transcendentais e abrir as possibilidades de outros diálogos.

A literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles, ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por outro lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante a pedra de Bolonha, que se irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega (BARTHES, 2001, p. 17-18).

A proposta barthesiana coloca os conhecimentos literários em um local de destaque. Para ele, caso aconteça algo destruidor das disciplinas para bani-las do ensino, como uma espécie de barbárie, para a preservação das ciências bastaria salvar a literatura, pois ela consegue agregar todas as ciências em um monumento literário. É o poder que a literatura tem de atrair para o seu campo, não apenas outras ciências, mas diferentes sentidos. E essa mudança de olhar para o

literário tem história, caminhos que levam ao linguista Saussure.

Primeiro, Saussure via a ciência da linguagem muito engessada, presa às convenções e tradições da metafísica ocidental. Por conta disso, ele sentia-se inerte, pois não havia estudos suficientes na filologia para promover a desmontagem linguística almejada. O signo, defendido por ele, como uma irradiação positiva, contrapõe-se com a linguagem que é o espaço das diferenças negativas, por quê? Para Saussure os significados são arbitrários, e por sinal Agamben (2007) registra uma carta de Saussure expressando a sua contrariedade por conta da falta de coerência nas questões linguísticas. Vejamos um fragmento da carta destinada a Meiller, de 1894, que segundo Agamben, foi *publicada por Benveniste em um artigo memorável*:

Estou muito enjoado com tudo isso e com a dificuldade que se tem em geral para escrever dez linhas que tenham sentido comum em matéria de fatos de linguagem. Preocupado há tempos sobretudo com a classificação lógica desses fatos...vejo cada vez mais a imensidão de trabalho que seria necessário a fim de mostrar ao linguista o que ele faz...e, ao mesmo tempo, quanto é vão tudo o que, afinal de contas se pode fazer em linguística... isso acabará, apesar de mim, em um livro no qual não existe um só termo usado em linguística ao qual eu atribua algum significado...só depois de ter feito isso, confesso que poderei retomar o meu trabalho no ponto em que o deixei... (SAUSSURE, 1894 apud AGAMBEN, 2007, p. 243).

Sem dúvida, a arbitrariedade dos signos afetou muito Saussure. Os seus estudos não tinham propósito de publicação, e o desânimo do pesquisador é latente no documento acima. No entanto, três anos após a sua morte, por intermé-

dio de um grupo de estudantes ex-alunos do Curso de Linguística ministrado por ele, a publicação do livro aconteceu.

Assim, como evocamos Barthes em defesa da teoria da intersemiólogia, através de um diálogo intenso da literatura com outros signos, elegemos também para essa discussão, as contribuições de Derrida, no que tange o literário e a desmontagem. Saber que a literatura precisa aliar-se a outras artes e culturas para dialogar e expandir-se é uma questão de sobrevivência. Por outro lado, é a base da teoria da desconstrução proposta por este filósofo. Pois, conforme a sua defesa, a essência da literatura provém da falta de essência. Isso porque,

Não há como estabelecer um significado único nem uma referência definitiva na realidade, pois o literário opera por significações e referências parciais e mediadas para com o real. A essência da literatura é mesmo não ter essência alguma, rasurando e deslocando a pergunta metafísica “o que é?”, em proveito de um espaço irredutível a qualquer ontologia (DERRIDA, 2014, p. 15).

Desconstrução do literário aqui, não tem relação com a ideia de destruir ou desfazer de algo. Pelo contrário, a desmontagem evidencia a multiplicidade dos sentidos do literário. Derrida (2001) defende que o texto é formado do encaideamento com outros textos. Esse filósofo francês vai além ao afirmar que nenhum elemento pode ser considerado signo sem remeter a outro elemento. Em uma espécie de cadeia, esse cruzamento de signos deixa *rastros* concatenados uns aos outros. Passemos para a fase do letramento literário.

Letramento literário em rede 'quebra' vidros de escola

...existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade...
(ROCHA, 1986)

Ao pensar no letramento literário, de imediato vem à memória frases tão comuns ouvidas no dia-a-dia por uma professora que atuou por muitos anos ministrando aulas de literatura brasileira em escola da educação básica, professora que atua como diretora pedagógica num município de laço, e pesquisadora que tem a literatura como objeto de análise: "Esse texto é chato", "Não gostei do texto", "O texto lido não me atraiu...", "esse texto é muito fechado", entre outras frases e discursos que circulam em salas de aula, corredores escolares e pátios das nossas escolas públicas. Até quando os alunos precisarão entrar no "vidro" para serem aceitos como normais? Como o letramento literário acontece sem precisar encaixotar os alunos como se fossem mercadorias?

Geralmente, quando o texto é considerado chato pela maioria de uma classe de alunos de ensino médio, o habitual é deixá-lo de lado, e partir em busca de algo mais convincente para um grupo de estudantes adolescentes e deixar a aula fluir. Mas não estamos pensando no comum, este não provoca mudança em ninguém, mas a ruptura, sim! Inquieta, incomoda, tira o centro. E o letramento literário surge para descentralizar práticas pedagógicas engessadas e provocar mudança de atitude em relação aos textos literários, porque estamos cercados de textos/autores e de leitores. Leitores que não largam os celulares trocando mensagens uns com outros, às vezes, a poucos metros de distância, como acontece na sala de aula. Leitores dos livros didáticos, leitores dos textos imagéticos, fílmicos, sem apresentar nenhuma proposta de escrita melhor ou pior a que foi censurada. Daí a necessidade de leitor-autor. Este vai além da leitura, porque

a modifica, traz para si o texto e assume um lugar de autoria após o processo de desmontagem do literário.

O leitor-autor, como defende Arena (2009), é um construtor de sentidos e desempenha dois papéis ao percorrer links dos hipertextos: como leitor e autor simultaneamente. A leitura na sala de aula ainda continua sendo muito presa aos moldes do livro didático, nos quais fragmentos de obras literárias são dispostos, mas não conseguem chamar a atenção do leitor para ir à fonte buscar a obra anunciada. O letramento literário em rede aponta uma possibilidade de mudança de cenário no que tange a leitura e escrita do literário.

Através de pesquisa de campo, estudantes da educação básica, escola pública, convivem no ambiente virtual através de cadastramento em site literário. Na categoria de autor, porém, protegidos por pseudônimos, dialogam com outros autores e textos. A partir desses diálogos com outros textos, a produção estudantil é tecida, no entanto, sem perder o fio condutor do texto de origem. O livro de *Quando a escola é de vidro*, de Ruth Rocha (1986), ilustrado por Walter Ono, começa assim: “la para a escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo eu tinha que me meter num vidro.” Quantos vidros nossos alunos são obrigados a entrar para atender uma proposta pedagógica não atraente? A serviço de quem estamos educando? Como fazer quebrar esses vidros? Quais as linhas de fugas para fugir dos aprisionamentos literários?

Quando a escola é de vidro, é preciso que apareçam os “Firulis” para subverter a ordem do discurso, não aceitar o que está posto, mas criar caminhos para novos percursos. Vozes subalternizadas, mas potencializadoras, sem se incomodar com estigmas. No livro em discussão, não foi diferente: “[...] veio para minha escola um menino que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem para não dizer que é pobre. Aí não tinha vidro para botar esse me-

nino." Ao trazer o drama de Firuli e seus colegas para a nossa sala de aula, vimos o quanto o real se aproxima da ficção, quando por exemplo, empurramos um texto literário goela abaixo do aluno, mesmo sem atentar para o gosto, digestão ou atração pela obra, e como dose única, a ameaça: "Estudem que vou cobrar esse texto na prova!". Essa tão comum fala pescada de corredor, leva-nos a deduzir que há muitos colecionadores de vidros que impedem o crescimento do aluno.

O discurso do senso comum é "Estudante da educação básica não escreve nada". No entanto, os olhares são para os caminhos, as práticas de letramentos que fazem com que a obra literária chegue até esse leitor. A partir daí, observar o tempo de cada um para que a produção flua. Num período de dois anos transitando os espaços virtuais, há quem tenha se identificado com apenas um texto, outros chegaram a mais dez. Outros extrapolaram, levaram as leituras e produções para vídeos e redes sociais e, com ajuda dos pais e/ou colegas, multiplicaram as práticas de letramentos. Era uma festa levar um grupo de estudantes do Ensino Médio, mais especificamente 3º ano, para o laboratório de informática para socializar as produções uns com os outros, preservando o anonimato.

Firuli não aceitou entrar no vidro e incentivou seus colegas a saírem daquela posição desconfortável. Rebelde? Revolucionário, sim! Os vidros foram quebrados, assim como as práticas de letramentos literários nos ambientes virtuais foram vistas como rebeldia por alguns, mas preferimos identificá-las como quebra de paradigmas. Em cada estudante que aceitou o desafio de ser autor da própria história surgiu um *Firuli*, questionador, leitor que foi além da leitura proposta, um leitor-autor, responsável por tecer as histórias em rede: "As experiências foram maravilhosas", enquanto outros sinalizaram "foi muito bom, discutir literatura, produzir sem a

preocupação de ser criticado, ninguém sabia que era eu...”, “nem sabia que a minha escrita valia a pena ser lida nem divulgada”, “passei a olhar de uma outra forma a literatura, minha visão era apenas daqueles livros velhos da biblioteca...”. Essas falas são fragmentos coletados no espaço virtual, nas páginas criadas por esses estudantes.

Kleiman, em uma perspectiva linguística-aplicada ao investigar as implicações que acentua o debate sobre a desvalorização do professor e para entender o porquê em muitas pesquisas apontam a professora como não leitora e não pesquisadora, detecta os problemas na reprodução desse discurso por parte da imprensa, porque é preciso saber que tipo de leitura está se falando e em que dimensão o letramento acontece. Kleiman afirma que a falta de apropriação da literatura legítima poderá causar insegurança nas professoras investigadas, e sugere inclusão de textos literários nos programas de capacitação e formação de professores. Em suas palavras:

Em resumo, a representação que a imprensa faz das capacidades de ler e escrever das professoras, geralmente baseada em fatos anedóticos, mostra suas falhas tanto em relação a práticas cotidianas de leitura e escrita (escrever um trecho coerente resumindo um texto de jornal, por exemplo) quanto em relação a práticas especializadas (por exemplo, escolher leituras para uso didáticos). Além disso, ela é representada como não-leitora, não porque não leia, mas porque não tem familiaridade com a apreciação literária legítima (em oposição à literatura para as massas). Pode-se dizer que a imprensa reproduz, nesta caracterização da professora, a pesquisa acadêmica sobre o assunto, pois, lembramos os dados apresentados na literatura especializada também se referem ou a práticas corriqueiras de

leitura e escrita ou aos hábitos de leitura e preferências literárias (KLEIMAN, 2001, p. 43).

Então, o caminho do letramento é bem árduo, as cobranças existem, as reproduções do juízo de valor, também. Como defende Kleiman, é preciso investir na pesquisa crítica se tiver intenção de transformar os cursos de formação e educação continuada. Como o olhar aqui é para estudantes, não professores, investir no letramento literário em rede é afirmar uma prática multicultural, proporcionando aos envolvidos a chance de irem além da leitura proposta. É também apoiar uma política revolucionária no que tange ao ensino da literatura, onde o autor, conforme a abordagem foucaultiana, se dilui nas dobras do texto, caracterizando-se e manifestando-se.

Que é isso, companheiro? E a análise crítica da desmontagem...

Vimos a necessidade de mudança, no entanto muitos conhecimentos dos estudantes são ignorados por conta das tarefas de repetição que se constitui um dos métodos mais violentos na educação do país.

(AMORIM, 2014, p. 46)

Para Castells (1999), estamos constantemente conectados direta ou indiretamente, porque vivemos numa sociedade em rede. Isto não depende da conexão com os aparelhos tecnológicos digitais e a partir desse pressuposto, os aparelhos celulares de estudantes de educação básica passaram a ter uma nova função: acessar e desmontar o texto literário.

A desmontagem com auxílio do dicionário é ato de desmontar, decomposição de elementos. Entretanto, ao beber da fonte de Saussure, nota-se que o signo é a luz que

irradia a linguística e os conceitos pré-definidos e logocêntricos são colocados em xeque. A sociedade da contemporaneidade faz com que pensemos na desmontagem como instrumento metodológico capaz de multiplicar, questionar e criticar significados convencionalmente fixos.

Os textos no ambiente virtual desmontam o cenário linguístico-literário posto, geralmente, sem espaço para novos autores, talvez por fazer parte de uma política cultural arbitrária. No entanto, a cultura faz parte da vida humana, e cultura aqui defendida, está sob o viés crítico e libertário, cultura como instrumento de luta, transformação e afirmação de identidades. Até então, a literatura reconhecida nos espaços institucionalizados encontra-se distante da produção desmontada estudantil, mesmo que esse processo de desmontagem passe a fazer parte da cultura de um lugar.

Para Foucault, a desmontagem acontece através de um novo estatuto de autor com a multiplicação do sujeito do discurso em vários "eus". Agamben (2007) vê uma barreira resistente, que é o significar. Assim como Saussure, ele defende que a ciência da linguagem está presa à tradição ocidental. A libertação dessa barreira está no signo, pois o signo deixa a linguagem inapreensível. Por outro lado, Derrida (2001) discute a desmontagem como desconstrução do significado transcendental. E as contribuições da semiologia através de Barthes que defende as forças de poder da literatura: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*. Colocando-a em destaque em relação a outras disciplinas, eis mais uma prática de desmontagem, principalmente através da *semiosis*, ao multiplicar os sentidos de um texto.

Foucault, Agamben, Barthes e Derrida viram nos estudos de Saussure caminhos para defenderem suas pesquisas, pois fica claro que a relação entre signo e significado não é nada amistosa, mas arbitrária. E a literatura aliada a semiologia proporcionou que grupos de estudantes da educação

básica assumissem diferentes posições no espaço virtual, inicialmente grupo leitor, posteriormente, grupo autor e para finalmente, com a desmontagem literária, tornar-se grupo leitor-autor.

A desmontagem acontece porque há inconformismo com determinada situação. No caso específico, as práticas de letramentos literários acontecem no ambiente virtual, às vezes, minimizadas nos espaços institucionalizados. Como Firuli, o aluno da escola dos vidros que não aceitou entrar num vidro para ser aceito. Identificamos como “vidro” toda e qualquer prática pedagógica que paralisa, aliena, anula ou discrimina a identidade de alguém. Talvez, até mesmo sem saber, Firuli inicia o processo de desmontagem daquele cenário, para que novos cenários sejam apresentados. O ato de quebrar os vidros para alguns professores foi considerado rebeldia. Para os alunos, resistência. E o processo de desmontagem é um ato de resistência! Resistência para não ser sucumbido pelo sistema tão bem montado e arrumando para convencer, paralisar e amedrontar.

No livro *Que é isso, companheiro?*, de Fernando Gabeira (1979), com o filme homônimo, há a discussão do período da ditadura militar no Brasil, onde a imposição do silêncio por conta da censura, gerou muitas vozes de protesto, principalmente no campo das artes. No entanto, a discussão aqui está no processo da desmontagem que o livro passou desde a sua publicação, e para tal, a semiótica foi imprescindível. No caso do filme *Que é isso, companheiro?*, dirigido por Bruno Barreto (1997), não resta dúvida como a literatura precisa de outras artes para sobreviver. E é esse ponto que queremos chegar, o livro é de Gabeira, o olhar foi dele que vivenciou as experiências relatadas no filme, num período de exílio. Em contrapartida, no filme aparece o ponto de vista do diretor Bruno Barreto e no entanto, não perde o fio condutor do texto original, nem do autor primeiro.

Quando o filme chega às salas de aula e recebe novos olhares de estudantes, percebemos que assim que a literatura foi o cinema, este poderá ser transformado em poesia, carta aberta, charge, panfleto, não é verdade? Leitores primários, à medida que vão se apropriando do texto num processo de reconstrução, tornam-se autores, e posteriormente em relação à obra inicial, leitores-autores. Assim, podemos afirmar que o livro *Que é isso, companheiro?* é de Gabeira, mas a poesia com o mesmo título é de um leitor-autor.

Um outro ponto a saber, desconstrução não é destruição. Como afirma Derrida, “Desconstrução é liberar o gozo proibido”. Gabeira através de *Que é isso, companheiro?* relata um período de repressão e censura no Brasil, porém de muita luta armada contra o regime da época, vivenciado por ele, enquanto exilado, e outros companheiros. Através da obra de Gabeira, a literatura libera o proibido, o prazer de revelar o desprazer com o momento vivenciado. Percebe-se que mesmo num período de censura, ela não é capaz de silenciar a voz da alteridade.

As desmontagens acontecem continuamente nos textos que chegam até nós e muitas vezes nem atentamos para esse processo. Geralmente ela surge de uma inquietação, frase, fato, texto, contexto, algo que impulsiona o leitor ou observador a colocar no papel, tornando-se autor, divulgando a produção, até que novos leitores aparecem e consequentemente, autores das desmontagens apresentam outras significações sem nenhum fetiche.

Considerações Finais

Os textos estão por toda parte, envolvendo-nos em suas pontas e fios e às vezes, paralisando-nos diante das “Escolas de vidros” que precisamos penetrá-las e quebrar as

estruturas, para que a reparação aconteça e transforme farrapos em vidas humanizadas, políticas e críticas.

Foi uma tarefa árdua assumir o processo de desmontagem literária desenvolvido com estudantes de educação básica como um projeto viável, as resistências eram muitas, no entanto, letramento literário em rede só foi possível por conta desse abraço da literatura com a semiologia e outros signos. As primeiras turmas tinham vergonha de colocar o nome nas atividades produzidas e divulgadas, inicialmente nas paredes das salas, com o tempo, os murais, revistas, e os espaços virtuais. São mais de 100 vídeos da educação básica postados no *YouTube*, frutos das leituras literárias desmontadas e trinta cadastros com pseudônimos no site Recanto das Letras.

E assim, as vozes ecoam amparadas por Barthes, Derrida, Foucault entre outros, vozes que mostram através de vídeos: o preconceito, o autoritarismo, as diversas formas de silenciamentos, censuras e violências, e apontam uma escola cega, inerte diante do *bullying* contra o homossexual, violência contra a mulher, ideologia contrária a maioria, como forma de gritar “Que é isso, companheiro?”. E o letramento literário em rede é assim, um texto é mero pretexto para leitura e escrita e vice-versa de outras manifestações culturais.

Diante do exposto, não poderíamos deixar de registrar o quanto os créditos do professor Dr. Osmar Moreira dos Santos foram/são preciosos para o desenvolvimento da pesquisa. Como os alunos de outrora, houve momentos em que as práticas de letramentos promovidas pareciam não ter valor. Isso até conhecer Santos (2011), e ver a desmontagem como *ideia de reparação* através de táticas de arrombamento. Por fim, nessas táticas aprendemos que subalternos sabem e devem lutar contra os vidros, paus, arames, portas e cimentos que fazem parte da estrutura de alguma construção esco-

lar. Quem disse que a estrutura está certa? Que outros espaços poderão ser arrombados? Afinal, toda construção é signo, e todo signo merece ser investigado, desmontado, desconstruído.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. A barreira e a dobra. In: AGAMBEN, Giorgio. *Estâncias: a palavra e o fantasma na cultura ocidental*. Trad. Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- AMORIM, Elisabeth Silva de Almeida. *Desmontagem da literatura em educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder*. Dissertação de mestrado. Alagoinhas: Universidade do Estado da Bahia, Campus II, 2014.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim. *Leitor-autor: o sujeito construtor de sentido*. Artigo. In: *Revista de Educação PUC/ Campinas* n. 26, p. 19-28, jan/jun, 2009.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França; Pronunciada em Janeiro de 1997*. Trad. Leyla Perrone _ Moisés. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CASTELLS, Manoel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *Uma estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida*. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- FOUCAULT, Michel. O que é um autor. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad. Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro Lisboa; Veja, 1992, p. 29-87.
- GABEIRA, Fernando. *Que é isso, companheiro?* Filme. Direção Bruno Barreto. 1997, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=-VZlxXjg6pM>. Acesso em: 30 jun. 2020.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor. Quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). *A formação do professor: perspectiva da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROCHA, Ruth. *Quando a escola é de vidro*. Ilustração Walter Ono. 1986. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V3Hvy85Rxbg>. Acesso em: 30 jun. 2020.

SANTOS, Osmar Moreira dos. Uma estanha ideia de reparação. In: *Heterotopia: reparações — dramatizando ordens de despejo linguístico, cultural e territorial*. Ano 3, n. 4, dez/2011, p. 2.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *A luta desarmada dos subalternos*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

[Recebido: 1 jul. 2020 — Aceito: 15 ago. 2020]

PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: GÊNEROS TEXTUAIS E TERTÚLIA DIALÓGICA

Cristiana Porto Soares¹
Silvânia Leles de Souza²

Resumo: Este artigo objetiva refletir práticas vivenciadas durante o estágio acadêmico tendo como foco a diversidade de gêneros textuais nas aulas de Língua Inglesa, no município de Boquira — Bahia contribuindo para a aprendizagem de uma nova língua bem como favorecendo o desenvolvimento dos comportamentos leitor/escritor em que o aluno utilizará na leitura e compreensão de textos seja na sua língua materna ou não. Também aborda sugestão de prática de leitura a Tertúlia Literária Dialógica e como referencial teórico: Marcuschi e Dionísio que discorre sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos no ensino de Língua e que tal prática proporciona aos alunos reconhecer e, produzir textos que circulem frequentemente na sua vida social, pois, além do conhecimento de regras gramaticais, é necessário conhecer a funcionalidade do texto, bem como saber emprega-lo quando for confrontado por situações reais comunicativas.

Palavras-Chave: Leitura. Gêneros textuais. Língua Inglesa. Tertúlia.

¹ Graduada em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), modalidade PARFOR. Endereço eletrônico: cporto-soares1@gmail.com.

² Graduada em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), modalidade PARFOR. Endereço eletrônico: silvania.leles@hotmail.com.

READING PRACTICES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: TEXTUAL GENRE AND DIALOGUE TERTULIA

Abstract: This article aims to reflect practices experienced during the academic internship focusing on the diversity of textual genres in English language classes, in the municipality of Boquira — Bahia contributing to the learning of a new language as well as favoring the development of reader/writer behaviors in which the student will use in reading and understanding texts whether in their mother tongue or not. It also addresses the suggestion of reading practice the Dialogical Literary Tertulia and as a theoretical reference: Marcuschi and Dionysus who discuss the importance of working with the discursive genres in language teaching and that such practice allows students to recognize and produce texts that circulate frequently in their social life, because, in addition to the knowledge of grammatical rules, it is necessary to know the functionality of the text, as well as to know how to use it when confronted by real communicative situations. *Keywords:* Reading, Textual genres, English language, Tertulia.

Keywords: Reading. Textual genres. English language. Tertulia.

Introdução

O presente trabalho apresenta experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado de Língua Inglesa e as práticas docentes aplicadas em sala de aula nas escolas da Rede Municipal de Boquira-Bahia. E foi refletindo sobre a nossa prática enquanto alunas do PARFOR do curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, e professoras de Língua Inglesa em processo de formação em serviço, que nos questionamos como o ensino de LE (Língua Estrangeira) vem

acontecendo nas nossas escolas. Em meio às discussões, estudos bibliográficos, observações e reflexão da nossa prática, começamos a fazer da nossa sala de aula um laboratório para colocar em prática aquilo que acreditamos ser o ideal para que aconteça um ensino de língua, no qual seja evidenciada em seu contexto de uso através da inserção da diversidade de gêneros textuais.

Esse trabalho traz uma breve revisão bibliográfica sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de Língua Inglesa, ressaltando que o trabalho com o texto considerando a sua diversidade de gêneros proporciona ao aluno desenvolver competências leitoras essenciais para o seu desenvolvimento como cidadão crítico e atuante na sociedade. Ressaltamos também nesse capítulo que o texto não pode ser usado meramente como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, o trabalho com o texto é essencial, porém devemos estar atentos às metodologias utilizadas para que não desviemos dos propósitos principais de leitura que favoreça a formação leitura do aluno.

As experiências de estágios foram relatadas gradualmente, ou seja, na sequência que aconteceu o estágio, sendo que os relatos seguem com a reflexão da prática. Como prática de leitura demonstramos também uma experiência com a Tertúlia Literária Dialógica no ensino de línguas, como uma oportunidade de inserir em sala de aula a leitura de clássicos utilizando uma metodologia bastante reflexiva que vai além do que está escrito.

Formar alunos leitores e escritores deve ser prioridade na escola e principalmente nas aulas de língua, esse conceito sempre foi altamente discutido em nossa formação. E acreditando que a leitura de uma variedade de textos possa contribuir para desenvolver competências leitoras e escritoras dos alunos. E assim, buscamos confrontar essa teoria com a prática em sala de aula através da aplicação de sequências didá-

ticas e metodologias que privilegie momentos de leitura, pois acreditamos que o texto seja o principal instrumento a ser utilizado pelo professor.

Os gêneros textuais no ensino de língua inglesa

O ensino de Língua Inglesa ainda está distante do que acreditamos ser o ideal para o desenvolvimento e formação discente. As dificuldades existem e não são poucas, podendo citar a falta de valorização de alguns gestores municipais que excluem a disciplina do currículo nas séries iniciais do ensino fundamental, fator que dificulta o trabalho do professor. Além disso, não investem na formação dos professores que chegam despreparados nas salas de aula, adotando metodologias como a "*Grammar Translation*", estudo de vocabulários isolados desprivilegiando as práticas de leitura necessárias para uma aprendizagem significativa de uma segunda língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira (1998, p. 54) ressaltam:

No entanto, ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não vendo sentido em aprendê-la.

Nessa perspectiva, fica mais evidente a importância do trabalho com leitura e escrita nas aulas de Língua Inglesa, pois oportuniza ao aluno desenvolver habilidades de leitura em sua língua materna e na língua estrangeira. As práticas de leitura são primordiais para o discente adquirir conhecimento

necessário para o desenvolvimento de atitudes e valores que possibilitem a formação de um cidadão mais preparado para atuar na sociedade.

É importante destacar que é necessário uma apresentação adequada dos estudos desses textos em sala de aula, o tratamento inadequado desse objeto de estudo pode ser desastroso se utilizado apenas como pretexto para o ensino da gramática. Uma abordagem hoje recomendada por vários teóricos e documentos oficiais é o trabalho com a diversidade de gêneros discursivos. “A utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998 p. 44).

O trabalho com texto explorando a diversidade de gêneros textuais é imprescindível e apesar do aluno está exposto a esses textos em seu dia a dia, é função da escola prepará-los para conhecer o contexto adequado de uso de cada um. Dessa forma, as atividades trabalhadas com os educandos estarão relacionadas com a leitura, escrita e as práticas sociais. Pinto (2010 apud DIONÍSIO, 2010 p. 54) corrobora:

À medida que passam a conhecer e a fazer uso dos vários gêneros textuais discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimentos e de informações de acordo com a situação comunicativa específica.

O ensino de Língua Inglesa nas escolas deve levar em conta não só a língua enquanto sistema, mas também a linguagem em situações de comunicação verbal. E para tal é

necessário explorar a diversidade textual trabalhando com a leitura e escrita como uma estratégia didática, assim, podendo formar bons escritores e leitores. Apresentar aos alunos a linguagem em suas situações de comunicação verbal, o que parece ser bastante coerente, uma vez que somente dessa forma é que se pode inserir o discente enquanto sujeito em práticas sociais de uso da escrita e oralidade, é o que sugerem os *PCN*. Assim, entende-se que formaremos alunos que vão além de decodificar letras e palavras, mas que sejam letrados e capazes de construir de forma mais profunda juízos valorativos acerca da sociedade, de suas comunidades de sua cultura e também a do outro com o auxílio da linguagem.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Portanto, pode se observar a necessidade de trabalhar com texto dentro de uma perspectiva que explore os gêneros textuais, pois o ensino de língua que preze pelo processo comunicativo, concebe toda atividade humana como sendo conduzida pelo uso da linguagem, assim tendo os gêneros como instrumentos de mediação de nossas ações comunicativas.

Estamos cercados por uma diversidade de gêneros textuais que são incalculáveis, e a todo o momento fazemos uso dos mesmos seja oral ou escrito. Esse fato não pode ser desprezado pela escola, principalmente nas aulas de língua, vez que o principal instrumento de trabalho do professor é o texto. Pois os gêneros moldam a nossa fala, quando ouvimos o outro falar logo é percebido o gênero. O processo de comunicação seria quase impossível se não obtivemos o domínio dos mesmos e se fosse necessário à sua criação no momento da fala.

Refletindo a prática pedagógica: leitura de gêneros textuais

O estágio é uma exigência e uma prática necessária para a formação de todo e qualquer curso acadêmico, uma vez que norteia uma decisão referente ao futuro profissional que o estudante deseja seguir, pois o estágio oportuniza vivenciar práticas que enriquece o aprendizado teórico adquiridos nos bancos acadêmicos.

Agora imagine a relevância que o estágio ocupa na vida dos professores que cursam uma licenciatura, uma vez que já traz uma prática estabelecida, que sabe o quão é necessário o ato da reflexão diante do seu plano de trabalho, sabendo que as práticas pedagógicas precisam ser inovadas diante do público alvo de seu trabalho que está em constante transformação, e como o estágio pode acarretar uma melhora tanto no amadurecimento do professor/ aluno como também em sua sala, e a instituição em que ele trabalha.

Observando as práticas realizadas no primeiro estágio supervisionado de Licenciatura de Língua Inglesa surgiu o desejo de ir além da reflexão realizada para o relatório, por este motivo aos demais estágios teve a intencionalidade de explorar diversos gêneros textuais na aula de Língua Inglesa utilizando estratégias de leitura instrumental e trabalhando a produção textual, buscando assim atrelar a aprendizagem de uma nova língua ao desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores que podem ser utilizados na leitura e compreensão de textos de sua língua materna.

Para a realização do estágio foram planejados projetos de intervenção e sequências didáticas para serem aplicados na Rede de Ensino do Município de Boquira-Bahia partindo sempre das necessidades observadas nas turmas. No primeiro estágio Ensino Fundamental I (FI) com o tema: "Estudando o Inglês através de uma abordagem interdisciplinar focado na

importância de uma alimentação saudável” para alunos de 9 e 10 anos. Teve como objetivo favorecer a aprendizagem de Língua Inglesa através de atividades lúdicas promovendo a reflexão sobre a alimentação saudável. Como explanado anteriormente o foco em si, não estava ligado aos gêneros textuais e sim explorar a língua estrangeira através de uma abordagem interdisciplinar, desmistificando assim a ideia de que os conteúdos selecionados em um currículo são pertinentes apenas a cada disciplina. De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, o aprendizado de idiomas estrangeiros deve propiciar que o aluno perceba as possibilidades de ampliação de suas interações com os outros. A aproximação conteúdo e contexto possibilitam ao discente uma aprendizagem significativa, resultando no enriquecimento da sua formação enquanto ser social e desenvolvimento do seu senso crítico.

Assim sendo, a proposta interdisciplinar na disciplina supracitada integra conhecimentos que rompem barreiras existentes da disciplina em questão. É válido ser dito que, vários gêneros foram ganhando destaque na sequência tanto em relação à leitura quanto à escrita como: receita de bolo, lista de compra, rótulos de embalagens, cardápio, entre outros, porém não tão intrínsecos quantos estes ao se falar de alimentação. Pode se aproveitar da ocasião, para dizer que existem determinados assuntos que se aproximam mais de determinados gêneros textuais. Exemplo amor combina com música, poema, já com bula de remédio, é um pouco estanho, perderia sua funcionalidade, no entanto não seria impossível.

Enfim, o primeiro estágio priorizou a interdisciplinaridade, de forma a contemplar uma aprendizagem significativa foi apresentada algo novo para os alunos que era a Língua diferente, partido de algo necessário que era uma alimentação saudável e, para fundamentar este estágio alguns auto-

res contribuíram para o enriquecimento teórico: Heloísa Lück em Pedagogia interdisciplinar defende a interdisciplinaridade como meio para uma aquisição do conhecimento mais significativo e Os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira que traz contribuição dos benefícios de atrelar um novo idioma a algo mais próximo da realidade do aluno.

Algumas práticas pensando em explorar a leitura de diferentes gêneros foram elaboradas nos estágios seguintes visando oportunizar ao aluno uma formação leitora crítica, reflexiva e atuante para isto, algumas técnicas de leitura baseada em Solé (1998), Lerner (2002), Holden (2009) e técnicas de leitura instrumental “*prediction, scanning e skimming*” foram utilizadas de forma dinâmica e com foco na LI foi apresentado e trabalhado uma cartela bem diversificada de gêneros textuais, conforme o público alvo. Sendo assim, um trabalho voltado para técnicas de leitura poderia facilitar a leitura e compreensão de textos de diversos gêneros.

As atividades pedagógicas partiram sempre de temas que pudessem ser do interesse e necessidade dos alunos: No Estágio II, foi trabalhado *Bullying* a fim de refletirem sobre como lidar/evitar/superar/excluir o “*Bullying*”, devido observar uma seleção “preconceituosa” com a turma até mesmo por parte da escola e também para melhorar a autoestima dos alunos, pois era um fator que influenciava no desempenho escolar e social. No Estágio III, o tema foi voltado para educação do campo “*The place where I live*”, partindo da valorização de sua comunidade e reflexão sobre a sua identidade. Segundo Freire (2002) e Lajolo (2001), o ato de aprender deve estar atrelado com a realidade do aluno, proporcionando assim, maior significado para que ele aja criticamente no meio que se vive e, para o Estágio IV, foi elaborada seis sequências para trabalhar assuntos referente ao ENEM facilitar a compreensão da leitura não somente para o momento do ENEM (que precisa de certa agilidade devido o tempo do

exame), mas também, para outros momentos acadêmicos ou não.

Cada gênero tem características diferentes por esse motivo, às estratégias de leitura apresentadas nas aulas se modificavam para atender a necessidade do gênero, pois cada texto e estilo apresentam seu objetivo e sua compreensão e precisamos saber distingui-los. De acordo Cafiero (2005, p. 47):

No âmbito escolar, há pouca ou nenhuma ação no sentido de desenvolver estratégias a serem realizadas antes, durante e depois do processamento de informações, com vistas a promover compreensão. Às vezes, não há orientação diferenciada na leitura dos vários gêneros de textos que circulam na sociedade. Os textos parecem ser lidos sempre da mesma forma, o que normalmente gera problemas na compreensão.

A antecipação da leitura como, o próprio termo denota, antecede a leitura, no entanto é necessário dizer que esse procedimento pode acontecer a qualquer hora no texto, sempre que for acrescentada uma informação. E como foi apresentada na sequência uma diversidade textual, mesmo que alguns textos tinham o mesmo tema, os objetivos eram diferentes e a função social da escrita também variava. Então os alunos poderiam utilizar seus conhecimentos prévios acerca do assunto e gênero, levantar hipóteses. Para motivá-los sempre começávamos pelo título e depois explorando as palavras que já conhece o formato do texto, as imagens e até mesmo o autor do texto (são pistas essenciais para montar um esboço de possíveis respostas interpretativas).

Os procedimentos para durante a leitura são de suma importância para a compreensão de um texto, para isso fizemos a inferência de vocábulos desconhecidos de diversas

formas: pelo próprio grupo, por intermédio das professoras e até mesmo por meio de pesquisa aos dicionários físicos e digitais, questionando se entende a intenção do autor, como o texto está organizado e qual o estilo o mesmo está usando.

Oportunizar aos alunos durante este processo comprovar, ou não, as hipóteses levantadas ao mesmo tempo em que eles revisam e refletem sobre o que compreende da leitura, em alguns momentos foi solicitado que fizesse a leitura com objetivo específico: ler para localizar uma informação, usar das pausas protocoladas que é quando você pausa para “atribuir sentidos ao que lê, fazer suposições e deduções que serão checadas durante a leitura” (ESPI; ESTER, 2011, p. 67).

E para o processo de pós-leitura discussão a respeito do que foi lido e também comprovação de suas indagações antes e durante a leitura. Durante todo esse processo é levado em conta a criticidade do aluno, de nada adianta se o mesmo, não for estimulado a refletir sobre o que é lido, ensinado, o que vem além dos textos. “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11).

A prática pedagógica apoiada em diferentes gêneros textuais é essencial, mas deve ser priorizada como uma atividade que busque a construção de sentidos, na compreensão dos objetivos de linguagem presentes nos diversos gêneros textuais, orientando para uma leitura crítica. Koch e Elias (2018, p. 122) reforçam que, “[...] somente quando dominarem os gêneros mais correntes da vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio”.

O trabalho com a diversidade textual nas aulas de língua inglesa é essencial, desde que vá além da reprodução de

modelos, e sim que estimule o aluno a realizar uma análise crítica buscando compreender os efeitos de sentido causados pelo uso de um gênero discursivo em detrimento de outro, em cada contexto específico.

Práticas de leitura por meio de um processo dialógico e igualitário: tertúlia literária dialógica

As dificuldades encontradas durante o processo de ensino aprendizagem são inúmeras, dentre elas, encontrar práticas que alcancem êxito na vida acadêmica do aluno. A busca por práticas que procurem superar o contexto educacional atualmente vivido nas escolas públicas necessita ser constante, abandonar essa busca é deixar o fazer pedagógico alheio à própria sorte e conseqüentemente a aprendizagem dos conhecimentos escolares estacionados.

Em 1990, o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, procurando mudar a realidade das escolas, (pois as mesmas não estavam atendendo as reais necessidades educacionais dos alunos), buscou por práticas que tivessem como base “conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional acerca das atuações educativas que asseguram o êxito dos alunos.” (COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM³). E assim surge As Comunidades de Aprendizagem nas escolas atendendo a educação básica em diversos países inclusive no Brasil. Apresenta uma proposta de aprendizagem dialógica com foco na leitura e escrita, a qual envolve toda a comunidade escolar. “Tal proposta educativa parte da concepção de que a interculturalidade é o grande pano de fundo da aprendizagem, a qual está alicerçada na relação

³ Este caderno é uma adaptação feita a partir do material de formação produzido pelo CREA, Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades da Universidade de Barcelona.

entre os sujeitos, permeada pela concepção dialógica de Freire (1994)” (MARIGO et al., 2010, p. 75).

A aprendizagem dialógica tem como princípios o diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, criação de sentido, solidariedade, dimensão instrumental, igualdade de diferenças. Como argumentam Flecha (1997 apud FLECHA; MELLO, 2005, p. 2):

1. Diálogo igualitário: em uma Tertúlia são respeitadas todas as falas igualmente; nenhuma pessoa pode impor a sua ideia as demais. O pressuposto é de que o encontro se dá entre sujeitos capazes de linguagem e ação. Assim, as diferentes manifestações são consideradas em função da validade dos argumentos e não da posição de poder de uns sobre outros;

2. Inteligência cultural: ao longo de nossa vida, aprendemos muitas coisas e de maneiras muito diversas. Assim, todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar num diálogo igualitário. Esta inteligência se desenvolve segundo os contextos de inserção das pessoas, permitindo, portanto, reformulações constantes a partir das novas inserções e interações;

3. Transformação: a aprendizagem através do diálogo permite viver transformações pessoais quanto à auto-imagem e quanto à maneira de se pôr no mundo, produzindo transformações nas relações estabelecidas no entorno imediato e podendo chegar a implicações mais amplas;

4. Aprendizagem instrumental: o acesso a um conhecimento sistematizado em conteúdos e habilidades acadêmicos não é desprezado; “o dialógico não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem” (p. 33);

5. Criação de sentido: a aprendizagem dialógica está baseada na construção de significados pelas pessoas em interações com seus iguais: educadores/ as, familiares, participantes, vizinhos, etc. É a possibilidade de sonhar e agir, dando sentido à própria existência;

6. Solidariedade: encontra-se na gratuidade da atividade e no apoio a pessoas que têm vergonha de expor suas ideias. Destas relações de respeito, vão nascendo ações de solidariedade nos encontros e na comunidade mais ampla;

7. Igualdade de diferenças: “o mesmo direito de cada pessoa de viver de forma diferente” (p. 42). As pessoas têm garantido o igual direito a expor suas idéias e argumentar, não se pretendendo uma homogeneização de opiniões e pontos de vista, mas o conhecimento de diferentes perspectivas e a potencialização de processos reflexivos.

Nesse processo de aprendizagem dialógica, a Tertúlia Literária Dialógica se destaca nas aulas de línguas promovendo espaço para atividades culturais e educativas através da leitura de Clássicos da Literatura Universal. Aguçar a criticidade do aluno é papel da escola, e o professor é o principal agente nesse processo, pois é na sala de aula que ocorre às práticas que possibilitam desenvolver tal habilidade, no caso do professor de línguas, através das práticas leitoras. Essas práticas por meio dos textos literários podem ser uma rica fonte de reflexão em torno de temas relacionados à vida em sociedade, podendo levar em consideração também que oportuniza o desenvolvimento da oralidade e escrita, pois o aluno estará em contato com as variadas estruturas que compõem a língua.

O trabalho com leitura através da Tertúlia Literária Dialógica oportuniza expandir barreiras da desigualdade, é um momento que o aluno da escola pública, que em sua grande maioria não tem oportunidade de ler Clássicos Universais, irá ler e discutir com igualdade de condições. A leitura dialógica segundo Soler (2001, *apud* COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM 2013, p. 5):

[...] é uma nova forma de entender a leitura na qual os textos são interpretados entre todos, sejam leitores habituais ou não. As primeiras experiências,

emoções ou sentidos gerados a partir da leitura passam a ser objeto de diálogo e reflexão conjunta, com foco não só no significado do texto. A experiência individual de ler torna-se uma experiência intersubjetiva, e a incorporação das diferentes vozes, experiências e culturas gera uma compreensão que ultrapassa aquela a que se pode chegar individualmente.

A leitura sendo utilizada como objeto de diálogo e reflexão, no qual se prioriza a igualdade de oportunidade para argumentar, e com isso o aluno amplia seu vocabulário, aprende a se expressar e posicionar-se criticamente diante do argumento do outro. A compreensão leitora é fortemente favorecida, pois é uma atividade de leitura que não é solitária e sim conjunta, que todos podem contribuir para uma melhor compreensão do texto, como é defendido por Flecha (1997, p. 50, apud COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, 2013, p. 5) “A leitura não vem da autoridade do professor ou do currículo, mas sim de sentimentos humanos muito intensos. Não era para ser individualmente estudada, mas, sim, coletivamente compartilhada”.

As buscas por práticas leitoras que desperte no aluno o interesse pela leitura e conseqüentemente contribuam para o desenvolvimento de competências leitoras vem sendo buscado por todos que almejam uma educação de qualidade, sendo assim, não poderíamos deixar de experienciar essa proposta de aprendizagem dialógica que promove o acesso à leitura e escrita buscando combater a desigualdade, permitindo o acesso à leitura e escrita em um ambiente em que todos falam do mesmo lugar. Assim sendo, será relatado abaixo a experiência vivida com a Tertúlia Literária Dialógica nas aulas de Língua do Ensino Fundamenta II.

Tertúlia literária dialógica nas aulas de línguas

O processo de formação continuada é altamente relevante para que o professor aprimore seus conhecimentos, e conseqüentemente consiga alcançar avanços com a aprendizagem dos alunos e em seu constante processo de aprendizagem enquanto docente, pois como sugere Freire (1996), somos seres inacabados propensos ao erro com novas lições a serem aprendidas. E nessa perspectiva a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Boquira-Bahia, através do Projeto Chapada, ofertava formação continuada para os professores da rede, foi nesse momento que conhecemos as Comunidades de Aprendizagem e a aprendizagem dialógica. Jordão (2007, p. 43), salienta que:

Um processo de trocas de negociação, de conflitos e de aprendizagem para todos os envolvidos: não apenas para os professores “em formação”, mas também para seus “formadores” e seus alunos. Um processo de questionamento constante, sempre aberto para aprender com perspectivas múltiplas, confrontadas em espaços abertos, construídas nas maneiras diferentes de fazer sentido e nos sentidos diferentemente constituídos.

Nas formações é perceptível à inquietação dos docentes em relação à aprendizagem dos alunos, e uma das maiores reclamações, é o fato dos mesmos não gostarem de ler, então a proposta de leitura dialógica parecia bastante interessante e convidativa. A aprendizagem dialógica, leitura dialógica e tertúlia literária dialógica apresentam uma proposta que enche os olhos de qualquer professor, pois começa pelo fato da inserção da leitura de clássicos, com uma metodologia que possibilita incluir até os alunos com dificuldade de leitura, e ainda dentro de um processo dialógico, no qual todos têm a oportunidade de expor seus diferentes pontos de

vista em relação à obra, utilizando seu conhecimento de mundo. Freire (1989, p. 9) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Uma vez que, a leitura não é simplesmente a decodificação de códigos e sim a proficiente que vai além, que se relaciona com outras leituras, constrói significados e dá agilidade ao leitor de fazer uma análise crítica da leitura apresentada. A tertúlia também oportuniza a exploração dessas diversas leituras por meio de um único texto e da interação dos participantes.

As tertúlias foram iniciadas com os professores durante as formações, essa vivência foi muito importante, pois se tornou perceptível a possibilidade de levar para a sala de aula uma forma diferente de leitura, diferente de todas já participadas ou realizadas. Todo começo é difícil, mas foi durante a prática que as dificuldades foram superadas, e durante as formações, através da troca de conhecimento com colegas e formadores a prática foi aprimorando. A recepção na sala de aula, logo de início causou estranhamento, mas isso era esperado, pois são poucos os alunos que gostam de ler, e quando vão ler um livro olham logo a quantidade de páginas, vivemos em uma era na qual os alunos optam por leituras rápidas buscando internet resumos e filmes acerca do livro. Não que sejam práticas inviáveis ou que sejamos contra, mas as mesmas não devem substituir a leitura do livro, pois tais leituras serão necessárias para o seu desenvolvimento como leitor e estudante.

As primeiras tertúlias realizadas foram com o livro *Metamorfose* de Kafka e com os contos de Machado de Assis, (de maneira não tão ideal, pois, o certo era que os alunos tivessem os livros em mãos). Inicialmente foi enviada as cópias impressas para casa, para que todos pudessem ler e marcarem os parágrafos que gostariam de comentar, essa leitura prévia é essencial para se preparar para a tertúlia, no começo os comentários eram tímidos, mas, aos poucos, fo-

ram se soltando e iniciou-se o processo da escolha do livro a ser lido nas próximas tertúlias, para isto, foi considerado faixa etária do público-alvo, pois, existe uma lista de obras e os escritores que podem ser trabalhados em determinadas séries que é disponibilizada no site da Comunidade de Aprendizagem.

Com alguns meses os alunos já estavam atuando como moderadores das sessões que aconteciam semanalmente. A prática que causou estranhamento se tornou corriqueira e era perceptível o engajamento dos alunos, infelizmente nem todos, pois conseguir que cem por cento da turma participem ativamente é algo muito difícil. O almejado estava aos poucos sendo alcançado, pois na educação os resultados não são instantâneos e sim paulatinos. As experiências foram diversas com vários clássicos da literatura, as turmas faziam rodízios dos livros.

As experiências que serão relatadas a seguir foram realizadas, uma na turma do 6º ano com o livro “Alice no país das maravilhas” e a outra na turma do 7º ano com o livro “As Aventuras de Tom Sawyer”. Abaixo estão as sínteses produzidas durante a tertúlia a partir dos comentários dos alunos.

Quando a gente lê, a gente sai do mundo real para o mundo da imaginação. Tem pessoas que julgam o livro pela capa também não podemos julgar o livro pelo título.

O livro é uma aventura, quando a gente começa a ler, parece que estamos dentro do livro. É uma aventura tipo, um sonho.

Não é muito legal a gente ler um livro sem gravuras. Elas nos ajudam a imaginar essa fantasia. O mundo é grande quando somos pequenos, quando conhecemos o lugar da vontade de explorar o lugar e quando não podemos ir a gente explora através da imaginação. Quando somos crianças muitas vezes não entendemos os adultos e os adultos não nos entendem. Tem pais que matam os seus filhos por não suportar uma separação.

Eu gostava de ler livros, aí eu pedi para minha mãe comprar um gibi.

Que tipo de gente mora aqui? Eu perguntei isso a minha mãe. Eu gosto muito de brincar e adivinhar as coisas. Quando eu era pequeno, eu tomei algo que eu não sabia o que era. Eu morava em São Paulo, quando cheguei aqui, eu perdi a vergonha e fiz muitas amizades.

A gente anda crescendo muito rápido, a minha prima da crescendo depressa.

Não ter nada para fazer é chato. Quando eu leio um livro eu não consigo parar de ler.

Figura 1: Síntese das falas dos participantes da Tertúlia Literária Alice no país das maravilhas.

Quando uma criança é adotada ela precisa de amor e ser educado. É preciso ser rígido com o órfão, porém com limites para não afetar o seu emocional. Quando uma criança perde os pais quem os adota deve ser rígido na educação e também dá carinho, como todo pai deve ser.

Às vezes o trabalho de casa é chato, mas pode ser divertido depende de nós. Podemos transformar coisas ruins em coisas boas, pois o que parece ser ruim pode ser para o nosso bem. Mesmo tendo que fazer coisas que achamos chatas temos que aproveitar todos os momentos da vida. Eu ouço música para limpar a casa, assim fica mais divertido. Não podemos reclamar de fazer as obrigações, porque tem pessoas que não tem essa oportunidade.

Eu não queria ir para a escola. Não faço as tarefas, gosto do sábado porque posso brincar. Quando eu era pequena minha irmã fugiu e eu fiquei preocupada, todos a procuraram. Mesmo com a rigidez ela não aprende, é desobediente. O irmão mais velho sempre leva a culpa.

Quando estamos a fim de alguém tentamos impressionar a pessoa e muitas vezes não somos correspondidos. Alguns pré-adolescentes já pensam em namoro, enquanto outros aproveitam a infância. Agir por impulso não é bom devemos procurar forças, nunca desistir e sempre persista. Sempre precisamos do apoio de outras pessoas, juntos somos mais fortes.

Figura 2: Síntese das falas dos participantes da Tertúlia Literária As Aventuras de Tom Sawyer primeiro capítulo

Os alunos destas turmas em sua grande maioria gostam de ler, e os professores anteriores já haviam inserido o trabalho com a tertúlia em sala de aula. Com a turma do 6º ano a tertúlia foi realizada com o livro em português, já com a do 7º foi feita com o livro bilíngue, no momento da partilha os alunos liam em inglês e faziam os comentários em português, a experiência foi bem válida e houve uma boa participação mesmo tímidos com medo de pronunciar errado.

Pode-se observar através dos comentários que esse processo de leitura vai além do que está escrito, é altamente intersubjetivo, Flecha, Soler e Valls (2008 *apud* GIROTTO, 2011, p. 72) corrobora:

A leitura dialógica é o processo intersubjetivo de ler e compreender um texto sobre o que as pessoas aprofundam em suas interpretações, refletem criticamente sobre o mesmo e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo.

Sendo assim, através da leitura dialógica o processo de ensino aprendizagem nas aulas de língua é favorecido levando, pois segundo Freire (1989), todo e qualquer cidadão ao chegar à escola traz consigo uma “leitura de mundo” do seu mundo particular que antecede a “leitura da palavra” e esta vai fazer com que a “leitura do mundo” aumente cada vez mais. Portanto, é imprescindível que o professor saiba explorar esta a “leitura do mundo” e a partir desta, instruir na aprendizagem científica para que, conseqüentemente o aluno possa descobrir e conhecer outros “mundos”. Para tanto é necessário que este tenha um mediador que o oriente neste processo. Afinal de contas “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” (LAJOLO, 2001, p. 7). E os educadores têm essa missão de valorizar tais conhecimentos e de incentivá-los a descobrir suas potencialidades.

Considerações finais:

Refletir sobre a prática pedagógica é algo que deveria ser comum aos professores, uma vez que se entende a importância de tal prática para o crescimento do mesmo e conseqüentemente para o avanço do aluno, pois permite perce-

ber quais as práticas que deram certo e as que também não tiveram êxito, impulsionando assim uma prática direcionada para as necessidades reais dos alunos. Partindo deste princípio o trabalho “Práticas de leitura e gêneros textuais nas aulas de Língua Inglesa: Tertúlia Dialógica”, oportunizou refletir e contemplar diferentes estratégias de leitura através dos gêneros textuais, garantindo ao educando não só aprender a Língua Inglesa, mas também aprender a empregar tais conhecimentos na vida. O uso dos gêneros discursivos nas aulas de Língua Inglesa contribuiu para confirmar a hipótese de que a formação leitora e escritora do aluno deve ser uma prática constante e não apenas nos limites de uma sala de aula, é preciso que sejam levados em conta alguns fatores como: incentivar a leitura em todos os espaços possíveis dentro e fora da escola, utilizando não apenas os gêneros acadêmicos, dessa forma dão significância para o aluno.

É evidente que uma metodologia que priorize o desenvolvimento de comportamentos leitores e escritores pode contribuir para a melhoria do ensino, não apenas nas disciplinas que exploram línguas, mas também todo processo de aprendizagem do aluno, uma vez que o discente se sente confiante e capaz para participar das aulas, argumentar e fazer suas próprias conclusões, isto é, ser um leitor crítico e autônomo.

Para despertar o gosto pela leitura de clássicos sugerimos a prática da Tertúlia Literária Dialógica que é uma atividade que possibilita a interação igualitária de todos os alunos e professores, por este motivo dedicamos um tópico de nosso trabalho apenas para essa prática, visto que é algo que faz parte de nossa rotina de sala de aula. Ao mesmo tempo salientamos que o professor de Língua Inglesa precisa sempre repensar a sua prática, se inovar, estamos em um mundo que todos os dias se modifica, inclusive os gêneros textuais de interesse dos alunos. Não fique preso ao livro didático,

seja dinâmico, existem várias formas de aprender uma língua, ofereça diversos caminhos para que o aluno mostre seu potencial, aprenda e seja desafiado.

Quanto a nós esperamos que esse trabalho seja de relevância para todos educadores independente da disciplina que leciona, e afim. Já que formar leitores e escritores autônomos, críticos e reflexivos é dever da escola, família e do governo. Portanto discutir, refletir e repensar os desafios de leitura e escrita são necessários para o desenvolvimento acadêmico do aluno.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena*. Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcpo1_02.pdf Acesso em: 2 de abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor* / Delaine Cafiero: - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-14-9. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/PNAIC%202017%202018/LEITURA-PROCESSO-prof.pdf> Acesso em: 14 set. 2018.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. *Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias*. Presente! *Revista de educação*, Salvador, ano 2005, v. 13, n. 48, p. 29 - 33, 1 mar. 2005. Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/210/152d8c5158c8e403bd4efb9ef106f950.pdf>. Acesso em: 3 maio 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: 3 artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROTTO, Vanessa Cristina. *Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula*. 2011. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/download/18869/11241/>. Acesso em: 21 mai. 2019

HOLDEN, Susan. *O Ensino da Língua Inglesa nos Dias Atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009. v.1. p.8.

JORDÃO, Clarissa Menezes. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. 2007, p. 43. Disponível em: https://www.academia.edu/1423126/O_que_todos_sabem..._ou_n%C3%A3o_letramento_cr%C3%ADtico_e_questionamento_conceitual?auto=download. Acesso em: 3 maio 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In: KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 101-122. ISBN 978-85-7244-327-2.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LÜCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São

Paulo: Parábola, 2010. cap. Suportes teóricos e práticas de ensino, p. 19-38. ISBN 978-85-7934-021-5.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processo de produção textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 6-12. ISBN 978-85-88456-74-7.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra *et al.* *Comunidades de aprendizagem: compartilhando experiências em algumas escolas brasileiras*. Políticas Educativas — PoEd, Porto Alegre, p.74-89. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PoEd/article/view/22723/13208>. Acesso em: 3 maio 2019.

PINTO, Abuândia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010. cap. Suportes teóricos e práticas de ensino, p. 51-62. ISBN 978-85-7934-021-5.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed. 1998.

[Recebido: 30 jun. 2020 — Aceito: 6 ago. 2020]

LETRAMENTO CRÍTICO: QUESTÕES CONCEITUAIS E SUA RELAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Renata Vieira dos Santos¹
Rosiane Souza de Matos Moutinho²

Resumo: O presente artigo parte de uma revisão bibliográfica de cunho teórico-reflexivo com objetivo discutir o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico, buscando encontrar insumos que indiquem possíveis possibilidades, discussões, mudanças de concepções e de práticas pedagógicas. O trabalho está dividido em três sessões, nas quais busca-se ampliar a discussão acerca do ensino da língua inglesa na perspectiva do letramento crítico, amparando-se em estudos desenvolvidos por Paulo Freire (1981, 1987 e 2008), Clarissa M. Jordão (2007), Magda Soares (2005; 2008). Ao final do trabalho, chegamos à conclusão de que é imperiosa a necessidade de resgatar a função social da língua inglesa no currículo escolar da escola pública, pautada na concepção de letramento crítico, uma vez que por este caminho oportuniza-se a emancipação e o empoderamento do sujeito.

Palavras-Chave: Letramento Crítico. Ensino. Língua Inglesa.

¹ Graduada em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), modalidade PARFOR. Endereço eletrônico: di-rec.rena@hotmail.com.

² Graduada em Letras Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), modalidade PARFOR. Endereço eletrônico: rosima-tos.1@hotmail.com.

CRITICAL LITERACY: CONCEPTUAL ISSUES AND THEIR RELATIONSHIP IN THE CONTEXT OF TEACHING ENGLISH

Abstract: This article underscores on a theoretical-reflective bibliographic review aiming at discussing the teaching/learning of English as foreign language from the perspective of critical literacy, seeking to find inputs that may indicate possible alternatives, discussions, changes in conceptions and pedagogical practices. The discussion is divided into three sessions which seek to tackle a debate on the teaching of the English as foreign language from the perspective of critical literacy, comparing it with advanced studies by Paulo Freire (1981, 1987, 1997, 2008), Clarissa M. Jordão (2007), Magda Soares (2005; 2008). At the end of the essay, we concluded that it is imperative to understand the school curriculum of the public school within a social function of the English language perspective, grounded on a critical literacy standpoint, as a way to allow the opportunity for emancipation and empowerment of the subject.

Keywords: Critical Literacy. Teaching. English Language.

O presente artigo é recorte de uma pesquisa inicialmente desenvolvida como trabalho de conclusão de curso intitulado "Letramento crítico na aula de língua inglesa: reflexões sobre a prática de ensino nas séries finais do Ensino Fundamental, do curso de Letras Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas da UNEB/PARFOR" (2018-2019), composto, essencialmente, de dois capítulos, a partir do qual o primeiro se desdobrou neste artigo. O mesmo trata-se de um texto essencialmente bibliográfico que está subdividido em três sessões, nas quais buscamos promover algumas refle-

xões acerca do ensino da língua inglesa na perspectiva do letramento crítico, apoiando-se em estudos desenvolvidos por Paulo Freire (2008, 1987, 1981), Clarissa M. Jordão (2007), Magda Soares (2005 e 2008).

Sabemos que um dos maiores desafios enfrentados pelos sujeitos em contexto escolar no mundo contemporâneo é a superação de determinadas práticas da leitura que, *a grosso modo*, concebe-a meramente como decodificação, apartada de uma prática crítico-reflexiva que coloca em questão os porquês e para quê da leitura, desconsiderando a importância da dimensão da leitura como e em sua prática social. Tal concepção e prática, compreende a leitura no contexto escolar, na maioria das vezes, como um ato automatizado, um meio para somente reproduzir o discurso e o enunciado de outros, não oportunizando o potencial emancipatório da leitura como instrumento para o desenvolvimento cognoscitivo, para o crescimento pessoal, como meio de reflexão sobre o próprio pensamento e sobre o mundo.

Desse modo, o olhar sobre a leitura, numa visão crítica, precisa reverberar no chão da sala de aula não apenas em língua portuguesa, como muitos acreditam que tem que ser, mas em todas as áreas do conhecimento, o que inclui a língua inglesa, uma vez que compõe o currículo escolar das escolas públicas brasileiras. Na perspectiva do letramento crítico, oportuniza-se ao aluno, ler de forma indagadora, estabelecer compreensões acerca da realidade que nos cerca, distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer; enfim, posicionar-se e tornar-se cada vez mais agente transformador do meio em que se vive.

Posto isso, eis a problemática que deu origem a este estudo e que se pauta na seguinte indagação: Qual seria a inflexão e impacto da prática do letramento sobre o ensino de língua estrangeira e como dar materialidade e concretiza-

ção a esta prática no chão da sala de aula? Importa ponderar ainda que não se trata apenas de uma questão de teorização, mas de provocar, a partir da problemática, insumos que indiquem possíveis alternativas, discussões, mudanças de concepções e de práticas pedagógicas que insistem em invisibilizar ou, até mesmo, anular o papel da ensino crítico-reflexivo da língua inglesa na formação dos estudantes de escola pública.

O ensino de Língua Inglesa na perspectiva do letramento crítico

É vasta a literatura de pesquisas que procuram investigar e refletir acerca das causas das deficiências no que diz respeito à eficiência da aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras. Como resultados de sondagens, muitos desses trabalhos³ destacam, dentre outras questões, a notória descrença em relação ao processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, da língua inglesa no contexto da escola pública⁴. Ao verificar as possíveis motivações para tal descrença, variantes como: formação deficitária e/ou falta de formação dos professores, escassez e baixa qualidade de materiais e recursos pedagógicos, número elevado de alunos por classe, desvalorização profissional dos professores, bem como da disciplina dentro da carga horária curricular são sempre apontadas como os principais fatores que atestam esse cenário de descrédito.

Na seção a seguir serão feitos alguns apontamentos em termos conceituais sobre o Letramento Crítico e abriremos uma discussão de como o ensino de língua inglesa pode se apoiar em tal perspectiva para promover o entendimento

³ Leffa (1991), Coelho (2005).

⁴ Um estigma que, por razões ainda não satisfatoriamente explicadas, recaem mais sobre a área de inglês, mas, no geral, as demais áreas como matemática, língua portuguesa, ciências e demais também apresentam resultados abaixo do satisfatório em exames nacionais.

da função social da língua inglesa e o seu papel na formação do sujeito, dando-lhe a oportunidade de uma aprendizagem emancipadora.

Questões Conceituais

O ensino de língua inglesa nas primeiras décadas do novo milênio, a despeito de um contexto predominantemente tecnológico e globalizado da sociedade contemporânea, continua se pautando bem fortemente numa concepção de código linguístico, que privilegia a gramática normativa e a tradução apenas como processo de mera decodificação, visão esta simplificada e reducionista de linguagem, que torna as aulas de língua inglesa e, especialmente, a leitura nessa disciplina, defasadas, desinteressantes e desestimulantes, por muito se distanciar do que os alunos de fato desejam e precisam aprender.

Discutir sobre o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública brasileira nos convida antes a repensar sobre sua configuração e concepção no currículo escolar, o sentido do trabalho com esta disciplina na esfera educacional e toda a conjuntura histórica que permeou o que hoje está consolidado frente a essa língua, para conseqüentemente entender as fragilidades recorrentes e as dificuldades em implementá-la, como também ressignificá-la, tendo em vista reconhecer sua relevância nas práticas sociais e produtivas e na contemporaneidade, já que o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação no sentido de interação e negociação de sentidos.

Promover práticas reflexivas de leitura, com as quais os alunos possam ler atribuindo sentidos, significações, compreendam melhor a realidade e saibam se posicionar na vida social, é dever da escola e precisa se instituir como prática articulada, na qual os componentes curriculares estejam a

serviço da leitura e da função crítica que abarca e mobiliza as diferentes linguagens e as especificidades de cada componente. Isso só se efetiva por meio de uma prática de ensino que se substancie em diretrizes que pautem a organização do trabalho pedagógico em torno das práticas sociais de leitura com propósitos didáticos bem definidos e que condizem com o contexto atual.

Em consonância ao pressuposto, a concepção de letramento crítico surge para o rompimento do modelo das práticas mais tradicionais de ensino, restritas a mera decodificação do sistema linguístico e dar lugar a um processo de desenvolvimento do pensamento crítico do indivíduo ao utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais. Entretanto, antes de tudo é preciso compreender o conceito de letramento crítico, suas premissas e sua relação com o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e, portanto, é primordial uma ampla perspectiva das concepções já postuladas sobre esse pensamento na literatura do tema em questão.

No Brasil, as discussões em torno da prática do Letramento não parece ser uma novidade. Seu conceito emergiu no final do século XX, e desde então esse termo — que é uma versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy* — tem sido usado por pesquisadores estudiosos e professores tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras em referência às práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas. Tal concepção está voltada para as práticas educativas em torno dos diversos gêneros textuais de forma interativa, sistematizada e articulada com propósitos claros de trabalho favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia, das competências e habilidades leitoras dos estudantes, como também sua formação numa perspectiva crítica e consciente do seu papel na sociedade concebendo a linguagem enquanto prática social e discursiva.

Já a expressão letramento crítico teve origem nos anos 1960, a partir das contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica freireana, que defende um ideal de educação que se pauta em contextos reais de aprendizagem, cuja ação e reflexão são requisitos essenciais para a formação do sujeito atribuindo a educação o papel fundante de tornar as pessoas mais atuantes, responsáveis e solidárias.

Ademais, cabe destacar que os estudos de Paulo Freire deram ênfase ao processo de alfabetização como uma prática social de uso da língua e, embora não tenham feito nenhum destaque acerca do letramento crítico no contexto de ensino da língua inglesa, seus apontamentos, ideais e contribuições teórico-metodológicas, notavelmente, muito têm se agregado às reflexões sobre a pedagogia crítica e o ensino de língua inglesa, o que dá ainda mais crédito às postulações e estudos posteriores aos que destacam o letramento crítico no contexto de ensino de Língua Estrangeira.

A definição de Letramento crítico é bastante ampla e diversa, vez que para se chegar ao conceito atual, no decorrer do tempo, perpassou por várias abordagens, o que fez com que sofresse fortes influências. Todavia, o ponto convergente das perspectivas de Letramento é o fato de terem como base a relação entre língua e visões de mundo, poder, práticas sociais, cidadania, identidade, interculturalidade. McLaughlin & Devoogd apontam:

O letramento crítico considera os leitores como participantes ativos do processo de leitura e os convida a ir além da aceitação passiva da mensagem do texto para questionar, examinar ou contestar as relações de poder que existem entre leitores e autor. (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 15 apud JUNIOR, 2014, p. 157).

Com tal afirmativa, entendemos que a linguagem e o letramento são elementos indispensáveis para a transformação social. Isso reforça o pressuposto de que estando a linguagem e a realidade dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto.

Ao analisarmos os escritos de Freire percebemos que a sua concepção de alfabetização é muito mais ampla e complexa e ultrapassa o simples ato de codificar e decodificar um sistema linguístico. Ela (a concepção de alfabetização) compreende o processo de alfabetização como prática discursiva, libertadora e libertária, que promove uma visão crítica da realidade e o encorajamento para a sua transformação. Nesse sentido, a visão de alfabetização de Paulo Freire alinha-se ao conceito de Letramento defendido por Magda Soares (2005), pois, para a pesquisadora, a partir do Letramento é dada ao indivíduo condição de assumir, por meio do processo de alfabetização, a tecnologia da leitura e da escrita, passando a envolver-se em práticas sociais letradas.

Entretanto, diferentemente de Freire, Soares faz distinção entre os termos Alfabetização e Letramento por considerá-los processos de natureza essencialmente diferentes. Para ela, Alfabetização é o processo de aquisição do sistema convencional de escrita, enquanto que o Letramento é o processo pelo qual se desenvolve habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Mas qual seria a inflexão e impacto do conceito de letramento sobre o ensino de língua estrangeira? Essa é a questão a qual nos propomos a refletir nas sessões seguintes, pois entendemos que não basta codificar e decodificar o sistema linguístico para o cumprimento da função social do ensino de Língua Estrangeira, tampouco aprender regras e normas gramaticais da língua alvo, visto que a linguagem, enquanto prática discursiva, evoca a leitura crítica da realidade, a que Paulo Freire define como "leitura de mundo". Desse

modo, um ensino focado na aquisição da leitura e escrita da língua alvo apenas não possibilita ao aluno a compreensão do processo de aprendizagem de línguas como espaço e oportunidade de conhecer e respeitar as várias culturas e modos de viver presente no mundo.

A importância do Letramento Crítico para uma aprendizagem emancipadora

Para Paulo Freire, “somente homens e mulheres como seres ‘abertos’ são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (FREIRE, 1981, p. 77). Tal afirmativa alicerça a compreensão de que os atos de ler e escrever vão além das palavras em termos de código linguístico, ganhando uma dimensão, primeiramente, de compreensão do mundo.

De acordo com Jordão e Fogaça (2007):

[...] quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re) significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87).

Tais reflexões acerca do status da linguagem pressupõem que a formação de um sujeito crítico e consciente ultrapassa o ato de torná-lo capaz de decodificar um sistema alfabético, ou seja, de alfabetizar. No que se refere ao ato de

ler, Freire acentua que “implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra” (FREIRE, 2008, p. 21).

A leitura crítica, por essa vertente é entendida como uma prática “emancipatória” e “libertadora”. Isso exige que o seu ensino seja concebido como instrumento basilar no processo de transformação da sociedade, haja vista ser possível, por meio da leitura crítica, “politizar” o indivíduo, possibilitando-lhe apropriar-se da realidade, compreendê-la e atuar sobre ela, tornando-se sujeito operante de sua própria história. Trata-se, em outras palavras, de um processo no qual a realidade é desnudada, trazendo à luz não apenas o conhecimento, mas a conscientização e compreensão crítica do sujeito. Nesse sentido, encontramos em Freire o seguinte reforço:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1997, p. 46).

Posto isto, chegamos ao entendimento de que por meio do ensino na perspectiva do letramento crítico, é possível problematizar questões sociais como injustiça social e discriminações baseadas no gênero, na sexualidade, raça, classe social etc., o que instiga a capacidade de refletir, de se inconformar e reagir ao que está posto de maneira arbitrária.

O letramento crítico oportuniza uma consciência sobre os processos ideológicos e sobre as estruturas de poder de uma sociedade tornando a pessoa um sujeito social atuante na sua condição de ser social. Nesse papel transformador e emancipador assumido pelo letramento crítico, “a leitura de mundo” permite ao indivíduo constituir-se como ser social, vez que lhe propicia a possibilidade de, por meio da linguagem, agir nas diferentes práticas sociais e assim posicionar-se criticamente e provocar mudanças, se assim desejar.

Ge e *apud* Jordão; Fogaça (2007) salienta que:

[...] diferentes sociedades e subgrupos sociais possuem diferentes tipos de letramento, e tais letramentos têm diferentes efeitos mentais e sociais em seus contextos sociais e culturais. O letramento é visto como um conjunto de práticas discursivas, isto é, como formas de uso da linguagem, de fazer sentido na fala e na escrita. Essas práticas discursivas estão ligadas a visões de mundo específicas (crenças e valores) de grupos sociais ou culturais específicos. Tais práticas discursivas estão integralmente relacionadas à identidade ou consciência das pessoas envolvidas nelas; uma mudança nas práticas discursivas implica uma mudança de identidade (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 87).

Dentro dessa perspectiva, o desenvolvimento da consciência crítica do aluno ganha novos territórios e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula, para buscar e valorizar a expansão da percepção sobre a própria cultura e a cultura do outro, bem como das diversas experiências humanas.

O excerto acima assinala a primazia do ato de leitura na vida das pessoas, pois é através da leitura que se constrói a relação de pertencimento com a linguagem e a cultura linguística numa costura dialógica de sentidos e significados nos quais o mundo, a sociedade e o meio tornam-se melhor interpretado e melhor entendido, amplia-se o conhecimento, buscam-se informações, organiza-se o pensamento, refina-se o vocabulário, se faz presença na sociedade em termos de participação ativa.

Porém, por envolver fatores de ordem social, interacional e cognitivos, para citar apenas alguns, o processo de leitura é complexo e não se trata de uma tarefa simples e fácil. Há leitores que correm os olhos pelas palavras enquanto sua mente permanece distante, e só percebem que não leram quando chegam ao fim de uma página, capítulo ou livro e recomeçam tudo de novo, porque de fato em decorrência de uma diversidade de fatores no âmbito, talvez, da vivência no seio da escola, só aprenderam a decodificar palavras e não aprenderam a compreender o real sentido do que está sendo lido. Frente ao discorrido, Freire e Macedo reforçam ainda que:

A leitura não consiste meramente na decodificação da língua ou palavra escrita; antes, ela é precedida por uma relação com o conhecimento do mundo. Língua e realidade estão dinamicamente interligadas. A compreensão realizada pela leitura crítica de um texto implica perceber a relação entre texto e contexto (FREIRE E MACEDO, 1987, p. 29)⁵.

Embora na prática, por vezes, não consigamos constatar, é comum entre os professores, o entendimento de que a

⁵ Tradução da autora do trabalho. Texto original: "Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by na intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context".

leitura, acima de tudo, deve apresentar-se como algo atrativo, benéfico e responsável pelo desenvolvimento de cada um, bem como da sociedade de modo geral. A leitura deve constituir-se com uma ponte para os alunos, onde na travessia possa oportunizar a construção de um processo de total interligação entre a linguagem, a língua e contextos de usos, potencializando suas habilidades, dando ênfase não só ao processo de interlocução entre texto e leitor, mas também as estratégias para construção do significado de um texto e para atribuição de sentido.

O ato de ler pode ser concebido como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido — o autor e o leitor — ambos sócios, historicamente determinados e ideologicamente constituídos. Frente a esse pressuposto, cabe não perder de vista que o mundo contemporâneo demanda habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar crítica, analítica e sistematicamente, incluindo contextualização, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade.

Consoante com Villardi (1999):

[...] ler, é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania (VILLARDI, 1999, p. 4).

De acordo com esses pressupostos, por meio da prática do letramento crítico pode ser possível o desenvolvimento da consciência crítica do aluno em níveis mais complexos, já que o encoraja a pensar por si mesmo, a pensar sobre como aprende e a explorar os significados compreendendo-os de

forma analítica. É preciso que nossos alunos tenham consciência do poder de intervenção da linguagem na realidade e que por meio dela criam-se ideias e valores, muitas vezes, interditos, mas que estão fortemente presentes e nunca deixam de ser tendenciosas, pois são construídos e reconstruídos por diferentes sujeitos e em diversos contextos comunicativos, ou seja, a língua impacta na construção e na transformação do meio em que se vive.

O Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa

Percorrido esses pressupostos conceituais para o ensino de língua inglesa, podemos assinalar que o que se deve intencionar nos espaços de aula é o engajamento do aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento, a reflexão sobre as diferentes culturas, a análise das representações presentes nos discursos. Assim, a capacidade de ler e compreender não se refere apenas a “palavra” enquanto código linguístico, mas ao “mundo” com suas diferentes configurações e realidades e o que tudo isso implica para a sua vida tanto pessoal como em comunidade.

Por outro lado, pode-se afirmar que a ótica pela qual o sujeito observa o seu contexto e constrói sentidos revela a concepção de língua em que está inserido. Daí a necessidade de ressignificar a prática pedagógica em contextos de formação de professores, para que crenças que desvalorizam o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas brasileiras sejam, de fato, superadas.

Do mesmo modo, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) reforçam esse entendimento ao conceber a linguagem como fator sociointeracional. Tal concepção sugere compreender a sala de aula como espaço no qual estão presentes uma multiplicidade de discursos, o con-

fronto de ideologias, crenças, perspectivas e opiniões, que é uma coisa boa, pois a divergência faz possível a convergência para a construção da identidade do aluno. Entretanto, enfatizam:

Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos (PCNs, 1998, p. 15).

O ato de ler, como processo de atribuição de sentidos, dentro de uma perspectiva crítica na qual os confrontos acontecem e as atitudes diante do mundo se constroem e se reconstroem, exige do leitor conduta ativa para que possa participar efetivamente desse processo de construção de sentidos. Nesse movimento, o leitor se vale de sua cultura, de sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e a ideologia na qual está inserido.

Com isso, no ensino de Língua Inglesa, as práticas de leitura dentro da perspectiva do letramento crítico requerem trabalho coletivo e sistematizado, demandando, principalmente, a reflexão sobre as condições necessárias para que elas se efetivem. Com esta postura, a escola rompe com uma prática e impõe outra. Ocorre que romper com práticas há muito tempo sedimentadas e construir outras é um processo complexo que, evoca a necessidade de reconhecimento e de considerar a relação do ensino de Língua Estrangeira como algo que vai contribuir para a vida em sociedade.

A escola pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam em lugares também específicos. E que o falar e o agir vêm de determinadas perspectivas ideológicas, culturais, coletivamente construídas e têm implicações nas construções identitárias daqueles que com eles interagem (JORDÃO, 2007, p. 24).

Nesse contexto, Jordão reforça que ao levar em conta a função social do ensino de línguas na formação humana e entendendo que a escola tem como papel articular um trabalho voltado para esta formação e no sentido de que tal função não se perca na mera escolarização do processo de ensino e aprendizagem.

A função social pode ensinar as pessoas a reconhecerem que aquele que fala, fala sempre de algum lugar, para outros que se posicionam de lugares que muitas vezes são opostos ou distintos e, sobretudo, que por trás de toda a conjuntura dos contextos de vida social tem-se construído uma lógica cultural, ideológica e até mesmo política que, de certo modo, interfere na língua, na linguagem e nos seus elementos estruturantes tanto materiais quanto dialógicos.

Jordão ainda observa que:

Se entendemos que a língua constrói sentidos, então uma língua estrangeira se apresenta como um espaço de construção de sentidos outros que ampliam e alteram os processos de construção de sentidos da primeira língua. Uma vez que os sentidos se constroem na língua, com a língua e pela língua, então aprender línguas é aprender procedimentos interpretativos e aprender procedimentos interpretativos criticamente é aprender a exercer a cidadania [...] é estar em processo de letramento crítico sendo capaz de elaborar entendimentos sobre o que possibilita a construção de certos pontos de

vista e suas implicações para a vida e no planeta (JORDÃO, 2007, p. 28).

Se na concepção de língua, elencada anteriormente, a língua não se limita à função utilitarista, pragmática e/ou instrumental, vale destacar, aqui, sua relação com a cidadania. Mas, não com uma cidadania, segundo a lógica capitalista (mercado, produtividade), e sim, com uma cidadania que se forma na liberdade de procurar e de questionar, e na responsabilidade para achar e compartilhar caminhos.

Em contrapartida, a linguagem por si só não se define se não se considerar toda a sua particularidade humano-social, contextual, política e histórica já que a mesma é fruto de toda essa conjuntura transformando-se e compondo-se em função das necessidades vigentes e próprias de cada realidade e especificidade comunicativa.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 70).

Destarte, é fundante que fique claro para o aluno que o processo linguístico, interlocutivo e todas as questões que envolvem as relações comunicativas, tanto no que concerne à linguagem quanto no que concerne a língua, perpassam-se um processo evolutivo e sistêmico em que o educando precisa se perceber e se reconhecer enquanto sujeito ativo. Para isso, faz-se necessário colocar em jogo a metacognição e

desenvolver a autonomia por meio de sucessivas vivências, nas quais o aluno seja colocado no lugar de quem pensa sua aprendizagem e de quem interpreta o mundo de modo a transformá-lo independentemente da língua por si só.

Considerações finais

A partir dos estudos consultados para a realização desse artigo evidenciou-se a relevância da implementação do letramento crítico nas aulas de língua inglesa por ser essa uma abordagem favorável à formação crítico-reflexiva do aluno, uma vez que por este caminho oportuniza-se ao sujeito sua emancipação e empoderamento que o tornam capaz de aprender a língua, comunicar com ela, mas, sobretudo, de se situar no mundo, percebê-lo, produzir sentidos, conhecer outras culturas, respeitar outros modos de vida, interferir na realidade, enfim, exercer sua cidadania.

A língua inglesa como componente curricular pode contribuir significativamente para a formação crítico-reflexiva dos alunos. Pode ainda promover o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade, as relações de poder nelas embutidas e a diversidade cultural que carregam. Entretanto, é preciso ressignificá-la dentro do currículo escolar, como ainda é fundamental reinventar as práticas de ensino em função da superação das barreiras e dificuldades que fazem desta disciplina um plano de fundo ou tapa buraco do currículo escolar, sem importância, carregada de crenças que a diminui tanto para professores como para os alunos.

Por isso, concluímos ser imprescindível implementar e/ou intensificar ações de formação continuada que preparem os professores de língua inglesa para incorporar na sua prática estratégias e intervenções dentro de uma perspectiva de letramento crítico. Isso porque entendemos que a forma-

ção inicial dos professores não os prepara plenamente para isso. É fundamental que a qualificação da prática seja uma constante na carreira dos professores de língua inglesa, o que a formação continuada pode oferecer e que pouco ou nada tem sido proporcionado no âmbito da escola pública brasileira.

Por fim, entendemos ser este trabalho ponto de partida para o aprofundamento da temática discutida. As pesquisas, as leituras, as análises e escritas não se findam aqui, elas devem seguir ampliando o entendimento, qualificando e potencializando a nossa prática em sala de aula, servindo de insumo para trabalhos futuro como também para estudantes de graduação e afins interessados em desenvolver estudos sobre o letramento crítico e o ensino de língua inglesa.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf.

Acesso em: 27 fev. 2013.

COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Importância de o Ato de Ler. Em três artigos que se completam*. Moderna. São Paulo, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

JORDÃO, C. M. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. Campinas, SP: 2007.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Rev. Línguas & Letras*, Cascavel. Paraná, v. 8, n. 14, 2007.

JÚNIOR, Elio Marques de Souto. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica. *Cadernos do CNLF*, vol. XVIII, nº 03. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/Cad_CNLF_XVIII_03_ensino.pdf. Acesso em: 01 de mar de 2019.

LEFFA, Wilson J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

[Recebido: 23 jun. 2020 — Aceito: 10 ago. 2020]

PRÁTICAS DE LEITURAS NO ENSINO INTERCULTURAL DE MONICA'S GANG

Jamile de Oliveira Silva¹

Resumo: O presente trabalho propõe uma perspectiva possível na práxis pedagógica por meio da análise do discurso (formações discursivas) e do letramento, tomando a noção de interculturalidade presente nas tirinhas da *Turma da Mônica (Monica's Gang)* como um possível instrumento pedagógico, diante de um contexto de ensino aprendizagem que historicamente impõe sérias "limitações" no que se refere a uma educação crítico-reflexiva. Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas assinalam como as dimensões interculturais nas formações discursivas encontradas na *Turma da Mônica* podem proporcionar uma análise crítica dos contextos em que estão inseridos os falantes de inglês como língua estrangeira, com base nos discursos presentes em tirinhas da *Turma da Mônica (na versão inglesa)*. O trabalho foi desenvolvido através de um estudo de caráter bibliográfico utilizando o suporte teórico de Rajagopalan (2006), PCNLE (1999), Street (1993), Kleiman (2005), Orlandi (2012), apontando os conceitos de ensino de língua estrangeira, letramento e textualidade além, da necessidade de analisar textos em sala de aula. A análise nos permitiu fazermos levantamentos de mitos e preconceitos existentes na nossa cultura promovendo uma reflexão acerca do modo como a nossa sociedade vem sendo estabelecida e, quais atitudes são necessárias para que a mudança na aprendizagem de língua inglesa ocorra gradativamente enquanto, cidadãos e formadores de opinião.

Palavras-Chave: Interculturalidade. Letramento. Formações discursivas. Turma da Monica. Língua Inglesa.

¹ Mestre em Crítica Cultural (UNEB/Campus II). Professora Auxiliar do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas (UNEB/Campus II). Endereço eletrônico: jamile.oliveirasilva@gmail.com.

READING PRACTICES IN MONICA'S GANG INTERCULTURAL EDUCATION

Abstract: This paper proposes a possible perspective in the pedagogical praxis through the analysis of the discourse (discursive formations) and literacy, taking the notion of interculturality present in the comic strips of Turma da Mônica (Monica's Gang) as a possible pedagogical instrument in the context of a teaching-learning context that historically imposes serious "limitations" with regard to critical-reflective education. In this sense, the reflections presented here point out how the intercultural dimensions in the discursive formations found in Turma da Mônica can provide a critical analysis of the contexts in which English speakers as a foreign language are inserted, based on the speeches present in Turma da Mônica comic strips. (in the English version). The work was developed through a bibliographic study using the theoretical support of Rajagopalan (2006), PCNLE (1999), Street (1993), Kleiman (2005), Orlandi (2012), pointing out the concepts of foreign language teaching, literacy and textuality, besides the need to analyze texts in the classroom. The analysis allowed us to survey myths and prejudices that exist in our culture, promoting a reflection on the way our society has been established and, what attitudes are necessary for the change in English language learning to occur gradually, as citizens and trainers of opinion.

Keywords: Interculturality. Literacy. Discursive formations. Monica's Gang. English language.

Introdução

Ser professor de língua estrangeira tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa pois, conscientizar ou convencer o estudante, pautando-se apenas em argumentos utilitaristas como de que aprender uma língua estrangeira só

trará benefícios para ele, especialmente, no futuro seja, para a aprovação no vestibular, uma entrevista de emprego, não tem sido aparentemente uma tarefa fácil bem-sucedida. Professores têm utilizado argumentos respaldados em autores como Rajagopalan (2006), com a intenção de cativar o alunado demonstrando o lado interessante de aprender uma língua, especialmente, quando se trata de um, que esteja em evidência ou exerça uma função de destaque, como o inglês. Neste caso, um dos critérios de debate do autor é o *status* e o prestígio que a língua carrega, característico de países hegemônicos.

No entanto, a discussão levantada neste trabalho está direcionada ao ensino da língua inglesa para estudantes brasileiros, que constantemente, dizem não compreenderem o porquê estudar uma L.E e nem como utilizá-la. Como podemos facilitar a aprendizagem da língua inglesa associada à cultura? A pesquisa se justifica pela necessidade de discutirmos temas transversais interculturalmente, com estudantes falantes do inglês como língua estrangeira, com a finalidade de desenvolvermos a criticidade dos mesmos, no que diz respeito, a aprendizagem da língua inglesa.

Para tanto, utilizamos tirinhas da revista *Turma da Mônica* na versão da língua inglesa, *Monica's Gang* — por se tratar de um material atual, acessível e que aborda de forma sutil temas cotidianos, presentes em diferentes culturas, podem ser percebidas, por estudantes falantes do inglês como língua estrangeira. Assim, nos possibilitará relacionar as características interculturais presentes nas mesmas, tornando a aprendizagem da língua inglesa mais significativa.

Os PCNs de Língua Inglesa (1999), documento oficial norteador para o ensino do inglês nas escolas regulares do Brasil, sugerem que os textos façam parte do processo de aprendizagem dos estudantes, com o intuito de ensinar a Língua Estrangeira através de contexto, formando assim,

sujeitos autônomos da própria aprendizagem. No entanto, não dispomos de muitos materiais didáticos direcionados às necessidades desse público, uma vez que os livros didáticos utilizados no Brasil não costumam apresentar os diferentes países (economicamente menores), que possuem a língua inglesa como primeira língua materna, excluindo a pluralidade e diversidade linguística de uma mesma língua falada de diferentes formas em diferentes lugares do mundo. Desta forma, cria-se um empasse no que diz respeito à aprendizagem de uma língua que não é falada cotidianamente no Brasil. Logo, a Turma da Mônica na versão inglesa foi utilizada com o intuito de aproximar as diferentes culturas e especialmente, a nossa através, dos discursos incutidos nas tirinhas.

O presente trabalho tornou-se pertinente ao vislumbrar “uma perspectiva possível” na práxis pedagógica por meio da Análise do discurso (formações discursivas), assim como, do letramento, ao optarmos por discutir a interculturalidade presente nas tirinhas da *Turma da Mônica (Monica’s Gang)*, uma vez que, buscou-se desdobrar um modelo de ensino; o qual vem apresentando “limitações”, no que se refere a um ensino/aprendizagem de línguas pautado em uma abordagem crítico-reflexiva. Portanto, questionou-se aqui se o estudo acerca da interculturalidade nas formações discursivas da *Turma da Mônica* poderia proporcionar uma análise crítica dos contextos, em que estão inseridos os aprendizes de inglês como Língua estrangeira, com base nos discursos presentes em tirinhas da *Turma da Mônica (na versão inglesa)*.

O trabalho foi desenvolvido através de um estudo de caráter bibliográfico utilizando o suporte teórico de Rajagopalan (2006), PCNLE (1999), no que diz respeito ao ensino da Língua Inglesa, Street (1993), Kleiman (2005) na categoria Letramento e textualidade e Orlandi (2012), apontando a necessidade de analisar textos criticamente. A análise permi-

te fazermos levantamentos de mitos e preconceitos existentes na nossa cultura promovendo uma reflexão acerca do modo como a nossa sociedade vem sendo estabelecida e quais atitudes são necessárias para que a mudança na aprendizagem de língua inglesa ocorra gradativamente enquanto, cidadãos e formadores de opinião.

Interpretando as Formações Discursivas

Mesmo tendo mais de 50 anos de publicação de diversas histórias isoladas, a *Turma da Mônica*, criada pelo cartunista Maurício de Sousa, pode ser considerada hoje, como a história em quadrinhos brasileira mais publicada no mundo, “graças à sua tradução para 14 idiomas e presença em mais de 50 países” (CAMPOS, 2013, p. 15). A revista possui personagens como: Mônica, Magali, Cebolinha, Cascão, etc., que alternam a posição de protagonistas. As personagens Mônica, Magali e Maria Cascuda foram criadas com base nas filhas do autor. A *Turma da Mônica* é uma revista popular, e parte do público-alvo é composta por crianças e adolescentes.

As versões de *Turma da Mônica* em línguas estrangeiras surgiram no início do século XXI, com o advento da globalização. Segundo Ortiz (2006, p. 17):

A globalização declina-se preferencialmente em inglês [...], preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada.

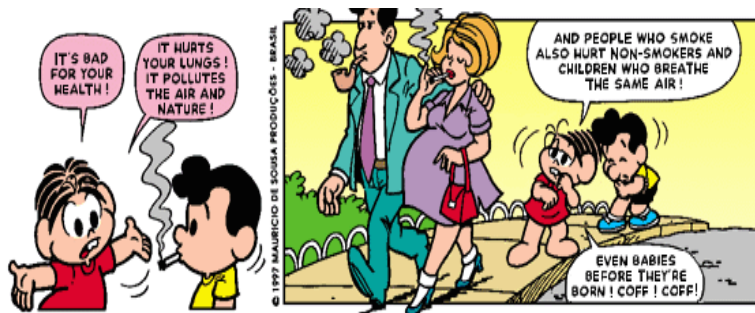
O autor Maurício de Souza aproveita o *boom* na economia brasileira, o qual fez a classe C do Brasil poder sair do país, juntamente, ao crescimento de incentivos ao aprendizado de inglês em cursos livres de idiomas e cursos de intercâmbio cultural, para apostar no sucesso da versão em língua

inglesa de sua obra-prima, mesmo quando o cenário mundial se encontrava abalado pelos atentados às Torres Gêmeas, em setembro de 2001.

Os efeitos de sentidos dos discursos, segundo Orlandi (2003), dependem das correntes ideológicas que nos cercam, ou seja, a forma como os sujeitos compreenderão os discursos, sofrerão variações de acordo, com as experiências obtidas. Os conceitos da análise do discurso de linha francesa nos servem neste caso, como suporte para expor temas transversais, direcionados aos estudantes/leitores do inglês como língua estrangeira, tornando possível desenvolvermos a criticidade através de tirinhas da revista *Turma da Mônica*. Por se tratar de um material atual, acessível e que aborda de forma sutil temas cotidianos além, de ter sido utilizado como recurso propulsor de leitura para a autora do texto durante a infância e adolescência.

A análise nos permitiu fazermos levantamentos de mitos e preconceitos existentes na nossa cultura promovendo, uma reflexão acerca do modo como a nossa sociedade vem sendo estabelecida e quais atitudes são necessárias para que a mudança ocorra gradativamente.

Vejamos na tirinha a seguir:



Legenda da tirinha 1: Isto é ruim para a sua saúde! Isto prejudica os seus pulmões! Polui o ar e a natureza! E os fumantes prejudicam os não fumantes que respiram o mesmo ar! Além, dos bebês que ainda não nasceram! Coff! Coff! (Tradução própria)

Na tirinha torna-se possível elencar critérios para discutirmos numa aula de língua estrangeira. Poderíamos começar pelas estratégias de leitura, por exemplo. A partir, da observação da imagem conseguimos realçar a estratégia conhecida como *prediction* que significa predizer algo, ou seja, o professor munido deste recurso autoexplicativo, pode perguntar aos estudantes, qual temática eles acham que está sendo discutida neste recorte. A leitura dos diálogos funcionaria como um reforço, do que foi questionado anteriormente. No momento seguinte, a partir desta imagem, o professor pode perguntar os prós e contras de fumar, quem pode e onde é permitido fumar (levando em consideração, que já existem lugares públicos em que proibem o fumo).

Todavia, ao citarmos uma mensagem sobre o tabagismo (Formação Ideológica), criamos um ambiente de controvérsias e debates, pois, há quem defenda o cigarro, com o intuito de obter lucro (FD1), existe o público que enxerga o lado “bom” da existência deste utensílio, como uma forma de relaxamento e prazer (FD2) e, há quem enfatize os malefícios provocados pelo mesmo, geralmente, representado por profissionais da saúde e, por pessoas que convivem indiretamente com o cigarro, os chamados fumantes passivos. (FD3).

É importante salientar que a opinião funciona como a validação das referências ideológicas, à qual somos expostos cotidianamente, e o reflexo das mesmas, constituem as formações discursivas, que nos representam (ORLANDI, 2012, p. 24). Assim, faz-se necessário informarmos que estas são algumas possibilidades de FDs direcionadas a quaisquer temas.

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra (ORLANDI, 2003, p. 43-44).

Considerando a imagem é plausível notarmos, que as FD2 e FD3 estão explícitas. Ainda, podemos observar atitudes consideradas “incorretas”, como: a criança, a gestante e o respectivo marido estão fumando. Dependendo da formação discursiva que nos representa, torna-se possível, especularmos tamanha irresponsabilidade pois, em teoria, o cigarro só deve ser vendido para maiores de idade e, a gestante não deveria ser fumante já que a atitude dela poderá trazer efeitos colaterais para o bebê.

O tabaco foi utilizado no Brasil inicialmente, pelos índios. (PENTEADO; DANTAS, 2015, p. 2), ou seja, trata-se de uma característica cultural. Mesmo, diante das propagandas e declarações acerca dos problemas provocados pelo tabagismo, este é um hábito ainda muito comum. Fazendo-se indispensável, mantermos o diálogo para que as futuras gerações diminuam o interesse por algo que pode levá-los à morte.

Vejamos a próxima tirinha:



Nesta tirinha, ao ser trabalhada em sala de aula, a professora de língua inglesa poderia iniciar o processo de interpretação novamente pelas imagens. Questionar aos estudantes o que eles veem e se consideram uma situação comum atentando, para as expressões faciais dos personagens. Como elas podem ser interpretadas? A partir das possíveis respostas, os debates acerca da temática serão levantados.

A tirinha explicitamente retrata outro tema que tem ganhado manchetes e gerado discussões constantemente: o sexismo, como formação ideológica (FI). Desde a infância, as meninas são educadas para serem donas de casa, boas mães e esposas (FD₁). Em contrapartida, os meninos ouvem durante toda a vida que não devem lavar pratos ou, fazer atividades domésticas pois, são eles que trarão o dinheiro para casa, garantindo, o sustento da família (FD₂).

Com o passar dos anos, os protestos femininos por igualdade social têm crescido exponencialmente. As mulhe-

res têm conseguido espaço no mercado ainda timidamente, no entanto, apesar delas ocuparem as mesmas funções que os homens, estudarem tanto quanto eles, ainda é recorrente a discriminação seja por gênero, faixa salarial, etc.

Os meios tradicionais de sustento de uma família e a realização profissional e pessoal da humanidade no século XXI têm sofrido mutações diárias e cada vez mais frequentes e constantes. As famílias de média e baixa renda têm a necessidade de ter tanto o homem quanto a mulher no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar, que mesmo assim, em vários casos não é suficiente (BAYLÃO; SCHETTINO, 2014, p. 2)

Tornou-se um hábito o comentário preconceituoso: “lugar de mulher é na cozinha”, como se, o fato de o sujeito ser do gênero feminino, o tornasse inferior aos representantes do gênero masculino. Historicamente, as mulheres só ocupavam funções com resquícios do ser mãe e dona do lar. Na sociedade contemporânea, é possível visualizarmos mulheres em trabalhos considerados pejorativamente de masculinos, como na construção civil, taxista, etc. Mesmo demonstrando capacidade intelectual e física, os empregadores consideram “prejuízo” manter mulheres nas empresas, devido as TPMs, licença maternidade, etc. (ANKER; DEGRAFF, 2004, p. 5).

Temos vivido em uma era em que não cabe mais estabelecer lugares e posições a serem ocupadas por cada gênero. As crianças precisam aprender que não há diferença na forma como devemos nos vestir e/ou agir. Temos o direito de ir e vir, portanto, a igualdade deve ser para todos. Afinal, está na constituição brasileira, mas infelizmente, na prática não funciona como está escrito no documento supracitado, por se tratar de um recurso interpretativo.

Na condição de estudante do componente Políticas de Letramento lecionado no Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural, não poderia deixar de inserir o letramento em uma perspectiva de diversidade e plural neste processo de interpretação de tirinhas, com o intuito, de discutir tópicos culturais do Brasil na perspectiva de estudantes de inglês como língua estrangeira, visto que, pensar nos hábitos e modos de agir de outra cultura não é um papel simples. Não basta compreendermos apenas características superficiais, todavia, este processo de aprendizagem também exige do estudante especialmente, o domínio do signo linguístico, no entanto, discorrer do ensino de Língua inglesa no Brasil ainda é uma temática muito fragilizada.

Kleiman (2014), no texto Letramento e contemporaneidade, postula que como professores precisamos explorar os conhecimentos trazidos pelos estudantes e não devemos desconsiderar a cultura que intrinsecamente se apresenta com eles. As demandas da sala de aula vêm mudando constantemente, mas quando nos referimos ao ensino de língua inglesa temos a impressão de que quase nada mudou. Ainda, na condição de professores de L.E. (língua estrangeira) na educação básica temos insistido em manter as aulas direcionadas apenas, ao código linguístico desconsiderando, as relações que ocorrem durante o processo de aprendizagem. Assim, Kleiman (2014) afirma:

[...] Conceitos cristalizados sobre currículos, programas e métodos, por melhores que sejam, não dão conta de toda a necessidade do ensino e da aprendizagem, e muitas vezes deturpam a nossa compreensão da escola e do letramento escolar. O professor na contemporaneidade conhece os saberes e as capacidades de seus alunos e é capaz de desenvolver estratégias para resgatar alguns desses saberes, conhecimentos e práticas, a fim de usá-los

na construção de práticas letradas importantes para a vida social.

Kleiman assinala a insatisfação com as práticas pedagógicas dos profissionais de educação chamando os docentes para o enfrentamento das suas realidades, destacando a necessidade de adaptar as teorias que foram aprendidas no seu processo inicial de formação como professor, visto que, esta formação continua ocorrendo ao selecionar os recursos, critérios de ensinar e avaliar, dentre outros aspectos, ainda segundo a autora:

Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a 'aplicar' teorias impostas pela academia, mas que as entendam não como comandos para ação imediata, mas como, na descrição de Bakhtin (1986, p. 69), "gêneros da complexa comunicação cultural"¹⁷, a serem refletidos e, após reflexão, relacionados — complementados, polemizados, transformados — com outros gêneros do discurso pedagógico. E para isso, tal como o professor em relação ao seu aluno na escola, o formador universitário deve tomar o aluno do curso de formação como um participante real na situação comunicativa.

A autora elucida as práticas mais comuns pelas quais muitas vezes os problemas são iniciados no processo de formação inicial, ou seja, na graduação. O professor muitas vezes não é preparado para lidar com as adversidades da sala de aula, por vezes, desconsiderando características que soariam pertinentes para reflexões e mudanças de atitudes, seja por parte dos alunos como deles mesmos. No entanto, não podemos responsabilizar apenas o professor pelas situações cotidianas da sala de aula. Sabemos, que existem problemas crônicos nas instituições educacionais que não cabem apenas

ao professor solucionar o problema além, da resistência de alguns estudantes em estudar uma língua estrangeira, como foi comentado no início deste texto.

Street (1993), um dos estudiosos mais conhecidos da contemporaneidade acerca do letramento, reforça a necessidade do presente trabalho trazer conceitos desta temática, com o intuito de gerar uma reflexão em que possamos ponderar, afastar e aproximar as nossas práticas do que o autor propõe:

[...] o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita [...] também pode ser chamado de "letramento colonial (STREET, 1993, p. 45).

Portanto, ao trazermos o estudo dos discursos e aspectos culturais da nossa cultura em outra língua, o modo, como nos apropriamos da própria cultura permite-nos, que nos enxerguemos em determinados contextos ou, que percebamos no meio em que vivemos, pessoas que agem de determinadas maneiras apresentadas nas tirinhas. Ressignificando então, a maneira como nos vemos dentro daquela sociedade. Outro aspecto que precisamos assinalar é a falsa ideia de que os estudantes chegam até a escola desprovidos de qualquer forma de conhecimentos.

Para tal explicação, torna-se necessário apresentarmos a diferença entre eventos e práticas de letramento defendido por Street (1993), pois antes de termos acesso aos textos de estudiosos dos Letramentos, esta corrente era interpretada como algo muito simples: processo de leitura e escrita. Todavia, este equívoco pode ser elucidado através deste texto assim como, de tantos outros. Segundo Street (1993), as

práticas de letramento englobam os eventos de letramento, que dizem respeito a estar inserido em um contexto e, busca compreender aspectos sobre determinado conteúdo ou temática. Já as práticas de letramento exprimem reações culturais e sociais voltados à uma população ou determinado grupo.

Ainda nesta perspectiva de compreender o letramento na prática, Street (1993) faz a distinção entre sujeitos letrados e iletrados. Para ele, supõe-se que os indivíduos pertencentes à categoria iletrada se refiram a pessoas consideradas analfabetas, mas engana-se quem interpreta desta forma pois, na verdade, o sujeito iletrado nada mais é do que alguém que têm conhecimentos diversos, mas não conseguem “pensar fora da caixa”, não desenvolvem questionamentos acerca de um assunto. Em contrapartida, as pessoas letradas são consideradas independentes intelectualmente. Conseguem fazer discussões profundas sobre determinado assunto e até mesmo apresentar possíveis soluções.

Considerações finais

O presente trabalho apresentou uma proposição crítica de trabalho a partir do contexto cultural e social dos estudantes brasileiros de língua estrangeira-inglês, sob a perspectiva das tirinhas da revista na versão inglesa da Turma da Mônica (*Monica's Gang*), seja como estratégias de leitura ou o processo de análise dos discursos percebendo os sentidos implícitos e explícitos, que estão nas tirinhas apresentadas. Tais análises podem levar os leitores a se perceberem em um processo de formação letrada visto que, através desta ótica supõe-se, seja possível tornar os nossos estudantes mais sociáveis e atentos aos modos como se expressam e como percebem o outro na nossa cultura. Ademais, foi possível apresentar ao aprendiz a sua cultura em outro código linguís-

tico levando-o a utilizar estratégias de compreensão tanto pelas imagens quanto pela linguagem verbal constituída dos quadrinhos.

Por fim, cabe ressaltar que a exígua carga horária das aulas de línguas estrangeiras nas escolas regulares ainda não é ideal, para conseguirmos obter melhores resultados de aprendizagem, mas, reforçando o ponto de vista de Kleiman (2014), o professor não pode se permitir enfraquecer diante dos objetivos que não são alcançados. Pelo contrário, as derrotas precisam ser analisadas, no que diz respeito a razão de não ter dado certo e, como podemos adaptar essa situação posteriormente, com novos interesses, que beneficiem a formação dos nossos estudantes como cidadãos atuantes e letrados. Afinal, tratando-se de subjetividades, as aprendizagens podem ocorrer de múltiplas formas e significados.

Referências

CAMPOS, Jucimara Sobreira. *Diferenças Culturais na Tradução de A Turma da Mônica*. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Tradução) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. In: Bakhtiniana, *Rev. Estud. Discurso*. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens códigos e suas tecnologias. PCN*. Ensino Médio. Brasília/DF: MEC — Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagem_02.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo, Brasiliense, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação*. /Brian V. Street; tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 978-85-7934-078-9.

Revista eletrônica:

BAYLÃO, André Luís da Silva, SCHETTINO, Elisa Mara Oliveira. A Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho Brasileiro. IN: XI SE-GeT — *Simpósio de excelência em gestão e tecnologia*, Rio de Janeiro- RJ.

DEGRAFF, Deborah S., ANKER, Richard. Gênero, mercados de trabalho e o trabalho das mulheres. IN: *Associação Brasileira de Estudos Populacionais*. UFMG, Belo Horizonte-MG, 2004.

PENTEADO, Laiane, DANTAS, Jonathan dos Santos. Os desafios para a diversificação das áreas de produção de fumo no Brasil. IN: *XI Encontro Nacional da Anpege. A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. ISSN: 21758875, Presidente Prudente-SP, 2015.

[Recebido: 1 jul. 2020 — Aceito: 15 ago. 2020]

RESENHA

The Media Education Manifesto — David Buckingham

BUCKINGHAM, David. The media education manifesto. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity Press, 2019, 140p.

Cristine Rahmeier Marquetto¹

Em seu livro, David Buckingham reúne textos e documentos autorais, produzidos nos últimos anos sobre a educação midiática e alfabetização midiática². Como o autor defende, é preciso compreender do que estamos falando para poder avançar, chegar a um consenso sobre os conceitos e termos. A alfabetização midiática, assim compreendida, é o objetivo, e a educação midiática é o processo, o meio para se alcançar esse objetivo. Segundo Buckingham, sem esse processo educacional, não há alfabetização midiática. Nesta obra, *The Media Education Manifesto*, composta por nove capítulos mais a conclusão, o autor busca fazer justamente isso: servir como manifestação pública de intenções e pontos de vista sobre a educação midiática para uma alfabetização midiática.

David Buckingham é inglês, educador e pesquisador, tem seu trabalho voltado para a educação midiática há quatro décadas, e é reconhecido internacionalmente, já tendo

¹ Doutoranda em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos — UNISINOS/RS, mestra em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade FEEVALE/RS, graduada em Comunicação Social — Habilitação em Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, e atua como produtora cultural no Rio Grande do Sul.

² O termo *media literacy* foi traduzido para o português como “alfabetização midiática”. Entendendo que há diferenças entre “alfabetização” e “letramento”, mas buscando respeitar a tradução feita nos documentos da UNESCO e Comissão Europeia, este trabalho vai manter o termo “alfabetização midiática”. Para contribuir no debate sobre os termos “alfabetização” e “letramento” no campo da mídia, ver Martino e Menezes (2012) e Burn e Durran (2007) nas referências.

realizado palestras e cursos em mais de 40 países e teve seus livros publicados em 15 línguas diferentes. Recentemente, foi o *key speaker* (ou palestrante principal) da conferência para educação midiática da União Europeia, que ocorreu em setembro de 2019, na Finlândia.

Esta resenha não pretende percorrer toda a obra de Buckingham, que versa sobre a educação midiática sob diferentes ângulos, mas oferecer uma compreensão da proposta de discutir letramentos a partir da visão de uma aldeia global, explorando diferentes possibilidades de práticas que abarquem a diversidade cultural, e que auxiliem a garantir o debate público e os valores democráticos. Nesse sentido, optei por eleger como foco dessa apresentação os princípios, intenções e os possíveis percalços da alfabetização midiática, delimitando o termo, e também os conceitos críticos e pontos-chave estabelecidos pelo autor, que regem ações de letramento nesse sentido.

Princípios e intenções

Frequentemente a alfabetização midiática tem sido relacionada com as mídias digitais, em uma separação entre a “novas mídias” e a “antigas mídias”. As plataformas digitais são as novas formas de se comunicar, mas é importante perceber que os conteúdos que ali circulam são, muitas vezes, uma distribuição e compartilhamento das “antigas mídias”, como filmes, programas de televisão, música e textos escritos, como notícias e reportagens. Não são apenas as redes sociais e os youtubers que constituem o mundo digital, pois as mídias são sobrepostas e inter-relacionadas no que se refere aos conteúdos disponibilizados. Parece que uma separação drástica entre “mídias tradicionais” e “mídias digitais” não é proveitosa ou sequer acurado no momento em que se dirige a atenção para os conteúdos. No que foi estabelecido

pela alfabetização midiática, concentrar os esforços no mundo digital não supre uma necessidade maior de se relacionar de forma crítica com os conteúdos das mídias, disponíveis em diversas plataformas, inclusive analógicas. Dessa forma, educar para as mídias não é usar as mídias ou a tecnologia como ferramentas para aprimorar o ensino; não é proteger os jovens do mundo digital; também não é apenas desenvolver habilidades técnicas para oportunizar aos jovens se expressarem nas mídias digitais; trata-se de desenvolver um entendimento crítico sobre as mídias de forma ampla.

Confundir a alfabetização midiática com aprender a usar as tecnologias digitais é apenas uma das confusões relativas à definição do termo, que ainda é, segundo Buckingham (2019), vago em sua definição, visto mais como uma retórica do que um comprometimento concreto com a prática. Para ele, a alfabetização midiática é uma habilidade fundamental para a vida, que pode comprometer a vida em sociedade. Relacionar essa habilidade com os efeitos da tecnologia e ocupar-se dela de forma instrumental não satisfaz as necessidades de pensar criticamente o mundo digital.

De outra forma, a alfabetização midiática é vista como uma maneira de prevenir riscos. Quando a preocupação com a violência, drogas, obesidade, doenças sexuais e outros problemas sociais aumenta, a alfabetização midiática é vista como uma maneira de lidar com isso. Principalmente nos Estados Unidos, segundo o autor, as mídias são vistas como a causa prioritária de comportamento violento, por exemplo, e uma estratégia de prevenção seria ensinar as crianças a resistir a essa influência. No entanto, pesquisas já apontam para o fato de que a violência é gerada por diversos fatores e tem causa complexas, não simplesmente porque aparecem na televisão ou no videogame. Então é bem pouco provável que a alfabetização midiática possa resolver essa questão individualmente.

Costuma-se ensinar os jovens a manterem-se salvos na internet, não caírem em golpes, não se exporem e não acessar conteúdos inapropriados. A alfabetização midiática é vista, nesse caso, como uma maneira de auto-proteção e auto-regulação, internalizando regras de bom comportamento, com uma abordagem protecionista ou defensiva. Atuar dessa forma já se provou ineficaz e contraprodutivo, visto que os jovens não levam o aprendizado para as suas vidas cotidianas e oferece a eles um incentivo ainda maior de descobrir novas coisas online, tentado a um “fruto proibido”. Além disso, esse tipo de abordagem tem um caráter político relevante: governos têm sido relutantes em regular as mídias e as empresas do mundo digital e, com esse entendimento de alfabetização midiática, se passa a responsabilidade do governo para os indivíduos. Na doutrina neoliberalista, o mercado deve regular as relações dos cidadãos/consumidores e o Estado deve reduzir ao máximo as suas intervenções. Nesse contexto, as pessoas precisam aprender a tomar conta de si mesmas. Passar essa responsabilidade para os indivíduos pode parecer democrático, mas os conceitos de políticas e bens públicos tendem a ser precarizados.

A razão fundamental para a alfabetização midiática não se desenvolver na grande maioria dos países é a falta de engajamento político dos legisladores e de interesse dos que trabalham com educação. O foco das ações tem sido em técnicas funcionais para lidar com as mídias digitais ou como alternativa para a regulação das mídias. O termo parece ser maleável e utilizado por diferentes organizações, indivíduos e governos de acordo com suas ambições e intenções. Se se quer realmente cidadãos alfabetizados midiaticamente, é preciso pensar em ações de educação midiática, segundo Buckingham (2019), em programas pedagógicos sistemáticos e apoiados financeiramente e estruturalmente, e não apenas soluções rápidas, superficiais e fragmentadas.

O foco das ações tem sido resolver problemas pontuais mais do que questionar as práticas e as rotinas de interação com as mídias. Há incentivo de debater o cyberbullying, por exemplo, e como agir com bom comportamento nas redes sociais, mas não estamos encorajando os jovens a analisarem e refletirem sobre suas práticas diárias de forma mais ampla, desenvolvendo um olhar crítico sobre a forma como as mídias operam. Esse parece ser o caso de muitas iniciativas voltadas para combater a desinformação, tendo como título o combate das “*fake news*”. Quanto a essas iniciativas, o autor faz três ressalvas. Primeiro, que há uma tendência a culpar as mídias por esse fenômeno, que na verdade é muito mais complexo, envolvendo campos mais amplos, como as mudanças políticas e sociais e mudanças nas próprias mídias. Assim como no combate à violência, não se trata de causa isolada para ser revertida com uma única solução. Segundo Buckingham (2019), que entre a verdade e a mentira existe uma área grande de debate. Melhor do que identificar o que é verdade e o que não é, seria identificar as formas de condução das narrativas segundo os princípios de interesses e os lugares de fala, que fazem parte de todas as fontes de informações.

A terceiro ressalva, para o autor, se refere ao surgimento rápido de campanhas contra as “*fake news*”, seja por órgãos federais, seja por empresas jornalísticas, de mídia, organizações privadas, terceiro setor, etc. São “*checklist*” de cinco, oito, doze itens, de como, passo-a-passo, é possível identificar uma desinformação. Em sala de aula, aumentam em escala mundial as iniciativas que visam auxiliar os alunos a identificarem informações falsas, mas não se trata de tarefa fácil. Não se combate a desinformação com simples listas de itens verificáveis para detectar mentiras, com iniciativas isoladas. Precisamos de um entendimento mais profundo e sofisticado sobre como as mídias (especialmente o processo de construção de notícias) representam o mundo e como ope-

ram e produzem conteúdos. Precisamos de uma estratégia educacional coerente, e não programas de soluções rápidas e pontuais, e a educação midiática pode prover essas estratégias.

Conceitos críticos, pontos-chave e armadilhas

O autor desenvolve quatro “conceitos críticos” a serem trabalhados sobre aspectos fundamentais das mídias nos programas educacionais: linguagem, representação, produção e audiência. A linguagem das mídias envolve os códigos e convenções compreendidos na transmissão de mensagens. A televisão, por exemplo, usa linguagem verbal, escrita, mas também de imagem e som. É preciso compreender que os tipos de ângulos escolhidos evocam emoções e que a sequência de cenas segue regras e intenções. Entendendo essas linguagens, entendemos melhor como os significados são criados. Estudar as linguagens das mídias significa olhar para as diferentes formas de linguagem para transmitir significados; como os usos dessas linguagens se tornam familiares e aceitos; como se estabelecem regras de usos; como significados são construídos pela combinação de sequência de imagens, sons e palavras; e como essas convenções e códigos operam em diferentes mídias.

A representação implica compreender que as mídias apresentam uma versão do mundo, elas apenas representam a realidade. Mesmo se tratando de fatos, a produção midiática implica na seleção e combinação de argumentos, o que vincula essas produções a um viés e a uma ideologia, e não a uma objetividade. Nesse cenário, Buckingham (2019) chama atenção ao fato de que alguns grupos sociais são representados ou deturpados, estigmatizados. Mas isso não quer dizer que há uma enganação ou falsidade, não é o mesmo que desinformação. Estudar a representação das mídias significa

olhar para como as mídias reivindicam a verdade, o que é excluído e incluído; como representam grupos sociais, eventos e outros debates sociais importantes; e o quão precisas são as representações e quais as suas consequências.

Aspectos da produção envolvem compreender que os conteúdos midiáticos são produzidos por indivíduos, e também por grupos de pessoas e empresas, dentro de um sistema de mercado. Produção e distribuição midiática envolvem tecnologias de ponta e interesses econômicos que visam o lucro. Estudar a produção midiática significa olhar para as tecnologias envolvidas na produção e distribuição; para as empresas e como conseguem lucro nessa operação; para a regulamentação desses processos; como alcançam as audiências, e quanto de controle e escolhas as audiências possuem.

As mídias competem pela atenção e interesse das pessoas, o que torna importante pensar nos aspectos relativos às audiências. Pensar as audiências implica refletir em como se tornam alvo e como são mensuradas pelas empresas de mídia. Mas também é importante pensar em como as pessoas usam, interpretam e reagem, fazendo uma reflexão sobre as práticas midiáticas, sobre como as mídias são usadas diariamente. Estudar as audiências quer dizer olhar para como as mídias se dirigem para uma audiência em particular; como alcançam essas audiências; como as pessoas usam as mídias no seu dia a dia, como interpretam e como se relacionam; e como esse processo varia de acordo com fatores sociais como gênero, classe, idade, etnia.

Esses quatro pontos de reflexão crítica deslindados em *The Media Education Manifesto* questionam o poder das mídias de forma complexa, envolvendo aspectos econômicos, políticos e ideológicos. Não se trata de ver as mídias como manipuladoras e de ver as pessoas como acrílicas ou sem reação, mas, sob o ponto de vista educacional, é preciso in-

sistir na importância dos fatos e da evidência, da lógica na argumentação e de evitar generalizações. “Precisamos entender em detalhes como e porque as coisas funcionam do jeito que funcionam, especialmente se queremos que elas mudem” (BUCKINGHAM, 2019, p. 63, tradução livre). Esses pontos foram pensados sem focar nas mídias digitais especificamente e não pretendem ser limitadores, mas um foco de perguntas e questionamentos dos próprios estudantes, para que reflitam sobre as suas interpretações e experiências.

Para equacionar praticamente como o pensamento crítico pode ser desenvolvido em sala de aula, antes, é preciso escapar de algumas armadilhas que cercam o ensino sobre as mídias. A primeira é a já mencionada abordagem protecionista ou defensiva, onde os alunos resistem a elas por enxergá-las como autoritárias. A segunda provém do ensino dos anos 70 e 80, e é o uso da educação midiática como uma contra-propaganda. A intenção era trocar uma mensagem falsa por uma verdadeira ou prover ferramentas analíticas para os estudantes “desmistificarem” as mídias, como se fossem confusas para os alunos. O problema dessa abordagem é que ela assume o ponto de vista do professor quanto ao conteúdo, numa situação de certo ou errado. Essa abordagem é perigosa por impor uma visão de mundo e não permitir que os jovens desenvolvam as suas próprias.

Uma terceira armadilha é apostar na criatividade. Com o avanço da internet, os alunos são vistos como “nativos digitais”, tendo mais conhecimento que os professores, de outras gerações. Tudo o que esses jovens precisam é de oportunidades para criar; a tecnologia vai permitir que os estudantes sejam mais criativos, que se expressem e que sejam mais livres. A questão aqui é o que é essa criatividade e como o seu desenvolvimento pode levar a um pensamento mais crítico, e isso não está claro. Criatividade e participação parecem ser boas por si só, independente do que seja criado,

de como participamos ou do que seja proposto. Essa euforia em torno da criatividade perde de vista o objetivo do pensamento crítico.

Para superar essas armadilhas, dentro do campo da educação midiática, o autor identifica dois princípios-chave. O primeiro diz respeito a começar por aquilo que os estudantes já sabem, e não assumir que não sabem ou que precisam ser conduzidos pelo professor. É preciso ter como ponto de partida o encorajamento dos alunos a documentar, refletir e analisar os seus próprios usos das mídias. Depois, os professores precisam engajar os estudantes em um debate aberto sobre como e porque usam as mídias, levando-os a questionar esses usos. Mas é preciso ir além, pois existem muitas coisas que os jovens não sabem sobre como as mídias operam (seja nas práticas jornalísticas, seja na questão comercial); o importante é dar acesso a novas perspectivas críticas de conhecimento.

O segundo princípio-chave é a combinação da teoria e da prática. Estudantes não copiam o que veem, eles jogam com os conteúdos e formatos e os utilizam para seus próprios propósitos, e os resultados são imprevisíveis. As etapas empíricas, de produção midiática, oferecem um espaço de reflexão das dimensões pessoal e emocional dos usos das mídias, e isso pode ajudar nas análises críticas. É importante, no entanto, não depender apenas do aspecto criativo, no sentido de que os jovens precisam entender as consequências das suas escolhas. O autor deixa claro a sua proposta de um relacionamento dialético entre teoria e prática, entre crítica e criatividade, para uma pedagogia da educação midiática. Melhor do que usar a prática meramente para ilustrar ou aplicar a teoria, é usá-la para desenvolver a teoria e até mesmo desafiá-la.

Para que os pontos de crítica e os princípios-chave façam parte da realidade escolar, é preciso que ações para a

alfabetização midiática estejam presentes nos currículos escolares desde as tenras idades. Para Buckingham (2019), parece extraordinário que no século XXI os currículos escolares não estejam voltados para entender as formas dominantes de cultura e comunicação. O que o autor pode observar de forma geral, é que a educação tem sido vista como uma espécie de “política simbólica”: os governos têm tentado exercer mais controle sobre a educação para alcançar fins políticos, e, dessa forma, a autonomia dos professores tem sido cada vez mais indeterminada. Vemos uma onda de conservadorismo nas políticas de educação e um retorno às pedagogias mais restritivas e tradicionais, onde se vislumbra voltar para uma sonhada e ilusória “época de ouro”.

Parece ter uma contradição impressionante aqui. Por um lado, governos parecem determinados a resistir à inclusão da mídia nos currículos escolares; por outro lado, eles desejam apoiar o impulso comercial de incorporar a tecnologia na educação em todos os níveis. Políticos estão sempre prontos a se pronunciar sobre as questões como a segurança na internet, *cyberbullying* e *fake news*; mas eles normalmente falham em entender o contexto amplo desses desenvolvimentos, e propõem poucos caminhos para lidar com eles (BUCKINGHAM, 2019, p. 107, tradução livre).

Se as tecnologias são incentivadas, mas o pensamento crítico sobre elas não, criamos uma massa de usuários com problemas quanto à interpretação e ao discernimento dos conteúdos. Não estamos preparando os estudantes para o futuro, para enfrentar os desafios do mundo midiaticizado, e, assim, a educação se torna uma formalidade, uma tarefa funcional.

Estar presente nos currículos pode significar inserir nos conteúdos didáticos das disciplinas conteúdos relativos às

mídias. Corriqueiramente, fica a cargo do professor da língua local (inglês, na Inglaterra, ou português, no caso do Brasil) abordar o tema, ou de professores de outras disciplinas formais, como história, literatura e até ciências. No entanto, segundo o autor, distribuir as responsabilidades da alfabetização midiática ao longo do currículo pode deixar as ações fragmentadas e superficiais. É preciso uma estratégia mais sistemática e coerente, compor um assunto a ser tratado por profissionais treinados e professores especialistas. “O que precisamos é de um único assunto que combine todas as formas de mídia” (BUCKINGHAM, 2019, p. 111, tradução livre).

Mesmo defendendo que a alfabetização midiática é capaz de transformar o relacionamento das pessoas com as mídias, o autor afirma que a educação midiática não pode servir como um substituto para a regulamentação das mídias. “Se queremos um ambiente midiático rico, diverso e saudável, claramente precisamos de audiências críticas e com discernimento; mas as audiências também merecem ser respeitadas ao invés de exploradas” (BUCKINGHAM, 2019, p. 115, tradução livre). É preciso reconhecer as limitações dos processos educacionais, pois a educação por si só não é capaz de resolver todos os problemas, é preciso trabalhar juntamente com a sociedade civil e com os governos para promover mudanças estruturais.

As mudanças, no que diz respeito aos problemas atuais relacionados à desinformação e às mídias digitais, seriam três principais para o autor: considerar a internet um bem de utilidade pública, como água e eletricidade; fazer as companhias globais, como Google e Facebook, serem vistas como empresas de mídia e não como empresas de serviço de tecnologia, para que não escapem das responsabilidades dos conteúdos que fazem circular (mesmo que não tenha sido produzido por essas empresas, mas por seus usuários), e as-

sumam uma responsabilidade editorial, respeitando regulamentações já existentes que dizem respeito à publicidade, divulgação de discurso de ódio e assédios, por exemplo; e o uso de dados pessoais precisa ser transparente, pois nesse aspecto, mesmo que os estudantes sejam ensinados sobre o assunto e compreendam o que acontece com seus dados pessoais, ainda há poucas alternativas ou soluções de controle desses dados. A educação é fundamental para a alfabetização midiática, mas precisa fazer parte de uma estratégia ampla da sociedade.

Referências

BUCKINGHAM, David. *The media education manifesto*. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity Press, 2019.

BURN, Andrew. DURRAN, James. *Media Literacy in schools*. London: Paul Chapman Publishing, 2007.

MARTINO; MENEZES. Luís Mauro Sá e José Eugenio de O. *Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada*. Líbero — São Paulo — v. 15, n. 29, p. 9-18, jun. de 2012.

[Recebido: 1 jul. 2020 — Aceito: 15 ago. 2020]

ENTREVISTA

CULTURA, MULTILETRAMENTO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Entrevista com o Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima (UFBA)
Entrevista concedida a Jamile de Oliveira Silva e Edilsa Mota
(Pós-Crítica)



Luciano Rodrigues Lima (foto) possui Licenciatura em Letras Língua Estrangeira Inglês pela Universidade Federal da Bahia (1977), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (1991) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2001). Atualmente é professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (aposentado) e professor Associado IV da Universidade

Federal da Bahia, também aposentado. Além disso, atua como Docente Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem atuação interdisciplinar na área de Letras, com ênfase em teorias de linguagens, Literaturas de Língua Inglesa e Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, com produção científica relevante nos seguintes temas: hipertexto literário, estudos sobre Canudos, poesia negra, escrita feminina, linguística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, teoria e crítica literárias. É autor do site Literatura, Crítica, Teorias, contendo artigos sobre linguística e literatura, continuamente online desde 2005, atualmente em reformulação. (www.docentes.uneb.br/lucianolima/). É autor dos seguintes livros: O sujeito estético: um percurso na ficção de Judith Grossmann. Salvador: Quarteto, 2003; Clarice Lispector Comparada: narrativas de conscientização em Clarice Lispector, Susan Glaspell, Virginia Woolf, Katherine Mansfield e A.S. Byatt. Salvador: EDUFBA, 2008; Uma história crítica da língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016; A Critical History of the English Language. USA: Amazon Books, 2019; Clarice Lispector: perguntas para o novo milênio. USA: Amazon Books, 2019.

Com base nos letramentos autônomos e ideológicos, o que você pode dizer sobre esses dois vieses?

Penso que todo processo de letramento contém elementos ideológicos, em maior ou menor grau. O processo de letramento em si, a relação professor-aprendiz, a relação deste com a metodologia e os materiais didáticos e tecnologias utilizadas é sempre um processo político, pois envolve poder e empoderamento.

Quanto à questão dos (multi)letramentos autônomos é muito presente a questão político-ideológica pois se trata de um letramento crítico, em que o aprendiz é capaz de opinar e

decidir sobre seu próprio letramento. Para Allan Luke e Peter Freebody, o letramento crítico pressupõe um grau de rebelião em relação ao código linguístico aprendido.

Enquanto professor universitário, você acredita que a universidade prepara o discente para o letramento autônomo?

Na maioria das vezes, não. Ensina-se conteúdos e não visão crítica e autônoma em relação aos temas. Na maioria das áreas do conhecimento e componentes curriculares das universidades brasileiras o conhecimento é fechado, isto é, apresentado com uma visão única e uma verdade definitiva. Não se estimula o debate, a crítica, a discordância. Muitos professores temem a autonomia do aluno como uma forma de perda do controle da sua credibilidade como professor, ou dos conteúdos que ele ensina.

Você concorda que o sujeito pode ter visibilidade a partir do letramento na vida profissional, social e cultural?

Sim, a vida profissional e social promove um permanente processo de novos letramentos. Atualmente, temos que passar por um novo processo de letramento digital, estético, cultural, para podermos ler o mundo, numa perspectiva freireana.

Em se tratando da internet, enquanto um veículo de comunicação, e que compõe uma rede mundial de sites, atuando como mecanismos de buscas através de palavras-chave, frases e expressões, contribuindo, de certo modo, também para pesquisas científicas. Qual sua opinião sobre tais mecanismos?

A internet, como mecanismo de acesso ao conhecimento é algo magnífico. Promove a democratização do acesso ao conhecimento e descentra os tradicionais produtores de saberes, permitindo que a periferia também fale.

O professor universitário está imbricado nos processos e movimentos sociais, históricos, políticos e educacionais que

circundam a sociedade. O que podes dizer a respeito do docente pesquisador e como essa prática corrobora para a formação de si e de outros docentes?

O professor universitário, na atualidade, tem grande responsabilidade social, pois deve ser um pesquisador e o veiculador de conhecimentos novos e úteis para a sua comunidade.

A palavra CULTURA, no pós-modernismo, ganha conotações diferentes comparada à sua ideia original, dentro das concepções de ordem e desordem nos contextos sociais. Como você considera a CULTURA hoje pensando nas nuances em pauta no cotidiano?

Fredric Jameson, em *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism* afirma que, na contemporaneidade, todos temos que passar por um processo de aprendizagem (de alfabetização mesmo) a fim de sermos capazes de compreender (e ler) os signos culturais da era pós-moderna, a qual é menos elitista, mais inclusiva dos saberes populares.

De que maneira a ESCOLA deve conscientizar os estudantes sobre a importância de frequentá-la e qual é o reflexo desta Instituição para a formação discente enquanto sujeito social?

Penso que a escola encontra-se em uma crise de finalidade em toda parte. Transmitir conhecimentos não é mais a função da escola, pois este se encontra disponível na internet. À escola compete integrar os alunos em uma era em que é fundamental a inclusão social e a ética da diferença.

O Senhor vê algum impacto na mudança dos critérios da BNCC para a formação de futuros professores e especialmente, dos discentes? Justifique.

Não conheço bem a Base Nacional Comum Curricular, mas pelo que sei ela privilegia as habilidades e competências.

Nas áreas técnicas isto pode ser bom, mas em áreas em que o pensamento livre e crítico é mais importante isto pode ser um retrocesso.

Tratando-se da diversidade linguística, como podemos visualizar o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras pensando em um contexto de turmas e necessidades diversas em pleno século XXI?

Considero o ensino de línguas estrangeiras no ensino público nacional como algo muito sério. É preciso definir políticas e investimentos para se promover um ensino de línguas de melhor qualidade. Só então se poderá avaliar o nível de aprendizado e os enormes benefícios que uma língua estrangeira pode trazer a um jovem aprendiz.

ENTREVISTA

PERSPECTIVAS DE MULTILETRAMENTOS, DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM UMA EDUCAÇÃO PLURICULTURAL

Entrevista com o Profa. Dra. Ana Rita Santiago (UFRB)
Entrevista concedida a Ariel Dantas Barbosa (Mestre em Crítica Cultural/ UNEB)
Jaqueline Monteiro de Santana (Mestre em Crítica Cultural/ UNEB)



Ana Rita Santiago (foto) foi Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com pós-doutorado na Université Paris Descartes, Paris 1, Sorbonne, França, (2017). Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2010) e Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2005). Atualmente é pesquisadora e membro do GT Mulher e Literatura da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll). É professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Depart-

mento de Educação, Campus II, Alagoinhas. Pesquisadora Talento da Université Paris Descartes, Paris 1, Sorbonne, França, (2017-2019). Foi Presidente da Associação de Pesquisador@s Negr@s da Bahia (2012) e Membro do Conselho da FAPEX-BA (2011-2015). Desenvolve pesquisas sobre autoria feminina negra no Brasil e em países africanos em língua portuguesa. Tem experiência na área de Educação e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura afro-feminina, escritoras negras, educação pluricultural e antidiscriminatória, identidade e memória, literatura negra, gênero e literatura, autoria negro-feminina no Brasil e em países africanos em língua portuguesa.

O que é ser negra, feminista e acadêmica na Bahia?

Essa é uma instigante e interessante pergunta. Cada um de nós, negros e negras, sabemos as dores e as alegrias de ser “a alegria da cidade”, como já cantara o compositor Lazzo Matumbe. Não tem sido sempre confortável e prazeroso construir nossas identidades negras em um País e Estado que insistem em nos reconhecer só pelo passado histórico de escravização de nossxs antepassadxs; pelos arranjos sociais e institucionais de inferiorização de nossas histórias, ancestralidades, culturas, cosmogonias dentre outros; pela força da mão de obra em áreas que exigem, supostamente, “pouca” qualificação e intelectualidade; e pelos corpos dóceis, afeitos à exploração, à domesticação e necessitados de disciplinamentos de toda ordem.

Construir-me e reconhecer, afirmativamente, mulher, de origem pobre, negra e feminista tem sido um árduo exercício político de reinventar, cotidianamente, a minha existência. Refutar os “tempos-espacos” e “destinos”, pessoais e coletivos, a nós atribuídos, através de olhares, discursos e práticas, institucionais ou não, de dominação eurocêntrica, não negra, sexista, excludente e racista, é um constante *devir*

revolucionário (DELEUZE, 1990) e também um ato insurgente de (re) existência.

Tudo isso, a um só tempo, se acirra mobiliza, quando nossos corpos, com pele de ébano, tornam-se linguagens, como igualmente cantou Lazzo Matumbe, de identidades negro-femininas empoderadas e negociadas. Não é fácil permanecermos em vigília, hodierna e diuturnamente, para desconstruir leituras pautadas em postulações misóginas e preconceituosas! Mas urge ainda que estejamos prontas e dispostxs a enfrentar todas as formas de exclusão e discriminação de populações negras e a forjar, com nossos corpos (in) dóceis, políticos e ancestrais, outras leituras da nossa *cor da noite*. Urge, igualmente, que estejamos nos “tempos-espacos” como mulheres negras, demasiadamente humanas, ávidas por amar, ser amada e viver dignamente, com liberdade e autonomia. Vidas negras importam sempre!

A situação se agrava, mais ainda, quando esses corpos ocupam, por direito, espaços acadêmicos, contestam pensamentos coloniais, descolonizando os conhecimentos hegemônicos e disputando produção de saberes a partir de outras epistemes, sujeitos, tempos e territorializações. Também não é (e não foi) fácil me tornar acadêmica e intelectual. Essas são, por um lado, marcas identitárias que, quase sempre, subjugaram à invisibilidade e ao silenciamento aos homens e, mais ainda, às mulheres negras. E, por outro lado, são imbuídas de complexidades, pois há desafios e contingências inerentes e peculiares às mulheres negras intelectuais e acadêmicas como salientou a pesquisadora afro-americana bell hooks e tantas outras.

Ainda assim, sigo a contestar o “não lugar” e o emudecimento de minha (nossa) voz negro-feminina como intelectual e acadêmica, acionando o fazer docente de modo produtivo, crítico e educador e fortalecendo o meu fazer científico através de estudos, pesquisas, produção, publicação e circu-

lação do conhecimento. Essas, inclusive, são atribuições que concorrem com todas as outras que sobrecarregam meus dias. Contudo não é tão somente o tempo que instiga da identidade intelectual, as condições e o não financiamento de estudos e pesquisa, o não reconhecimento, dentre outros fatores, impedem de desenvolvê-la satisfatoriamente.

O que te influenciou a trabalhar com literatura negra e feminista?

Para responder essa pergunta, torna-se imprescindível, inicialmente, retomar alguns caminhos trilhados como estudante de Letras na década de 90 quando as literaturas negras e negro-femininas não passavam, nem ao longe, dos espaços acadêmicos. Fui estudante de ensino superior de jovens e adultos! Ingressei na universidade com quase 30 anos, em um curso noturno, de uma universidade privada. Fiz todo o meu percurso de formação acadêmica, do ensino médio ao doutoramento, como "trabalhadora estudante". Mas a minha formação política, religiosa, humana e sociocultural, desde sempre, fora dos ambientes escolares e universitários, associada ao engajamento em movimentos sociais negros e de gênero, são responsáveis, imensuravelmente, pela pessoa que me tornei, inclusive, leitora, antes, pesquisadora, depois, de literaturas negras e negro-femininas.

Conheci nomes de alguns autores negros brasileiros e autoras negras afro-americanas em ações de movimentos sociais negros. Já, na graduação, instigava-me a ausência de autorxs negrxs em estudos de história, movimentos e historiografia da literatura brasileira. Autores como Machado de Assis e Cruz e Souza, por exemplo, eram apresentados tão somente pelas suas obras. Poucas vezes, quando se referiam as suas identidades, ao primeiro, equivocadamente, atribuíam a condição de mulato, pouco comprometido com sua negritude, descendência e com as lutas abolicionistas. O segundo, também, equivocadamente, por vezes, era caracteriza-

do como um negro embranquecido, confundindo as peculiaridades do movimento literário simbolista. Há de se fazer uma ressalva, neste contexto, à apresentação de Lima Barreto, como escritor negro, e de suas obras em estudo da literatura brasileira ao final do século XIX.

Quanto às autoras brasileiras, causava-me estranhamento a ausência total de escritoras negras no rol dos estudos literários, sobretudo, no movimento modernista, em que apareciam algumas como Clarice Lispector e Cecília Meireles. Conheci Carolina Maria de Jesus (MG), Auta de Souza (RN), Gilka Machado (RJ), Antonieta de Souza (SC), Nivalda Costa (BA), Vanda Machado (BA), Aline França (BA), dentre outras autoras negras brasileiras, em atividades formativas ou artístico-culturais de movimentos sociais negras. Isso ocorreu, de modo semelhante, com escritoras afro-americanas, tais como Toni Morrison, Alice Walker, Maya Angelou etc.

Esses fatos provocaram algumas desconfianças investigativas. Nutria, à época, o desejo (quase um sonho irrealizável), de um dia, se possível fosse, faria uma pesquisa, hoje denominada por mim, de cartografia literária de autoras negras. Confesso que, mediante as condições em que estudei, a matriz curricular da graduação e até dos cursos de pós-graduação, *lato e scritu sensu*, cursados na Universidade Federal da Bahia e na Universidade do Estado da Bahia, não me conferiram credibilidade de que esse estudo seria realizado.

Ainda assim, sem projeto de pesquisa, rigor científico e orientação metodológica, iniciei uma busca de autoras negras brasileiras, dados biográficos e obras, entre os séculos XVIII e XX, após a graduação. As informações, obtidas nessa pesquisa, não me garantiram confiança suficiente capaz de elaborar um projeto de pesquisa afim e submetê-lo a programas de pós-graduação para cursar o mestrado. No entanto, elas foram relevantes para conhecer autoras negras brasi-

leiras e “desconfiar” que a naturalização de ausências em circuitos literários, a que foram (e ainda são) acometidas, deve-se ao silenciamento, cerceamento e invisibilização de suas vozes e identidades autorais. Elas escrevem, algumas publicam e circulam suas obras, apesar disso!

Além das lacunas do processo formativo, indubitavelmente, as práticas sociais, culturais e políticas e, principalmente, de leitura influenciaram, incisivamente, na decisão por estudar sobre a literatura negro-feminina. Afirmo, com frequência, que os temas de pesquisa, a que me dedico, certamente, não os escolhi. Ao contrário, são emergentes e emergenciais derivados de leituras e inserções em organizações sociais negras, quiçá, por isso os estudos e pesquisas, até aqui realizados, inclusive no tocante às literaturas negro-femininas, no Brasil e na África, se configuram como *desobediência* e *justiça* epistêmicas, como classificou o filósofo e professor moçambicano Manuel Cochole Paulo Gomane (2018), ao se referir aos mapeamentos e cartografias literárias por mim realizados, aqui e lá.

Qual o cenário da literatura negra e feminina hoje?

Sou otimista. Quando me deparo com fios e fiapos de memórias, que se entrelaçam, reconheço que nós, negrxs, temos forjado, individual e coletivamente, possibilidades de construção e consolidação das literaturas negras e negro-femininas. Múltiplas iniciativas de produção, publicação e circulação dessas literaturas, tais como os *Cadernos negros*, editoras negras, festivais, concursos, slam’s etc. Estudantes e docentes, em espaços escolares e acadêmicos, instigam a inclusão de obras de autorxs negrxs em matrizes curriculares. Paulatinamente disputam-se mercados editoriais ainda que em condições e oportunidades desiguais. Hoje se publicam e circulam mais nomes de escritorxs negrxs e obras do que antes. Nisso se instaura a razão do meu otimismo.

Quais suas referências na literatura negra brasileira e africana?

No Brasil, dentre outros, Lima Barreto, Oliveira Silveira, Ricardo Aleixo, Ronald Augusto, Edmilson Pereira, Landê Omowalê e outros dos *Cadernos Negros*, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus (MG), Auta de Souza (RN), Antonieta de Souza (SC), Nivalda Costa (BA), Aline França (BA), Ana Maria Gonçalves, Guellear Adún, Mel Adún, Rita Santana, Lívia Natália, Conceição Evaristo. Em África, Wole Soyinka, Paulina Chiziane, Isabel Ferreira, Sónia Sultuane, Tânia Tomé, Vera Duarte, Ana Paula Tavares, Conceição Lima, Odete Tavares, Nóemia de Souza, Chimamanda Ngozi Adichie, Felismina Velho, Amosse Mucavele, Lúcio Manjate, Chinua Achebe, Ondjaki, Ngûgî wa Thiong’o, Ayobami Adebayo etc.

Qual o seu maior desafio enquanto pesquisadora desse tema?

Para respondê-la, imprescindível se faz, inicialmente, reconhecer-me como leitora, pois um dos grandes desafios que se apresentam é a formação de público-leitor às autoras negras, além das condições e oportunidades de produção, publicação e circulação, e para os pesquisadores de literaturas negras e negro-femininas, além do financiamento e condições de estudos e pesquisas.

Antes e com a construção da identidade autoral é que fios e fiapos de repercussões dos textos se emaranham e perfilham outras como, por exemplo, ter me tornado professora, crítica e pesquisadora de literatura negro-feminina, com suas exigências e especificidades, mas também com os entrecruzamentos inerentes a cada um desses traços identitários. Efetivamente, práticas de leitura, ora prazerosa e de deleite, ora especializada e inquiridora, com perspectivas pedagógicas e científicas, configuram-se como estratégias

inexoráveis para, dentre outras, conhecer, pensar, estabelecer interações, produzir estudos, análises e escritas e ações didáticas sobre tal literatura. Assim não dá para compreender, ensinar e fazer circular a literatura negro-feminina sem fazer alusão à voz autoral, associada às múltiplas vozes leitoras. Ao fim ao cabo, estou convicta de que forjaremos mais capítulos da história da literatura negro-feminina, na medida em que, também criativamente, formarmos públicos leitores.

Considero, nesse ínterim, que, do mesmo modo que ainda se torna emergente o trabalho cartográfico de (re) conhecimento, (des) silenciamento e (des) cerceamento de vozes autorais literárias negro-femininas em cenas artístico-culturais-literárias, inclusive, (e, não só) acadêmicas, tornam-se, igualmente, necessárias a formação de público-leitor, bem como modos, espaços, momentos e condições de produção, divulgação do trabalho de professores (as), críticos (as) e estudiosos (as). Com essa circularidade e imbricações, ainda que envoltos por ambivalências e complexidades, quicá, sejam mais promissores os caminhos já, há muito, iniciados e trilhados de promoção da literatura negro-feminina. Com tal compreensão, talvez, poderemos fortalecer, mais qualitativamente, genealogias e historiografias, rizomáticas e sem fixidez, da escrita literária de autoria negro-feminina.

Por fim, do mesmo modo que o texto literário cumpre suas funções sociais, na medida em que arrebatada, emociona, aguça, provoca, desconstrói e garante (ou ao menos, sinaliza) possibilidades de (re) invenções e (re) significações, compreendendo, semelhantemente, minhas atribuições como professora, pesquisadora e crítica (quando possível) da literatura negro-feminina. Suas funções sociais podem, talvez, adquirir sentidos e alguma relevância quando, igualmente, forem capazes de arrebatar e seduzir outros (as) leitores (as), estudiosos (as) e críticos (as) da literatura negro-feminina.

Quais autoras negras a escola não deve ignorar hoje?

Pergunta difícil de responder. Presumo que o melhor seja não indicar nomes de autoras negras indispensáveis à escola hoje. Talvez o mais propício seja reiterar a necessidade de se incluir, em práticas pedagógicas e nos currículos escolares, a produção literária de autoras negras, a partir de temas e não de periodizações e escolas literárias e do diálogo da literatura negro-feminina com outras cenas artístico-literárias contemporâneas, tais como a música, cinema, hip-hop, teatro etc.

Como você percebe a aceitação e multiplicação da sua pesquisa sobre literatura negra?

Confesso que, de imediato, causou-me surpresa tal recepção, desdobramentos e reverberações de minhas pesquisas. A aceitação (recepção) de artigos publicados sobre esse tema, a tese sobre autoras negras da Bahia (UFBA, 2010) e, posteriormente, da publicação do livro *Vozes literárias negras* (EDUFRB, 2012) têm me surpreendido positivamente. Também tem me impressionado, afirmativamente, o interesse pelos estudos desenvolvidos no pós-doutoramento (SORBONNE, Paris V, 2016-2017) sobre escritoras africanas negras de Moçambique e da Bahia. Compreendo que tal reação, por um lado, talvez ocorra devido a uma lacuna considerável de estudos e pesquisas afins e, por outro, termos construído tempos e espaços para se pensar sobre tais literaturas.

Considero que as instâncias de recepção hegemônicas (não negras) (academias de Letras, universidades, associações culturais e intelectuais, editoras, feiras e festivais literários, programas de pós-graduações, ainda muitos pesquisadores e professorxs de literatura etc.), pouco se interessam por projetos de descolonização do cânone ou reconheçam, afirmativamente, projetos literários, tais como literatura negra ou literatura negro-feminina. Ao contrário, são notórias, infelizmente, reiterações que lhes atribuem pouco valor estético e densidade literária. São ainda recorrentes práticas

discursivas e operacionais de exclusão de obras literárias de autorxs negrxs em iniciativas em torno da literatura, de publicação e fortalecimento da literatura brasileira. Categoricamente, comumente, afirmo que a literatura produzida por homens e mulheres negras é parte integrante do bojo da literatura brasileira, por isso é literatura brasileira.

Há, felizmente, outros “territórios” de recepção, forjados por organizações, coletivos e editorxs negrxs, leitorxs, autorxs, professorxs, pesquisadorxs e críticxs negrxs que, creditam aos projetos emergentes de descolonização da palavra e do cânone literário a estratégia de mobilidade socio-cultural de populações negras, bem como de escrita de si (nós), como contraditos e (des) dizeres literários em que se subjagam, dentre outros, vozes autorais, universos, modos de vida, culturas, histórias negras. Com a literatura, para esses segmentos de recepção, podem-se apontar outras possibilidades de discursividades, narratividades e (re) existências. Nisso se inserem os meus interesses e razões de pesquisa e talvez se justifique a aceitação da minha pesquisa.

Como você ver a presença das relações raciais na literatura brasileira hoje?

Tendo como ponto de partida e referência a produção de autorxs negrxs atualmente, vejo com boa querência os discursos literários e a representatividade negra na literatura brasileira. Tal dicção literária tem acionado e desconstruído imagens e discursos, mas também inventado outros sobre as relações raciais. Assim, inclusive, analiso, o olhar crítico que estudos sobre a literatura negra têm (des) apontado sobre a representação e os lugares de figuras, vozes e personagens negras na literatura brasileira. Há boas e salutares andanças e indicações de outros caminhos!

O que o/a professor/a precisa saber para ensinar os/as alunos/as a ler e escrever?

Saber ler e escrever para além da decodificação de signos.
Ser leitor (a) do mundo e da palavra.
Desenvolver as identidades leitora e escritora.
Estar sensível aos corpos (in) dóceis que se apresentam e circulam dentro e fora da escola.
Aprender a gostar de bens culturais e buscar condições para usufruí-los.
Desassossegá-los com as dores do mundo e das pessoas, com as injustiças etc.
Desconfiar de verdades etc.
Qual a relação que você faz entre literatura e revolução?

A produção literária de homens e mulheres negras no Brasil tem se constituído como um exercício salutar e promissor de “assenhoramento” da palavra literária, não obstante as práticas permanentes de cerceamento e silenciamento de suas vozes literárias. Isso, por si só, já é um ato revolucionário! Descolonizar as letras, a literatura como exercícios discursivos de reinvenções não apenas do (a) outro (a), mas também de *auto-constituição* e *auto-formação*, longe de se configurar em fixar verdades sobre si nem em buscar significações definitivas de si mesmas. Consiste, pois, em tessituras literárias em que se instituem autorxs de uma *escrita de si* (nós), pois, através de poéticas e narrativas, cosem fios e fiapos de memórias e reinventam modos de (re) existências.

Como arte de si mesma e dx outrx, a sua estética literária consiste em um exercício de auto-instituição como autorxs de uma *escrita* que se desdobra em formação de si e, ao mesmo tempo, em des-hierarquização de saberes e já ditos de si. Além disso, significa construir processos de subjetivação, garantindo soberania para ter poder e saber como um ato político e para criar outros modos de constituição. Nesta perspectiva, A *escrita de si* (nós) de autoria negra não é apenas uma elaboração sobre si, mas é também (des) ditos de saberes apreendidos, adquiridos, memorizados, externos e não originários.

Escrever é, neste sentido, indubitavelmente, reescrever-se/nos e, a um só tempo, inscrever-se/nos em novos lugares, discursos, imaginários, papéis sociais e vivências que demarcam práticas discursivas interseccionadas por lirismos, afirmações, desconstruções e múltiplas formas de empoderamentos. É, em verdade, um permanente reinventar-se/nós. A autoria (re) inventa, neste íterim, vozes, memórias e prosas poéticas que instigam políticas culturais que contemplem escritoras negras com suas historicidades, memórias, autoficcionalização e, acima de tudo, com suas vicissitudes e tramas do hodierno, do vivido e do por vir sem espetacularização e idealizações que distanciam o real do ficcional.

A gramática literária, neste sentido, torna-se efetivos exercícios culturais de jogos de resistência e reversão, os quais não se esbarram em meros discursos individualizados e, quiçá, intimistas, mas, ao contrário, espalham-se e se estendem em e com outras tantas vozes (di) sonantes. Por esse projeto literário, figuram-se discursos estéticos inovadores e, quiçá, revolucionário, em que vozes literárias negras, destituídas de submissão, forjam uma estética textual em que (re) elaboram a si e aos outros e cantam repertórios e eventos histórico-culturais negros. Criam, então, uma literatura em que se inscreve e se impõe como *sujeito-autor (a)-negro (a)* que se descreve, a partir de subjetividades e vivências peculiares aos homens e mulheres negras na sociedade brasileira. Nesta perspectiva, o seu fazer literário, além de um sentido estético, atribui significados pessoais e coletivos de marcas identitárias. Toma-se, em verdade, o lugar da *escrita*, como uma instância efetiva de (des) tecer possibilidades de existências e de se (re) pensar e (re) criar a vida e destinos pessoais e coletivos.

A estética negra, dessa maneira, põe-se em um lugar de criação de uma textualidade em interação com histórias, desejos, resistências e insurgências, com memórias pessoais

e coletivas e identidades negras e de gênero. Coloca-se ainda em um território discursivo e imaginário desconstrutor de marcas identitárias amparadas em representações que inferiorizam universos e repertórios culturais negros e de gênero e construtor de tessituras que os valorizam e abalam significantes que os estigmatizam. Identidades individuais e coletivas são tecidas e, se necessário, destecidas, para que se afirmem narrativas propositivas e provocadoras de exercícios de alteridades. Em busca do direito à diferença e à vida em diversidade, a literatura negra, como parte da literatura brasileira, apresenta-se comprometida com o banimento de estigmas, servilismo e de práticas que ameacem a liberdade e com discursividades que exaltem, construam e reconheçam, positivamente, identidades negras. Assim tal produção literária agencia uma estética em favor da mobilização de identidades fixas, estereótipos e de rígidos papéis sociais, auferidos às figuras femininas negras, bem como de processos de desvalorização de universos culturais africanos e afro-brasileiros. Apresenta-se, ainda, como uma oportunidade relevante de e pela palavra, em um tom poético, mas denunciativo, se se fizer necessário, inscrever rastros identitários afirmativos e jogos de resistência. Desse modo, autorxs negrxs, ao criarem contradizeres que desestabilizam discursos que recalcam sua escrita, as relações de poder nas tramas do racismo e do sexismo, por exemplo, imbricadas com outras relações, universos e sujeitos, tornam-se protagonistas de outras narrativas da escrita literária.

A escrita literária de autorxs negrxs, muitas vezes, é, portanto, uma dobra de práticas de autonomia e, por conseguinte, de modos de assenhramento e interpretação de si (nós). Sua produção literária subverte, inscreve e escreve outras tessituras, desenhadas por histórias, memórias pessoais e coletivas ficcionalizadas e por projetos identitários e literários em que se quer longe de apagamentos e subalternidades. Escrever é se reinventar

novos territórios, temporalidades, atributos e experiências que delimitam práticas discursivas interseccionadas por lirismos, construções e diversos modos de estar e (re) posicionar-se. Neste ínterim, com suas tessituras literárias, (des) silenciam suas vozes, inscrevendo-se em cenas literárias e apontando outras vozes, personagens, possibilidades, memórias, sonhos, trânsitos e mundos.

Por esse exemplo s e outros vieses, talvez, podemos estabelecer conexões entre a literatura e a revolução, cientes de que a literatura, enquanto linguagem artística, pouco, ou quase nada, pode-se, a partir dela, desenhar revoluções. Por e com ela, entretanto, pode-se problematizar contextos e situações suscetíveis e necessitados de ações revolucionárias; tensionar e mobilizar verdades, acontecimentos, vivências humanas e socioculturais e experiências históricas; e inventar outros mundos possíveis!

Que mensagem você deixaria para estudantes/pesquisadores sobre literatura negra?

Essa pergunta pressupõe pensar, propositivamente, sobre os próximos tempos, ao considerar o tempo presente tão complexo e imerso às contradições e inconsistências das políticas culturais e literárias vigentes tão pouco satisfatórias e contempladoras das literaturas negras e negro-femininas.

Como surpreende constatar que, ainda assim, homens e mulheres negras deslocam-se do território de personagens para autorxs! Tal movimento muda não só o transcurso de suas vidas, mas também das trilhas literárias. Migrar da leitura para a escrita, permanecendo leitorxs de mundo, de si e das coisas, possibilitam-lhes alcançar outras percepções da vida e do que lhes rodeiam.

Como é salutar reconhecer, mesmo com essa dura realidade, elxs escrevem, embora ainda ausentes de circuitos editoriais e literários instituídos, publicam e tensionam inter-

dições de suas vozes. Além disso, inventam histórias, personagens e versos longe de estigmas e de apagamentos e próximas de marcas de alteridades. Minam processos de coisificação, a que foram reduzidas personagens negras na literatura brasileira, pois vozes se erguem, perspicaz e agudamente, contra estereótipos, estigmas, discriminação e visões exóticas, colonialistas que ainda passeiam em trânsitos literários. Para tanto, conciliam e opõem igualmente, quando necessário, o passado histórico e o presente, bem como seus dramas e sonhos.

Palavras cortantes e, a um só tempo, ternas, amorosas, libertadoras, acolhedoras, inventivas e criativas revestem-se de dicções literárias que, além de encenarem, por vezes, eventos, recordações e sentimentos esparsos do hodierno e vivido, travestidos em memórias literárias, (re) criam outros mundos, tradições, vozes e possibilidades de existências. Ademais provocações de suas poéticas e narrativas fortalecem e suscitam novos agenciamentos literários, visto que é preciso compreender e usufruir do prazer estético literário, não tão somente pela sua tradição, mas também pelos múltiplos movimentos pulsantes e (des) contínuos de rupturas, inovações e ressignificações da arte da palavra.

Diante disso, urge que se desenvolvam mais estudos e pesquisas sobre a literatura negra. Ademais, pululam alguns desafios e perspectivas para, entre caminhos e encruzilhadas, seguirmos com nossas pesquisas em torno das literaturas negras e negro-feminina:

A permanência do desafio de prosseguir com a construção da cartografia literária de autoras negras que parece estar longe de ser concluída. Bom que seja assim! Vozes narradoras, poéticas e autorais continuam a interpelar a todos (as) nós a conhecê-las e sobre elas pensar e elaborar estudos e críticas.

Criativamente e consistentemente, dedicação aos múltiplos modos e lugares de formação de público-leitor;

Dedicação ao estudo, escrita e publicação;
Nacionalização e internacionalização da produção;
Promoção do acesso às obras de autorxs negrxs nas escolas,
universidades, coletivos, organizações etc., através de feiras,
festivais, concursos, saraus etc.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Rita Santiago: Pós-doutorado na Université Paris Descartes, Paris 1, Sorbonne, França, (2017). Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2010) e Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2005). Atualmente é pesquisadora e membro do GT Mulher e Literatura da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll). É professora associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus II, Alagoinhas. Pesquisadora Talento da Université Paris Descartes, Paris 1, Sorbonne, França, (2017-2019). Foi Presidente da Associação de Pesquisador@s Negr@s da Bahia (2012) e Membro do Conselho da FAPEX-BA (2011-2015). Desenvolve pesquisas sobre autoria feminina negra no Brasil e em países africanos em língua portuguesa. Tem experiência na área de Educação e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura afro-feminina, escritoras negras, educação pluricultural e antidiscriminatória, identidade e memória, literatura negra, gênero e literatura, autoria negro-feminina no Brasil e em países africanos em língua portuguesa.

Ariel Dantas Barbosa: Possui graduação em Psicologia pela Faculdade Santíssimo Sacramento (2016) e mestrando em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia.

Cristiana Porto Soares: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2006). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Boquira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

Cristine Rahmeier Marquette: Doutoranda do programa de pós-graduação em Comunicação na Unisinos. É mestra em Processos e manifestações culturais pela

Universidade Feevale (2015). Possui graduação em Comunicação Social — habilitação em Relações Públicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS (2010). Trabalha na área de produção cultural, elaborando projetos para leis de incentivo e se envolvendo com políticas públicas de cultura. O foco de suas pesquisas tem sido a comunicação, educação e estudos culturais, tendo interesse nas áreas de educação para as mídias, alfabetização midiática, crítica das práticas jornalísticas, democracia, e políticas públicas.

Edilsa Mota Santos Bastos: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2017) e mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2020).

Elisabeth Silva de Almeida Amorim: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2000), graduação em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (2010) e mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2014), Doutoranda em Crítica Cultural.

Isadora Oliveira do Nascimento: Graduada em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Administração Pública pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestranda em Ensino (POSENSINO — IFRN/UERN/UFERSA). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet — GLINET.

Jamile de Oliveira Silva: Possui graduação em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2011) e mestrado em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia (2020).

Jaqueline Monteiro de Santana: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (2006) e mestranda em Crítica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia.

Laurianne Guimarães Mendes: Graduada no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG) — Câmpus Iporá. Atualmente, pós-graduanda no curso de Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia no programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Lícia Maria Andrade de Carvalho Magalhães: Mestranda em Crítica Cultural (UNEB - Campus II/Alagoinhas-BA); Especialista em Gestão Escolar (UFBA); Especialista em Gramática e Texto (UNIFACS); Graduada em Letras Vernáculas (UFBA). Professora das redes estadual e municipal de Camaçari. Experiência e desenvolvimento de projetos nas áreas de leitura e produção de textos. Pesquisadora das questões de gênero, sexualidades e juventude empreendedora.

Luciano Rodrigues Lima: Possui Licenciatura em Letras Língua Estrangeira Inglês pela Universidade Federal da Bahia (1977), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (1991) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (2001). Atualmente é professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (aposentado) e professor Associado IV da Universidade Federal da Bahia, também aposentado. Atua como Docente Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Renata Vieira dos Santos: Possui graduação em Letras — Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (2019) e graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2007). Especialização em Coordenação e Gestão Escolar pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias, FAC, Brasil (2011).

Rosiane Souza de Matos Moutinho: Possui graduação em Letras — Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela

Universidade do Estado da Bahia (2019) e graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2007).

Silvânia Leles de Souza: Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Norte do Paraná (2009). Atualmente é Professor da Prefeitura Municipal de Boquira. Tem experiência na área de Letras.

Valdenízia da Conceição Bezerra: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ). Mestranda em Ensino (POSENSINO — IFRN/UERN/UFERSA). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet — GLINET e Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE).

Vicente de Lima-Neto: Professor de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) da associação UERN/UFERSA/IFRN. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2006), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2008), mestrado (2009) e doutorado (2014) em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Líder do grupo de pesquisa Linguagens e Internet (GLINET/UFERSA), atua principalmente nos seguintes temas: gêneros discursivos, emergência e reelaboração de gêneros, mesclas genéricas, remix, pedagogia dos multiletramentos e enquadramento crítico na educação.

POLÍTICA DE PUBLICAÇÃO

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* publica textos escritos por mestrandos e doutorandos regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil ou do exterior, após aprovação dos pareceristas permanentes e/ou convidados, considerando o perfil do público abaixo:

Estudantes regularmente matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Letras, Linguística e/ou áreas afins condizentes com o perfil da revista; bem como autores que tenham concluído o curso de mestrado ou doutorado nos últimos dois anos, mediante a comprovação de conclusão.

Estudantes que cursaram disciplinas na condição de aluno especial nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que dialogam com o perfil do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB), nos últimos dois anos, mediante comprovação;

A coautoria entre orientando e orientador (mestre e doutor) também é aceita, mas os autores devem submeter apenas um artigo inédito para avaliação;

A convite do Conselho Editorial, em caráter meramente excepcional, podem ser convidados professores, mestres e doutores, vinculados aos programas de pós-graduação ou graduação, desde que tenham importância nas discussões do dossiê temático.

Normas para submissão de textos

A *Grau Zero: Revista de Crítica Cultural* recebe semestralmente artigos, resenhas e entrevistas inéditos em português, inglês, francês ou espanhol, que devem ser submetidos

pelo *site* <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero>, em duas vias, no formato Word; uma contendo texto completo e informações sobre o autor (nome, formação, e-mail, instituição, país, cidade); outra, contendo texto completo, porém, sem nenhum dado que identifique o autor. No assunto deve vir o título do texto submetido à revista.

Artigos: Os artigos devem ter entre dez e vinte páginas, incluindo referências bibliográficas, resumo, palavras-chave e qualquer outro elemento que componha o trabalho (gráficos, figuras etc.). O título deve estar centralizado, em negrito e caixa alta, com sua respectiva tradução em inglês, francês ou espanhol. Abaixo do título deve ser indicado o nome do(s) autor(es) e as suas coordenadas devem estar alinhadas no rodapé da página. O texto deve iniciar duas linhas abaixo das palavras-chave, também em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 entre linhas, justificado. As dimensões das margens da página devem ser de 3 cm nas margens superior e esquerda e de 2 cm nas margens inferior e direita. Os subtítulos ao longo do texto devem estar em negrito e centralizados. As citações com menos de quatro linhas devem ser mantidas no corpo do texto; ultrapassado este limite, devem ser alinhadas à direita com recuo de 4 cm da margem esquerda, espaçamento simples e fonte tamanho 10, texto justificado. Todas as obras citadas ao longo do texto devem aparecer na lista de referências, ao final do artigo, em ordem alfabética, alinhadas à esquerda de acordo com a norma NBR-6023.

Resumo: O resumo, bem como o abstract (O abstract deve estar prioritariamente em inglês. Para trabalhos que foram escritos em inglês, a tradução deve vir em francês, português ou espanhol), não deve exceder o número máximo de 140 palavras, digitadas em fonte Times New Roman, fonte tamanho 10, com espaçamento simples. Logo abaixo, devem ser indicadas três palavras-chave que identifiquem o conteúdo.

do do texto, também traduzidas e inseridas abaixo do abstract.

Resenhas: As resenhas devem ser realizadas a partir de obras com no máximo vinte e quatro meses de publicação da sua primeira edição, com no máximo 2500 palavras, espaço 1,5. A referência bibliográfica completa da obra comentada vem no início do texto e, ao final, devem ser apresentadas as coordenadas do resenhista (nome, instituição etc.). Sugerimos que sejam evitadas citações de outras obras, quando isso for imprescindível, incluí-las no corpo do texto.

Entrevistas: As entrevistas devem apresentar um número máximo de quinze páginas. A pessoa a ser entrevistada precisa ser necessariamente um(a) pesquisador(a) ou ser significativo na perspectiva do eixo temático da atual edição da revista. A entrevista deve conter entre 5 e 10 blocos temáticos, com título. O primeiro bloco deve ser uma introdução explicitando a relevância do entrevistado e suas contribuições para o cenário político-cultural atual; e o último deve apresentar uma ficha técnica, com uma sinopse curricular do entrevistado e do entrevistador, local e data da entrevista e toda informação complementar que se faça necessária.

Atenção: Os textos enviados à *Grau Zero* não deverão estar em processo de avaliação em outras revistas acadêmicas; textos submetidos fora das normas de formatação não serão enviados ao Conselho Científico para avaliação.

Transferência de direitos autorais — Autorização para publicação

Caso o artigo submetido para a avaliação seja aprovado para publicação, já fica acordado que o autor autoriza a UNEB a reprodução e publicação na *Grau Zero: Revista de*

Crítica Cultural, conforme os incisos VI e I do artigo 5º da lei 9610/98.

O artigo poderá ser acessado pela rede mundial de computadores e/ou pela versão impressa, sendo permitidas a consulta e a reprodução de exemplar do artigo para uso próprio de quem a consulta de forma gratuita. Essa autorização de publicação não tem limitação de tempo, ficando a UNEB responsável pela manutenção da identificação do autor do artigo.

MULTILETRAMENTOS E

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Grau
Zero

REVISTA DE CRÍTICA CULTURAL

Volume 8, número 1, jan./jun. 2020

ISSN 2318-7085