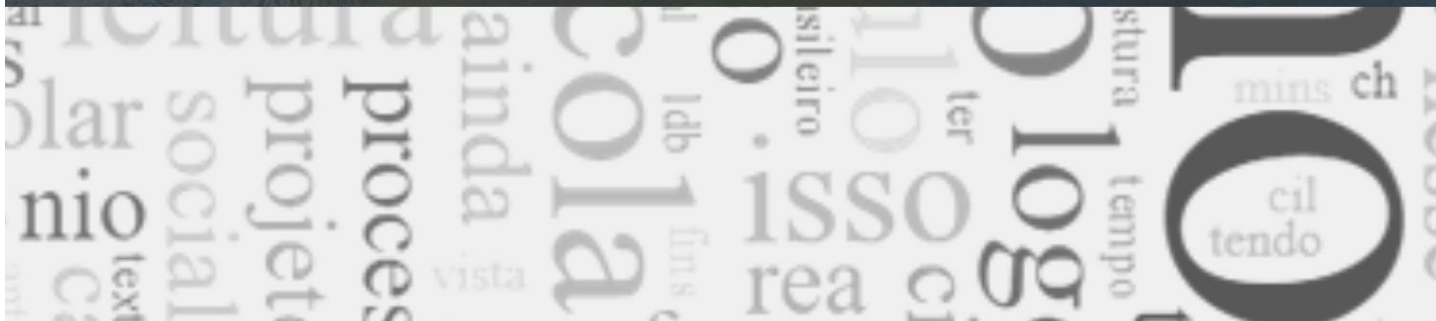




Foto: Rodrigo Wanzeler ®



**ENSINO E APRENDIZAGEM:
PRÁTICAS DE LINGUAGEM
EM LÍNGUA MATERNA**



REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 6 2021 >

<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1602>



Editorial

Dayse Rodrigues dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Éderson Luís Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina

Rodrigo de Souza Wanzeler

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

O dossiê especial **Ensino e aprendizagem: práticas de linguagem em língua materna**, da Revista Interdisciplinar em Estudos da Linguagem (RIEL), é resultado de bastante trabalho e envolvimento dos partícipes. A capa traz uma metáfora do aprender com o navegar por águas turvas sob um céu claro, o que coloca no interstício, na intersecção relacional que emana no ato de ensinar-aprender. É atravessar o rio, pois ensinar-aprender também é afetar e ser afetado, atravessar e ser atravessado.

Os textos são de pesquisadores vinculados à Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), à Universidade Federal de Lavras (UFLA), à Universidade Estadual de Maringá (UEM) e à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Oito artigos compõem este dossiê temático:

No primeiro texto, é apresentada uma análise da memorabilidade discursiva, conforme definida por Maingueneau (2015), empreendida acerca da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio 1998 e do Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, considerando documentos norteadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Seu título é *Memorabilidade discursiva em documentos oficiais do ENEM: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016*.

O artigo *Translinguagem no ensino de uma língua de herança: proposta metodológica para contextos de línguas em contato* apresenta uma proposta metodológica para o ensino do português como língua de herança, com base na Translinguagem. O objetivo do artigo *Práticas de língua portuguesa e literatura no ensino médio com o Lições do Rio Grande* é relatar, de maneira reflexiva, a experiência das aulas ministradas seguindo o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, mencionado tanto nas disciplinas de Língua Portuguesa quanto de Literatura no Ensino Médio.

O texto intitulado *A leitura do texto Pretty Soldier Sailor Moon (1992–1997), de Naoko Takeuchi (1967) pelo olhar intercultural: reflexões sobre as protagonistas femininas adjuntas ao movimento Girl Power* apresenta uma análise das personagens femininas no texto *Pretty Soldier Sailormoon (1992–1997)*, a partir de pressupostos teóricos sobre consciência formal, informal e técnica proposta, em conjunto com os níveis de leitura propostos, para investigar as possíveis questões feministas no Girl Power.

Sob o título *Quadro a quadro: das histórias em quadrinhos do X-Men para o ensino de Língua Portuguesa*, o trabalho em questão opera na interface dos estudos de análise do discurso e da semiótica, tem como objetivo investigar os mecanismos de produção de sentidos nas HQs dos X-Men e as suas modificações em relação às mudanças históricas que acontecem no âmbito de situações de interação específicas vivenciadas em sociedade.

Ademais, o objetivo do artigo intitulado *Educação linguístico-literária em contexto: discutindo o projeto educacional brasileiro* é refletir sobre a educação linguístico-literária brasileira no contexto atual, recuperando alguns de seus principais aspectos históricos, políticos e sociais, e, partir de uma revisão bibliográfica, levantar discussões diretamente comprometidas com o enfrentamento da problemática identificada. Já o trabalho *Multiletramentos e multimodalidade em tempos de pandemia: as potencialidades do webfólio em aulas de Língua Portuguesa* apresenta uma proposta de multiletramento, por meio do gênero webfólio, que leva em consideração a multimodalidade na leitura e produção de textos no contexto da pandemia de COVID-19.

Por fim, a partir dos trabalhos do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo, os gêneros discursivos convocados e sua transposição didática, recebemos da Universidade Estadual de Maringá (UEM) o texto *A abordagem dialógica dos gêneros discursos em livros didáticos do ensino médio* em que o autor propõe uma análise de uma coleção de livro didático de Português para o ensino médio (Cereja, 2016) com o fito de verificar se tais livros atendem os diversos critérios estabelecidos nos documentos oficiais da educação brasileira.

Assim como a linguagem própria das águas se inter-relaciona aos textos deste dossiê, nota-se a articulação dos elementos presentes nas imagens e nos escritos uma linguagem da natureza em comunhão.

Boa leitura!

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riελ.v3i6.1810>

Memorabilidade discursiva em documentos oficiais do ENEM: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016

Beatriz Silva Rocha

Universidade Federal de São Paulo

Resumo: Este trabalho analisa o conceito de memorabilidade discursiva em dois documentos norteadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, documentos que estabelecem as égides das respectivas edições da prova. Em específico, a Portaria nº 438 inaugura o exame. Adotaremos a noção de memorabilidade discursiva tal como definida por Maingueneau (2015). Foram analisados os objetivos gerais da prova em cada documento promovendo uma análise comparativa entre eles, a fim de depreender traços que se materializaram no imaginário social em relação ao exame, assim como os enunciados que denotam o caráter normatizador dos documentos. Como resultados, percebemos que houve a inscrição histórica das normatizações da Portaria nº438, tornando-a um traço e reverberando, ainda, nas edições mais recentes do ENEM. Além disso, destaca-se a interdisciplinaridade no Edital nº10, de 2016.

Palavras-chave: Memorabilidade; discurso; documentos; ENEM

Considerações Iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma porta de acesso ao ensino superior, legitimando-se no imaginário social através de *slogans* como “um ensaio para a vida” ou “sua porta aberta para um caminho de oportunidades”, por exemplo. Esse fato propaga o discurso de prosseguimento dos estudos ou ingresso no mercado de trabalho de uma forma democrática e acessível à população. Observa-se, entretanto, que por ser um mecanismo de seleção para as universidades, em especial as federais, o seu movimento pressupõe também a exclusão.

O exame foi criado a partir da reformulação das Leis Diretrizes Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996, que passou a considerar a avaliação educacional como uma medida estratégica para a promoção da melhoria da qualidade do ensino no país. (BRASIL, 1998b). Ao se considerar o ENEM na dimensão deste trabalho, é importante mencionar o fato de que a avaliação é palco de uma intensa disputa por acesso ao ensino superior que põe em discussão o processo de seleção dos candidatos e a oferta de vagas, especialmente no ensino superior público, através das universidades federais.

A partir da LDB de 1996, a União fica encarregada de promover o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, repassando para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a tarefa de implementar as políticas de avaliação estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Inicialmente, o INEP desenvolveu ações no sentido de consolidar e aperfeiçoar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tinha por objetivo avaliar o ensino fundamental e o médio, além da criação do Exame Nacional de Cursos, O “Provão”, substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que avaliava especificamente o ensino superior. Entretanto, estas duas medidas apenas realizavam avaliações em relação às instituições e aos sistemas de ensino superior; faltava ainda cumprir a meta da avaliação de desempenho individual no final da escolaridade básica, meta de trabalho estabelecida pelo então ministro Paulo Renato Souza, e que buscava aferir “o desenvolvimento das competências individuais em consonância com o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 7). Após diversos estudos, a proposta do ENEM foi estruturada no final de 1997, sendo implementada em 1998, com o primeiro exame realizado nacionalmente.

O ENEM constitui-se em uma avaliação que busca uma diferenciação entre as demais que o MEC/INEP realiza, pois visa ao desempenho individual e a participação dos estudantes é de caráter voluntário. No documento relatório oficial do INEP referente à prova de 1998,

primeira edição do exame, caracteriza-se o ENEM com o caráter de “prestação de serviço” à sociedade (BRASIL, 1998b, p. 7), o que justificaria que a prova seja arcada financeiramente de forma parcial pelo MEC, repassando assim o restante dos recursos aos participantes na forma da taxa de inscrição, que em 1998 era de R\$ 20 passando para R\$ 82 na edição de 2017.

Com a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, observa-se uma popularização do exame (LEAL *et al.*, 2015), pois institui-se também uma política de bolsas de estudos a partir da nota obtida no exame. Em 1998, o número de candidatos participantes foi o de 157, 2 mil inscritos, em 2006, após a implantação do PROUNI, o número atingiu 3,7 milhões de participantes e em 2014, já com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), adotado em 2009 e que disponibiliza vagas em universidades públicas, o número de inscritos ultrapassou 9,5 milhões (LEAL *et al.*, 2015).

Os números de adesão ao ENEM demonstram a grande visibilidade e como se deu o seu crescimento e popularização. Observa-se aí que a prova se constituiu, ao longo de suas edições, como o instrumento legitimado de avaliação da educação no país, tendo suas bases na premissa de ser adotada como uma estratégia de melhoria da qualidade do ensino e por ditar as bases para o processo educacional, a partir das políticas públicas que se definem sob a égide da avaliação. Diante de uma possibilidade de alcance tão expandida como o ENEM apresenta, faz-se importante analisar os processos discursivos da avaliação, propondo uma relação com os efeitos de sentido depreendidos na relação entre educação e exame em larga escala.

Os estudos do discurso caracterizam-se como um campo de pesquisa que, em seu desenvolvimento, reúne disciplinas diversas e, desta maneira, agrupam métodos e categorias de análise que procuram tomar consciência da heterogeneidade discursiva presente nos diversos grupos sociais. Eles muito têm a contribuir para o debate e reflexão da política de avaliação do ENEM, exercício este que trabalho se propõe a realizar, uma vez que empreender estudos pelas teorias de linguagem permite que o pesquisador se depare com uma multiplicidade de caminhos para a compreensão de fenômenos linguísticos e sociais.

Considerando a multiplicidade de áreas de interesse da AD, este estudo se debruça sobre dois documentos oficiais do Exame Nacional do Ensino Médio. Esta escolha se justifica pelo fato de que a política avaliativa do ENEM constitui-se em um dos principais instrumentos de verificação do ensino médio brasileiro, quantificando, por meio de suas questões de múltipla-escolha e pela redação, as competências e habilidades dos candidatos, como são propostos nas Portarias e Editais de publicação do exame. Esse levantamento, por sua vez, torna-se direcionador das políticas nacionais de educação e, a cada ano, o exame vem

ganhando maior dimensão política e social, conquistando legitimidade ao longo de suas sucessivas edições.

Este artigo, ancorado nos preceitos da Análise do Discurso de linha francesa, especificamente nos estudos de Maingueneau (1997; 2004; 2008a, 2008b; 2012; 2015), tem como **objetivos gerais:** (I) Caracterizar os objetivos gerais dos exames nas edições de 1998 e 2016, por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016 e (II) analisar a construção desses documentos que norteiam as respectivas edições por meio do conceito de memorabilidade discursiva, a partir da teoria discursiva de Maingueneau (2004; 2008; 2015). Além disso, na análise do Edital nº 10 de 2016 há uma reflexão sobre a interdisciplinaridade no exame.

Para tanto, estabeleceu-se nos limites desta pesquisa a delimitação do recorte temático dos anos 1998 e 2016, pois tal recorte evidencia a possibilidade de se apreender duas cenas enunciativas específicas da prova de Língua Portuguesa do ENEM, a fim de que sejam abordadas as questões correlatas as competências discursivas requeridas do candidato.

Além disso, o recorte temático levou em consideração a possibilidade de se refletir como as transformações sociais se relacionaram em uma possível (re)construção dos enunciados da prova, ou em outras palavras, como se dá o desenvolvimento dos diferentes temas e das problemáticas abordadas no exame ao longo dos anos, além da própria configuração do exame através dos editais de publicação. E, sobretudo, de que forma essas transformações discursivas se relacionam com a tríade história, ideologia e sociedade, elementos indissociáveis de uma análise discursiva e relacionados com a produção qualquer enunciado.

Fundamentação Teórica

A Análise do Discurso pode ser caracterizada como uma disciplina no interior dos estudos do discurso (MAINGUENEAU, 1995/2015). O discurso não é visto como previamente dado, mas é construído na relação com os lugares sociais que os tornam possíveis e que eles tornam possíveis. Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 47): “Os objetos da análise do discurso não são, então, nem os funcionamentos textuais, nem a situação de comunicação, mas o que os amarra por meio de um dispositivo de enunciação simultaneamente resultante do verbal e do institucional.”

O discurso somente é estudado a partir da abordagem escolhida e dos interesses específicos sobre os quais a disciplina se funda. Os diferentes pontos de vista podem se

complementar no trabalho científico, uma vez que as diversas correntes de estudo não se encerram em si mesmas, criam, ao contrário, espaços de confronto a partir de seu aparato conceitual e metodológico específico. Este fato –o confronto criado entre as disciplinas- é particularmente visível na AD, dada a sua natureza interdisciplinar.

Entende-se neste trabalho que o discurso é uma “forma de ação” que se estende para além da frase e que pressupõe a interatividade, na qual os interlocutores coordenam suas enunciações em um dado contexto social, adquirindo sentido no bojo de um interdiscurso. (MAINGUENEAU, 2015). A visão adotada neste trabalho é a de que o discurso é o lugar de interação entre os sujeitos.

Segundo Maingueneau (2004), a competência discursiva define o sistema de restrições semânticas e regularidades interdiscursivas historicamente definidas de que devem dar conta os sujeitos em dois domínios, o intertextual e o retórico. A competência discursiva se relacionaria, assim, com a possibilidade de o falante reconhecer um discurso como pertencente a determinado universo discursivo, no qual se podem encontrar os diferentes pressupostos culturais, ideologias, valores e formações discursivas.

Para o autor (2004), existe um determinado número de “leis do discurso” que regem toda atividade verbal. Essas “leis” devem ser adaptadas às especificidades de cada gênero do discurso, entendido como “instituição de fala, dispositivo de comunicação sócio-historicamente determinado” (MAINGUENEAU, 2015, p. 66).

Nesse ponto, cabe uma diferenciação entre a análise discursiva a partir de Maingueneau e outros tipos de análises discursivas, como a de Bakhtin, por exemplo. Como explica Cavalcanti (2013), sobre os gêneros discursivos, a ênfase na concepção de Maingueneau recai sobre os aspectos institucionais dos gêneros, não se restringindo a seus aspectos formais. Evitando, dessa forma, que a historicidade da investigação seja prejudicada por uma visão estritamente formalista.

Os gêneros constituem, como explica Maingueneau (2015), os átomos da atividade discursiva, mas só adquirem sentido quando integrados a classes superiores, os tipos de discurso, utilizado para designar “práticas discursivas ligadas a um mesmo setor de atividade, agrupamentos de gêneros estabilizados por uma mesma finalidade social”. (MAINGUENEAU, 2015, p. 66). A relação entre os gêneros do discurso e os tipos de discurso é de reciprocidade.

Como Maingueneau (2015) explica, um gênero do discurso se enquadra em três tipos de agrupamento: a *esfera de atividade*, um espaço heterogêneo relacionado com a finalidade normalmente associada aos gêneros do discurso; o *campo discursivo*, ou o confronto de diversos posicionamentos em um mesmo espaço, construindo uma delimitação recíproca e o

lugar de atividade, os lugares institucionais nos quais os gêneros são produzidos e consumidos na sociedade.

O domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso (a competência genérica) são os principais componentes da competência comunicativa, ou, em outras palavras, a aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações cotidianas. Essa aptidão, por sua vez, é adquirida por impregnação, ao mesmo tempo em que é apreendida nas atividades sociais.

Entretanto, segundo o autor, apenas o domínio da competência comunicativa não é suficiente para se participar de uma atividade verbal. Outras instâncias são necessárias para a interpretação de um enunciado, como a competência linguística, ou o domínio da língua em questão, e a competência enciclopédica, ou seja, os conhecimentos sobre os fatos da sociedade. Assim, para Maingueneau (2004), as três instâncias que intervêm na atividade verbal, tanto na dimensão de produção como a de interpretação de enunciados, são: domínio da língua (competência linguística), conhecimento do mundo (competência enciclopédica) e aptidão para se inscrever no mundo por intermédio da língua (competência genérica).

A pergunta fulcral que permanece para Maingueneau (2008b, p. 50) é: “como se dá que tal competência discursiva tenha aparecido e não outra em seu lugar?”. O autor procura explicar a questão afirmando que a maneira como os sujeitos se dão conta dos sistemas de restrições (ou das competências discursivas) se relaciona com a própria simplicidade deste sistema e a possibilidade de dominá-lo. Nas palavras do autor (2008b):

Se tais enunciados puderam interiorizar o funcionamento de um discurso em toda a sua complexidade, é simplesmente porque esse último lhes era imposto por sua posição social, porque existia um laço, obscuro, mas necessário, entre a natureza desse discurso e o fato de pertencer a tal grupo ou classe. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 52)

A apropriação do sistema de restrições pelo enunciador se dá pela necessidade de produzir enunciados derivados desse ou daquele discurso. Estas restrições, como Maingueneau (2008b) revela, são de ordem histórica e sistêmica. Um Sujeito, no curso de sua vida, pode se inscrever em competências discursivas diferentes, apreendendo seus respectivos sistemas de restrições e adaptando-se a outros universos discursivos.

Na caracterização do “enunciador do discurso”, Maingueneau (2008b) aponta duas características: “ser capaz de reconhecer enunciados como ‘bem formados’, isto é, como pertencentes a sua própria formação discursiva” e “ser capaz de produzir um número ilimitado de enunciados inéditos pertencentes a essa formação discursiva” (p. 54). O

enunciador do discurso, com efeito, não consegue produzir enunciados, se não possuir familiaridade com o conjunto de enunciados decorrentes de um discurso e se não tiver interiorizado as regras que subjazem ao funcionamento deste discurso. O enunciador acumula, assim, uma função dupla, é, ao mesmo tempo, “leitor” de sua própria enunciação e de outros, e “produtor” de novos enunciados. (MAINGUENEAU, 2008b).

Análise

Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998

A Portaria é um ato jurídico que apresenta instruções sobre a execução de determinados serviços, visando à aplicação normatizada das práticas. Como um documento normatizador, não se pode perder de vista o caráter de autoridade e a correlação jurídica desse documento.

Dada a natureza jurídico-administrativa, a Portaria não se encaixa na representação habitual de caracterização do enunciador, como um ser único que pode ser identificável e que é responsável pela enunciação. Trata-se de um texto produzido por uma instância oficial, gerida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), reguladores do processo avaliativo.

Pela inscrição teórico-epistemológica em que este artigo se insere, a Portaria é entendida como um gênero do discurso, palco de uma atividade discursiva específica e integrante de um “tipo de discurso” da mesma forma específico, que insere suas práticas em um setor de atividade e finalidade social. (MAINGUENEAU, 2015). Pode-se caracterizar, *a priori*, o tipo de discurso em que a Portaria se inscreve como o administrativo, dentro da esfera pública, levando em consideração sua finalidade: estabelecimento de prerrogativas para o desenvolvimento de uma atividade; e seu público-alvo: a sociedade, de maneira geral.

Cabe observar que normatizar determinadas instruções para a execução de atividades, criando um conjunto de regras específicas para sua realização, discursivamente revela a busca por uma *memorabilidade* de tais práticas. O conceito de memorabilidade discursiva é advindo da obra *Discurso e Análise do Discurso* (2015) de Maingueneau, e em outras palavras, demonstra que certas regras específicas sofrem a inscrição em uma memória coletiva que poderá ser ativada sempre que um documento for retomado, em diferentes contextos históricos. Diferentemente de outros discursos que não foram materializados no registro escrito e, sobretudo, na forma de documentos oficiais, as postulações normatizadas poderão

ser reutilizadas e reinterpretadas para diferentes finalidades, revelando aspectos históricos e ideológicos de determinado grupo social, postulando suas convenções, crenças e censuras.

Como documento oficial, o gênero do discurso “portaria” apresenta um suporte material, que, em sua gênese foi o texto impresso em papel. Com o advento da internet, a divulgação de ideias torna-se mais abrangente, não se limitando ao papel, fazendo-se presente também na rede de computadores e alcançando facilmente públicos heterogêneos. Esse fato condiciona, como Maingueneau (2015) explica, seu arquivamento e a memorabilidade de seu conteúdo.

Maingueneau (2015), ao tratar sobre a memorabilidade, comenta que um enunciado, em momento e lugar específicos, pode vir a se tornar “traço”, ou seja, os arquivos escritos ou orais que se conservam na memória coletiva de uma sociedade, promovendo, assim, o movimento de enlaçamento constitutivo entre o construído e o pré-construído. (p. 149-150). Nesta perspectiva, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 apresenta, por sua inscrição em um espaço de autoridade e normatização, a configuração de certos traços que permaneceram durante toda a conformação do ENEM, reverberando incessantemente, em um movimento de enlaçamento dos discursos. O art. 1º da Portaria institui os objetivos do exame:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:
I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998).

Essa Portaria institui o exame nacionalmente e os objetivos listados tornam-se, na perspectiva de memorabilidade, norteadores para as reinterpretações e conformações futuras do exame. Há de se destacar, igualmente, a materialização escrita, difundindo o caráter normativo e a função de conservação das postulações, e estabelecendo o estatuto norteador do processo avaliativo.

Tornar um enunciado em traço, inscrevendo-o em uma memória coletiva, implica, como Maingueneau (2015) pontua, uma série de operações e de condições de processamento, relacionadas à condição histórica, propondo relações do enunciado com a ética e o poder. Citando *Fedro* de Platão, Maingueneau (2015) reflete sobre a circulação dos enunciados em diferentes contextos históricos: “Uma vez escrito, um discurso roda por todos os lados, nas mãos dos que o compreendem e nas daqueles para os quais não foi feito, e ele não sabe

mesmo a quem deve falar, com quem deve se calar”. (275e *apud* MAINGUENEAU, p. 157). Em outras palavras, a preservação de um determinado discurso nunca é um ato neutro.

Em relação ao trecho destacado da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, observa-se, em primeiro plano, a instituição do exame como “um procedimento de avaliação do desempenho do aluno” (BRASIL, 1998). Depreende-se, discursivamente, uma ênfase no desempenho global das habilidades dos alunos, observação que é corroborada pela própria constituição da prova, formada por 63 questões de múltipla-escolha, em um único caderno de prova, sem as separações por áreas do conhecimento. O ENEM se constituiria, como aponta a portaria que o regulamenta, como um “serviço” para que o cidadão avaliasse seu nível de conhecimento nas áreas fundamentais do ensino médio, obtendo, ao final da prova e divulgação de resultados, uma caracterização geral de seu desempenho e a possibilidade de comparação com as médias gerais, divulgadas por meio do relatório oficial.

Sobre a utilização do termo “avaliação”, seu emprego pode ser compreendido de duas maneiras:

- (a) A avaliação, por parte do aluno, de suas próprias competências em relação às disciplinas escolares presentes no exame. Nessa visão, observa-se por parte do exame o cunho de serviço, possibilitando uma referência para o candidato avaliar seus saberes, especificamente, no nível de ensino médio, haja vista que, até aquele momento, somente o curso superior, por meio do “Provão”, e o ensino fundamental e médio em caráter geral, por meio do SAEB eram contemplados. Entretanto, ambas as provas não se voltavam para o desempenho individual do aluno, o que particulariza o ENEM naquele contexto;
- (b) A avaliação do aluno e do processo de ensino, por parte das instâncias MEC/INEP. Essa perspectiva perpassa o ENEM como um “mecanismo” de averiguação por parte do governo sobre o nível de aprendizagem dos candidatos ao nível médio e de seus perfis sociais, possibilitando, a partir destes resultados, a elaboração de banco de dados e de indicadores, obtidos não somente com a prova, mas com o extenso questionário socioeconômico que os candidatos deveriam responder no ato da inscrição.

Sobre a segunda possibilidade de interpretação do termo “avaliação”, é interessante notar que constituir um banco de dados extenso sobre o perfil socioeconômico dos candidatos do ENEM 1998 permite a elaboração de pesquisas que propõem a inter-relação entre os dados pedagógicos obtidos e os sociais. Esta tarefa torna-se justificável, ao se considerar o ENEM como um parâmetro de estipulação de metas e melhorias para a educação brasileira.

Para compreender o sentido político do trecho destacado, é importante retomar a explicação de Maingueneau (2015) sobre “formações discursivas”. Segundo o autor, o sentido se constrói, discursivamente, no interior de “fronteiras” que perfazem todo o discurso. Essas “falhas” mobilizam diferentes discursos que se relacionam entre si, por meio dos quais todos os enunciados se constroem. Esses “atravessamentos” discursivos podem ser entendidos como formações discursivas, ou “as restrições invisíveis e transversais” aos enunciados. (MAINGUENEAU, 2015).

Tendo como pressuposto a explicação de Maingueneau (2015) sobre formações discursivas e retomando o primeiro objetivo destacado, “- I Conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação com vistas à continuidade de sua formação e inserção no mercado de trabalho” (BRASIL, 1998), a utilização da palavra “cidadão” dialoga com a memória coletiva relacionada a este vocábulo, suscitando, no leitor, possíveis referenciais baseados na etimologia da própria palavra: a pessoa que usufrui de direitos civis e políticos, desempenhando deveres em um Estado.

De acordo com Silva (2014), cidadão advém da palavra latina *civitas*. A palavra entrou para o português no século XIII, com o significado de quem morava em cidades e vilas. Atualmente, sua utilização está atrelada à ideia de direitos políticos, ou do sujeito que goza dos direitos civis, e procede do francês *citoyen*, utilizado, inicialmente, pelo escritor francês Pierre Augustin Carons de Beaumarchais que, em seu discurso no século XVIII utilizou a palavra a fim de designar as pessoas que, naquele momento em meados da Revolução Francesa, não pertenciam à burguesia.

Em outras palavras, a utilização da palavra “cidadão” abre margem, não somente para um discurso administrativo, que regulamenta um processo avaliativo, mas um discurso do Estado, com teor político, pois suscita os deveres e direitos dos candidatos enquanto partícipes de uma sociedade. A relação que se mostra é da construção de uma formação discursiva de identidade (MAINGUENEAU, 2015, p. 83), no caso da Portaria, do discurso do Estado.

É interessante notar que a utilização da palavra “cidadão”, evidenciando o sentido político no discurso destacado, vai ao encontro da proposta de o ENEM se caracterizar como um serviço realizado pelo MEC. Neste sentido, provido de direitos e deveres, é direito do cidadão ter uma referência que avalie seus conhecimentos no nível médio escolar, e é dever do Estado prover este meio, por meio do ENEM.

Ao se considerar o Artigo 2º, que apresenta as competências e habilidades avaliadas, a ideia de “cidadão” é novamente suscitada:

Artigo 2º - O ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. (BRASIL, Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998).

No trecho, revela-se a dupla preocupação: trabalhar, por meio do exame, com as competências e habilidades requeridas do estudante em nível médio e exercer a prática cidadã. O trecho em questão apresenta mais duas dimensões, além do exercício da cidadania: a vida acadêmica e o mundo do trabalho. Observa-se nesse sentido o estabelecimento de certos valores essenciais à prática cidadã: a inscrição no mundo acadêmico e no mundo do trabalho.

Por esse viés, a utilização da palavra “cidadão” torna-se de interesse, pois contempla a dimensão de compartilhamento de valores de uma determinada sociedade. O trecho da Portaria revela os valores que o indivíduo inserido naquela sociedade e imbuído do título de cidadão, gozando de direitos e deveres civis, deve apresentar e desenvolver em sua vida, a fim de pertencer ao grupo social.

O trecho abaixo, retirado do documento de fundamentação teórico-metodológica do exame (2002), reafirma a perspectiva de compartilhamento de valores:

[...] ele [o ENEM] serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Realizado anualmente, ele se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil. (BRASIL, p. 7, 2002).

Percebe-se uma visão do exame que, além de um serviço de auto-avaliação de competências e habilidades dos candidatos, tem por intuito incentivar o prosseguimento dos estudos e/ou a inserção no mundo do trabalho por parte do candidato; valores compartilhados pelos cidadãos nesta sociedade. Os objetivos delineados para o exame já apresentam tal concepção “III- Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à **educação superior**” e “IV – Constituir-se em modalidade de acesso a **cursos profissionalizantes pós-médio**” (BRASIL, 1998, p. 178, grifos nossos).

O exercício da cidadania também é um valor abarcado no trecho citado, o que denota a preocupação do exame com a vida social, de maneira geral. Figurariam no escopo de práticas cidadãs os conceitos escolares, as teorias científicas, os fatos sociais, as pessoas que compõem a sociedade, a história, o espaço geográfico, as manifestações culturais, os meios de

comunicação e difusão de notícias, a política, por exemplo. Ou seja, os valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade.

O discurso do Estado, compreendido dentro de uma formação discursiva de identidade, convergindo para o interesse dessa instância, busca fornecer ao cidadão uma ferramenta de “acesso” à esfera acadêmica, ao trabalho e à vida social. Para atingir o objetivo, o indivíduo deve possuir determinadas competências e habilidades que o tornem apto a tal acesso, bem como compartilhar os valores perceptíveis na prova.

Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016

O primeiro ponto a se destacar, em um aporte comparativo com a matriz de 1998, é a reconfiguração do exame, a partir de 2009, por áreas do conhecimento. O ENEM 2016 foi composto por 4 provas subdivididas em eixos de conhecimento que, por sua vez, contemplam as disciplinas escolares. Assim, de maneira geral, o exame se transformou de uma prova única em 1998, conformada inicialmente por 63 questões de múltipla escolha para 180 questões em 2016, divididas em áreas do conhecimento, cada uma contendo 45 questões, de acordo com as disciplinas contempladas. O quadro abaixo apresenta de que maneira as disciplinas escolares são organizadas nas 4 áreas do conhecimento presentes no exame:

Tabela 1. Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento no ENEM 2016.

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História, Geografia, Filosofia e Sociologia
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química, Física e Biologia
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação
Matemática e suas Tecnologias	Matemática

Fonte: Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016.

A escolha metodológica do ENEM, ao separar os componentes curriculares, acarreta uma série de variáveis que precisam ser consideradas na reflexão da nova conformação da prova, dentre elas:

- a) A readequação nos dias de realização do exame, exigindo a ampliação de único dia para dois dias em 2016;
- b) A quantidade de questões que o candidato deve responder, considerando o aumento significativo de 65% em relação ao exame inaugural, demandando do candidato a organização e o controle da duração de resolução e da leitura dos enunciados, a fim de garantir o tempo necessário para a realização de todas as questões;
- c) A caracterização e organização dos componentes escolares em determinada área do conhecimento, escolha que não pode ser considerada como mero agrupamento de saberes escolares, mas como uma escolha deliberada e significativa, ao se considerarem os pressupostos do exame e o aspecto histórico-social;
- d) A reorganização do aspecto interdisciplinar do exame, previsto nos documentos de sua fundamentação, e agora reconfigurados, a partir da separação da prova por áreas.

Em relação ao item “d” pontuado, a reflexão sobre o aspecto interdisciplinar demanda uma discussão cuidadosa sobre os aspectos inter-relacionados, pressupostos que serão discutidos na seção seguinte. Sobre os demais itens, alguns pontos podem ser colocados para reflexão.

a) Ampliação dos dias de realização das provas: Sobre a ampliação dos dias de aplicação do exame, além do aspecto financeiro e organizacional demandado por parte do Governo Federal e, especificamente, do MEC e INEP, a situação propõe que o próprio estudante organize suas atividades e, em específico, seus estudos, a fim de ajustar-se ao cronograma do exame, subdividindo seus estudos, da mesma forma que o exame, pelos 4 eixos contemplados. Tendo em vista a posição de autoridade das instâncias do MEC e INEP perante a sociedade, ditando os liames da avaliação, a própria rotina de estudos e preparação dos candidatos é influenciada, eles se tornam fiadores do discurso de separação das disciplinas, a fim de serem proficientes no exame, pois como argumenta Maingueneau (2015), “o discurso é uma forma de ação” (p. 25). O ENEM suscita a ação do candidato de acordo com as suas preliminares, com o objetivo de ajustá-lo ao que é colocado.

É importante considerar que com a popularização do exame ao longo dos anos, advinda especialmente com a organização de programas como SISU e PROUNI, os dias de aplicação do exame, no ano de 2016 correspondendo a um sábado e domingo do mês de Novembro, tornam-se “eventos”, com intensa midiaticização e divulgação, sobretudo nas redes sociais, por meio da circulação de fotos, notícias e, mais recentemente, pela produção de *memes*. Além

disso, escolas particulares e cursos de preparação pré-vestibulares realizam intervenções nos dias de exame, como maneira de divulgação de suas marcas, por meio da distribuição de panfletos, captação de possíveis alunos e correção comentada da prova realizada pelos professores de sua rede. A divulgação de gabaritos extra-oficiais também se tornou uma prática recorrente, muitas vezes, divulgados ao público antes da versão oficial no site do INEP.

b) A ampliação do número de questões: O segundo ponto a ser considerado, a ampliação do número de questões, foi uma das consequências da separação por áreas do conhecimento. Nos dois dias de aplicação do exame, o candidato dispõe de 5 horas de prova para a resolução de 180 questões, número muito acima das 63 questões da edição inaugural.

Fazenda (1979/2002) aponta que o exercício da interdisciplinaridade remete inexoravelmente à questão da diversidade. A diversidade, por este viés, não se refere a uma concepção unilateral e disciplinar, mas a um sentido de educação que preconiza um saber multifocalizado e pluridisciplinar. A diversidade é requerida a partir de perspectivas particulares que permitam olhares paralelos, convergentes ou divergentes. No caso da reconfiguração do ENEM 2016, uma hipótese sobre a ampliação do número de itens na prova é a ausência de questões que permitam a convergência ou divergência de perspectivas, ou de disciplinas escolares, demandando uma tarefa, muitas vezes, exaustiva para o aluno, de leitura e resolução de muitas situações problema.

Desta maneira, mobilizado a ler, interpretar, calcular, descrever, caracterizar - dentre outras habilidades - para a escolha de uma alternativa eleita como a correta, o candidato lança mão da escolha indeliberada, ou popularmente conhecido como “chute”, a fim de completar o gabarito. A esta problemática, o ENEM responde com a *TRI*, uma teoria elaborada com o objetivo de fornecer modelos matemáticos em relação à probabilidade de um candidato acertar determinada questão, baseado nos erros e acertos obtidos da maneira geral.

Observa-se que o ENEM busca, a partir da *TRI*, construir um interdiscurso com as teorias psicológicas que versam sobre a aprendizagem e assimilação de conteúdos. Essa escolha pode ser interpretada como uma forma de justificar e autorizar a correção da prova a partir dos parâmetros eleitos. Ou seja, ao utilizar uma teoria fundamentada em um discurso científico de estruturas mentais e modelos matemáticos, o ENEM autoriza e justifica os resultados obtidos, tendo em vista o número elevado de questões e de participantes.

c) A organização dos componentes curriculares por áreas: A organização dos componentes curriculares escolares dentre as 4 áreas do conhecimento pode ser analisada por um viés discursivo. Maingueneau (2015) desenvolve a diferenciação entre texto e *corpus*. Segundo o autor, um *corpus* pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de

textos ou excertos, até mesmo por um único texto. Na perspectiva do ENEM, a explanação de Maingueneau (2015) se torna aplicável, ao se considerar que a escolha das questões que perfazem cada uma das áreas de conhecimento constitui o *corpus* de análise para os candidatos, tendo como objetivo a avaliação de determinadas competências e habilidades.

O conjunto de textos que compõem cada uma das provas, dadas suas diferenças, orienta a perspectiva que a prova quer adotar na edição, ou seja: a organização e seleção dos enunciados não podem ser compreendidas como exercícios neutros. Nesse nível, como Maingueneau (2015) explica, intervêm questões políticas.

Esta problemática se torna latente, em maior proporção, no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Como a tabela 1 demonstra, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação são contemplados no mesmo eixo. A partir desta organização, algumas questões começam a se delinear:

- Quais foram os critérios escolhidos para a organização de tais componentes?
- A organização do currículo escolar foi levada em consideração nesta classificação?
- A organização apresenta alguma referência interdisciplinar?

Sem a pretensão de esgotar o debate, tampouco de responder a todos os questionamentos, é interessante notar que estas informações não figuram nos documentos oficiais e relatórios pedagógicos disponíveis. Uma característica que pode lançar algumas explicações para os critérios escolhidos no agrupamento de tais componentes é o título “Linguagens”. Agrupam-se neste eixo de conhecimento, as diferentes linguagens que circulam em sociedade, o que inclui a linguagem artística, a linguagem corporal, a tecnológica e as línguas naturais. Por esta perspectiva, esta área de conhecimento se articula diretamente à Competência I (ou Eixo Cognitivo I), “Dominar Linguagens (DL)”, exigindo do candidato o reconhecimento das diferentes manifestações culturais e linguísticas, como expressões de linguagem.

Em relação à interdisciplinaridade, o agrupamento geral por meio da denominação Linguagens parece permitir maior flexibilidade e diálogo entre as disciplinas, permitindo, assim, que o candidato identifique as relações entre as diferentes linguagens e, ao mesmo tempo, caracterize-as enquanto seu aporte específico. Entretanto, não se observa, através da postulação das disciplinas englobadas no eixo, uma possibilidade de relação com outras disciplinas, como a Matemática, por exemplo, também detentora de linguagem específica.

d) Interdisciplinaridade no ENEM 2016 : A última variável elencada na seção anterior propõe a reflexão sobre a interdisciplinaridade no exame de 2016. Como pontuado anteriormente, o viés interdisciplinar é uma prerrogativa nos documentos que embasam os referenciais da prova, como o Documento de Fundamentação Teórico-Metodológico (BRASIL, 2005). Neste documento, a categoria interdisciplinar é vista como um eixo estruturante da avaliação.

Segundo MACHADO (2005 *apud* BRASIL, 2005), responsável por delinear o contexto de aplicação da interdisciplinaridade no exame através do Documento de Fundamentação Teórico-Metodológico, é importante desconstruir a lógica de organização escolar baseada na constituição de disciplinas que se estruturam de maneira relativamente independente. Estas relações, segundo o autor, são institucionalizadas e não permitem interações intencionais. Dois fatores relacionam-se com a necessidade de uma escola interdisciplinar. Em primeiro lugar a fragmentação dos objetos de conhecimento nas áreas, sem debate sobre uma visão de conjunto, conduzindo ao fechamento discursivo e a demasiadas especializações. Em segundo, torna-se cada vez mais difícil o enquadramento dos fenômenos sociais no âmbito de determinada disciplina. (MACHADO, 2005 *apud* BRASIL, 2005).

Ainda segundo Machado (2005 *apud* BRASIL, 2005), toda organização disciplinar advém de uma reflexão abrangente, de natureza epistemológica, no interior do sistema filosófico que prefigura as características de cada componente curricular. As ciências são classificadas seguindo parâmetros de ordenação e posição relativa. Um destes parâmetros é a organização Comteana (COMTE, 1884/1976 *apud* BRASIL, 2005), um sistema positivista que caracteriza as seis disciplinas fundamentais, a saber, Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia e Sociologia. Matemática seria, para Comte (1884/1976 *apud* BRASIL, 2005), o ponto de partida e a Sociologia o fim único essencial.

Observa-se que a visão Comteana, ao privilegiar a Matemática em relação às demais estabelece as relações que esta disciplina pode manter com as outras na estrutura curricular. Esta visão, apesar de já ultrapassada desde o século XIX, ainda influencia fortemente o currículo das escolas brasileiras, principalmente por ser um modelo de valorização de disciplinas.

Um segundo parâmetro de organização das disciplinas é o círculo de Piaget (1978 *apud* BRASIL, 2005). Nele Piaget procura fundar uma proposta de conhecimento científico baseada nas mais elementares tarefas psicofisiológicas do sujeito até os mais altos graus de cientificidade. Os ramos científicos, ao contrário de Comte, são construídos de maneira não linear, mas cíclica e fechada em si mesma. Entretanto, o ponto de partida, assim como o de

Comte, é a Matemática e a Lógica que, para Piaget, são intrincadas, seguindo pela Física, Biologia, Psicologia Experimental e Sociologia. Todas as disciplinas reduzem-se umas as outras, a fim de completar o movimento cíclico.

O terceiro parâmetro a se considerar é a “árvore Cartesiana” concebida por Descartes (1978 *apud* BRASIL, 2005). O conhecimento seria, para Descartes, alegoricamente como uma árvore, suas raízes fundamentam-se na Metafísica, englobando o conhecimento religioso, seu tronco é conformado pela Física e seus ramos por diferentes áreas do conhecimento, como a Astronomia, a Medicina etc. A Matemática, ao contrário de Comte e Piaget, não era considerada como o ponto de partida nem ao menos como uma disciplina, mas como “a condição da possibilidade do conhecimento” (MACHADO, 2005 *apud* BRASIL, 2005). A Matemática seria a seiva que percorre e alimenta a árvore. Não se atribuía nenhum papel às Línguas naturais.

Por fim, o quarto parâmetro a ser considerado é o contraponto aos cartesianos realizado por D’Alembert e Diderot em sua *Enciclopédia* (*apud* BRASIL, 2005). O conhecimento, para esses autores, fundamenta-se em três grandes raízes: a memória, a razão e a imaginação. Em cada uma dessas disciplinas situam-se História, Filosofia e Poesia, respectivamente. A Matemática figura somente no campo das ciências naturais, enquanto a Lógica é concebida em uma posição de destaque.

Esta breve retomada de algumas perspectivas de ordenação do conhecimento faz-se importante neste momento, com o objetivo de apreender os precedentes filosóficos que embasam a organização das disciplinas ainda nos dias contemporâneos, sobretudo, a matriz de habilidades e competências do ENEM 2016.

O que se observa, em primeiro plano, é uma reflexão vinda do próprio ENEM sobre a necessidade de uma abordagem que integre os componentes curriculares, rejeitando delimitações estáticas e hierárquicas entre os componentes, graças à interlocução com Machado (2005), responsável por fornecer o panorama histórico dessa abordagem. As considerações até aqui delineadas sobre o ENEM 1998 demonstram uma construção alinhada ao preceito interdisciplinar, pois se constitui a partir de uma única prova que integra diferentes áreas de saber e sem a separação em eixos específicos de conhecimento.

Em segundo plano, a partir da explanação sobre as diferentes linhas filosóficas que estruturam a organização dos conteúdos, é possível observar que o ENEM 2016 constrói um interdiscurso com as posições epistemológicas apresentadas, principalmente a de Comte e Piaget, ao estruturar 4 matrizes de habilidades e competências periféricas a um núcleo de eixos cognitivos gerais. Em outras palavras, apesar de buscar uma interlocução entre os eixos

de conhecimento através das competências gerais, apresenta, em sua configuração, a organização não-complementar.

A própria subdivisão entre os 4 eixos também pode ser encarada como um processo de valorização de determinadas disciplinas, em específico a Matemática, haja vista que esta disciplina é a única que apresenta um eixo próprio, Matemática e suas Tecnologias. Discursivamente, o interdiscurso com a teoria filosófica de Comte e de Piaget ajusta-se a essa configuração, evidenciando que o ENEM, no século XXI, mantém o mesmo processo de valorização de disciplinas em detrimento de outras e do debate sobre uma possível ontogênese do conhecimento humano; fato que reverbera a própria realidade do currículo escolar.

Fazenda (1979/2002) aponta, justamente, a necessidade do abandono de práticas acadêmicas “prepotentes”, unidirecionais e restritivas, pois segundo a autora, elas impedem de abrir novas perspectivas e tacham determinadas posições de inferiores. A ambiguidade, a partir deste princípio, seria a saída para se pensar novas práticas educacionais, fundamentadas em outra ordem, não a convencionalmente estabelecida.

O sentido da ambiguidade em seu exercício maior impele-os, ao mesmo tempo, a enfrentar o caos e a buscar a matriz de uma ordem, de uma ideia básica de organização. Navegar na ambiguidade exige aceitar a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que ela exige. (FAZENDA, 1979/2002, p. 13-14).

A partir do que foi delineado, observa-se que o ENEM mantém em sua organização, a partir da análise do Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, os mesmos paradigmas presentes nos currículos escolares brasileiros, sobretudo, a separação dos conteúdos por áreas específicas de estudo. Se por um lado, a organização propõe uma especialização das práticas, por outro, pode colocar em risco o plano interdisciplinar da avaliação.

Discursivamente, hierarquizar os componentes curriculares por áreas de conhecimento é uma marca da sociedade em que o ENEM está inserido, e das relações político-sociais que são estabelecidas. O exame procura uma coerência com os principais documentos que regem a educação brasileira, as mudanças ocorridas no currículo escolar e leva em consideração as marcas temporais, que propõem a separação dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, como os PCN (BRASIL, 1997) e os PCNEM (BRASIL, 2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Considerações Finais

Este artigo se propôs a analisar dois documentos norteadores do exame, a Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998, documento inaugural do ENEM que estabelece as égides e objetivos da avaliação, e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, relativo ao exame de 2016, que dispõe sobre os procedimentos de realização da edição. Buscamos caracterizar os objetivos gerais dos exames nas edições de 1998 e 2016, por meio da Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 e o Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016 e analisar a construção desses documentos que norteiam as respectivas edições por meio do conceito de memorabilidade discursiva, a partir da teoria discursiva de Maingueneau (2004; 2008; 2015). Além disso, na análise do Edital nº 10 de 2016 há uma reflexão sobre a interdisciplinaridade no exame.

Por meio dos objetivos delineados para o exame na Portaria, houve a construção de uma formação discursiva, ao convocar a ideia de “cidadão”, reverberando não somente as competências atreladas ao estudante no nível médio escolar, mas, da mesma forma, a prática cidadã. Utilizou-se a expressão “cidadão-candidato” em algumas passagens do texto como uma forma de evidenciar esse duplo papel atribuído ao candidato.

No que se refere aos objetivos gerais, observou-se que houve a caracterização do exame como uma ferramenta de acesso à esfera acadêmica, por meio da possibilidade de acesso ao ensino superior; ao mundo do trabalho, como uma modalidade de entrada em cursos profissionalizantes, e da vida social, ao se considerar os conceitos escolares, as teorias científicas, os fatos sociais, a história, o espaço geográfico e as manifestações culturais são englobadas na prova.

Por meio do Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, constatou-se o aspecto de “memorabilidade” destacado no documento de 1998, pois as mesmas competências gerais se mantiveram na edição mais atual. A reconfiguração do exame e, sobretudo, a subdivisão por áreas do conhecimento lançou algumas variáveis, como a readequação dos dias de realização do exame, exigindo a ampliação para dois dias; a quantidade de questões que o candidato deve responder, considerando o aumento significativo de 63 questões para 180 questões de múltipla-escolha; a caracterização e reorganização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento; e a reflexão sobre o aspecto interdisciplinar.

Referências

BRASIL. Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016. Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2016, Brasília, DF, abril, 2016

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dezembro, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – 1998. Prova Amarela**. Brasília, DF: INEP, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Relatório Final 98**. Brasília, DF: INEP, 1998b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/494207>. Acesso em Março de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): **fundamentação teórico-metodológica / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. – Brasília: O Instituto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, J. **A presença do conceito gêneros de discurso nas reflexões de D. Maingueneau**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC, v.13, n.2, p-429-448, 2013.

FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade**./Ivani Fazenda (org.). – Campinas, SP: Papirus, 7ª edição, 2002.

LEAL, A. **A reformulação das portarias do ENEM: uma análise discursiva das diferentes versões**. Revista Solettras, Estudos Linguísticos – N. 30 – 2015. 2.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação/Dominique Maingueneau**; tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso/Dominique Maingueneau**; tradução Sírio Possenti. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos/Dominique Maingueneau**; tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, D. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**./ Deonísio da Silva. -17.ed.- Rio de Janeiro: Lexicon, 2014.

Discursive Memorability in official documents of ENEM: Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio 1998 and Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016

Abstract: This work analyzes the concept of discursive memorability in two guiding documents of Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), the Portaria MEC nº 438, de 28 de Maio de 1998 and the Edital nº 10, de 14 de Abril de 2016, documents that establish the aegis of the respective editions of the exam. Specifically, the Portaria nº 438 opens the exam. We will adopt the notion of discursive memorability as defined by Maingueneau (2015). The general objectives of the exam in each document were analyzed, promoting a comparative analysis between them, in order to deduce traces that were materialized in the social imaginary in relation to the exam, as well as the statements that denote the normative characteristic of the documents. As a result, we realized that there was the historical inscription of the norms of the Portaria nº 438, making it a trace and reverberating, still, in the most recent editions of ENEM. In addition, interdisciplinarity is highlighted in Edital nº 10, de 2016.

Keywords: Memorability; discourse; documents; ENEM

Beatriz Silva Rocha é Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e de Pesquisa em Ensino, Discurso e Tecnologias da Unifesp (GEPEDTEC). E-mail beatriz_rocha22@yahoo.com.br ORCiD <https://orcid.org/0000-0002-1698-6500>

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1729>

A translinguagem no ensino de uma língua de herança: Proposta metodológica para contextos de línguas em contato

Juliana Azevedo Gomes

Universidad Internacional de La Rioja

Andresa Sartor Harada

Universidad Internacional de La Rioja

Resumo: A língua de herança é a língua falada no âmbito familiar em um território onde a língua majoritária é distinta. Sua didática é complexa e dinâmica, pois associa elementos como língua, cultura e identidade. Por esta razão, as diretrizes para o trabalho com a língua de herança devem ser flexíveis e passíveis de adaptação aos diferentes contextos de ensino. Este artigo apresenta uma proposta metodológica para o ensino do português como língua de herança com base na Translinguagem. A Translinguagem é uma teoria linguística contemporânea, que considera os diferentes repertórios linguísticos e culturais dos alunos. A proposta está fundamentada em estudos prévios sobre o uso da Translinguagem em diferentes níveis educativos e está dirigida aos docentes, através de perguntas geradoras e estratégias em três dimensões: contextual, metodológica e de materiais.

Palavras-chave: Língua de herança; Português; Proposta metodológica; Translinguagem

Introdução

A língua de herança é a língua familiar que se converte em “de herança” por estar em um território onde a língua majoritária é distinta (VALDÉS, 2001, POLINSKY E SCOTRAS, 2020). Os estudos sobre o português como língua de herança se situam em contextos de línguas em contato e procuram compreender como as políticas linguísticas, os aspectos relativos à aquisição plurilíngue e a inter-relação entre os elementos curriculares podem contribuir no desenvolvimento de uma didática específica nesta modalidade.

Neste sentido, a didática para a língua de herança pode ser situada em um marco sociolinguístico, quando pensamos na gama de línguas e culturas que são parte da identidade de um falante de herança. A esta especificidade soma-se a heterogeneidade de perfis e necessidades educativas. Portanto, estudos sobre a didática do português como língua de herança apontam para a necessidade de contemplar estratégias flexíveis e que considerem todo o repertório linguístico e cultural dos indivíduos (MENDES, 2012, AZEVEDO-GOMES, 2017, LIRA SANTOS, 2020).

A translinguagem (GARCÍA & WEI, 2014, WEI, 2018) apresenta-se como teoria linguística prática, que compreende a complexidade dos repertórios linguísticos e culturais de um indivíduo bi ou plurilíngue e tem a preocupação de conhecer como este comunica seus pensamentos com base em suas práticas de comunicação.

O artigo inicia com um breve histórico sobre o movimento da língua de herança e do português de variante brasileira como língua de herança. Em um segundo momento, reflete sobre a teoria da translinguagem, seus fundamentos e possibilidades pedagógicas. Por fim, apresenta uma proposta metodológica estruturada para a aplicação da translinguagem nas aulas de português como língua de herança, em contextos formais ou não formais.

Neste trabalho, compartilham-se as vantagens do trabalho com a translinguagem, com o pressuposto de que esta é uma opção didática que se ajusta às singularidades dos falantes de herança e oferece ao professor a possibilidade de problematizar de forma significativa os conhecimentos prévios dos estudantes na promoção da língua portuguesa.

1. O português como parte de um repertório plurilíngue: a língua de herança

A língua de herança é caracterizada por um vínculo intergeracional¹ e pelo status de língua minoritária em um contexto sociolinguístico específico. Valdés (2001) define a língua

¹ Vínculo estabelecido entre diferentes gerações.

de herança como um idioma de origem familiar, distinto ao do país de residência. Tão importante quanto a língua, são as representações identitárias e culturais que estão vinculadas ao idioma. Van Deusen-Scholl (2003) ressalta que independente do conhecimento linguístico, existe um vínculo afetivo e/ou cultural, que poderá ser explorado em função do desejo do falante de herança. Por este motivo, Ortiz Álvarez (2016), afirma que o conceito de língua de herança possui uma conotação mais sociocultural que linguística.

Os estudos sobre a língua de herança partem do contexto canadense, país com alto número de imigrantes e pioneiro nos programas de língua de origem (CUMMINS, 2005). No entanto, este campo de estudo se expandiu por todos os continentes, debruçando-se inicialmente em definir as características dos falantes de herança (KONDO-BROWN, 2005, MONTRUL, 2012, VALDES, 2001, VAN DEUSEN –SCHOLL, 2003) e, compreendendo os fatores que influem na aquisição e aprendizagem da língua (BENMAMOUN, MONTRUL & POLINSKY, 2013, MONTRUL, 2016) e, mais recentemente, definindo uma didática para este grupo específico (BEAUDRIE, DUCAR & RELAÑO PASTOR, 2009, CUMMINS, 2005, CARREIRA & KAGAN, 2011, KONDO-BROWN, 2010, POLINSKY & KAGAN, 2007, KAGAN, CARREIRA & CHIK, 2017, AZEVEDO-GOMES, 2017, LIRA SANTOS, 2020).

Entre as características comuns dos falantes de herança, se destacam o bilinguismo em diferentes graus, proficiência variável na língua de herança, aquisição linguística na primeira infância, erros de desenvolvimento da linguagem semelhantes a um falante monolíngue e a aprendizes de língua estrangeira (ZYZIK, 2016).

Com relação aos fatores que influenciam no desenvolvimento da língua de herança, se destacam os de âmbito sociolinguístico, como as políticas linguísticas locais e familiar, a distância linguística entre as línguas majoritárias e a língua de herança, e os de âmbito psicolinguístico, como a quantidade e a qualidade do input recebido na língua de heranças, as atitudes linguísticas e o grau de competência comunicativa, ou seja, a capacidade que possui um indivíduo para estabelecer comunicação, considerando os códigos linguísticos e culturais de um idioma (CAMPÀ, 2011).

Por algum tempo, a base didática para língua de herança transitou pelas didáticas para o ensino da língua materna e as didáticas para o ensino da língua estrangeira. Contudo, uma vez conhecidas as características e o status da língua de herança dentro de um marco complexo, os fundamentos didáticos apoiaram, mas não foram suficientes para orientar a construção de uma didática que contemplasse as especificidades da língua de herança e de seus falantes.

O português como língua de herança é um movimento ainda em expansão. Mendes (2012, p.21) afirma que “O português como língua de herança caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados [...]”.

Apesar de que o instituto Camões foi responsável por organizar, sistematizar e difundir o ensino do português na diáspora² para filhos de imigrantes portugueses, no contexto do português de variante brasileira não houve uma política linguística organizada inicialmente. Assim, o movimento foi originado pelos imigrantes residentes nas diásporas somente ao redor da década de 80, momento em que o Brasil deixa de ser um país de imigração por motivos especialmente econômicos (SOLÉ, CAVALCANTI & PARELLA, 2011) para tornar-se um país de emigração. Além das iniciativas familiares, também é necessário destacar o papel de alguns países europeus que, com seus programas de promoção das línguas de origem (UNESCO, 2004), ofereceram a possibilidade de incluir o ensino da língua portuguesa dentro dos centros educativos, como no caso da Áustria e da Suíça alemã. Em outros casos, como na Suíça francesa, o governo oferece seus espaços físicos para o ensino do português e a possibilidade de incluir a nota final desta disciplina no boletim do aluno. Majoritariamente, o ensino do português de variação brasileira na modalidade língua de herança é realizado através de iniciativas no âmbito da educação não formal. Por esta razão, os estudos sobre a construção de didática e currículo para o ensino do português como língua de herança ainda estão em um estágio inicial (SOUZA & AZEVEDO-GOMES, 2017). Souza & Vizentini (2020) defendem que os estudos sobre currículo devem considerar os fatores contextuais do ensino da língua e permitir adaptações que facilitem e promovam a melhora educativa no contexto do português como língua de herança. Por esta razão, em contextos de língua de herança costuma-se evitar quaisquer generalizações.

Os estudos sobre a língua de herança se situam em um marco sociolinguístico, dada a interação constante entre diferentes línguas e culturas que são parte do universo do falante de herança. A esta linha, é somado o paradigma pós-estruturalista, que nasce como um ponto de intersecção entre a visão binária e estruturalista dos sistemas linguísticos e uma nova realidade, que reconhece a justaposição de diferentes estruturas e desconstrói a hierarquia e a visão de um sistema linguístico e cultural único e reconhece o policentrismo dos diferentes contextos de aprendizagem e comunicação (BLOOMAERT & BACKHUS, 2013).

Acolhendo o plurilinguismo como uma realidade e um valor educativo (Diniz & Prieto, 2018), considera-se a competência plurilíngue como um marco e um objetivo quando se trata

² Termo utilizado para referir-se à dispersão de um povo. Neste contexto, se refere ao ensino de português em países não luso falantes. (<https://www.diasporalusa.pt/lingua-portuguesa/>)

de formar a falantes de herança. Isto porque esta competência fomenta o desenvolvimento da consciência sobre as línguas e a comunicação, além de ser “[...] uma competência complexa e compósita ao serviço das necessidades e objetivos comunicativos de cada falante” (MELO-PFEIFER & ARAÚJO E SÁ (2017, p.114). Neste sentido, Andrade & Araújo & Sá (2007) complementam que o desenvolvimento da competência plurilíngue e a valorização da diversidade passam obrigatoriamente pela vivência de distintas e novas práticas comunicativas. Para isso, as autoras destacam que as aulas destacam dois princípios que devem ser considerados dentro da didática plurilíngue: a valorização das línguas e dos contatos linguísticos e culturais em todos os contextos de comunicação e o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os status e funções dos idiomas presentes na realidade dos indivíduos.

Para compreender como ocorre a aquisição da linguagem em contextos de línguas em contato, recorreremos aos pressupostos do plurilinguismo. Flores e Melo Pfeiffer (2014, p.19) afirmam que: “[...] estudos aquisitivos na língua de herança consistem sobretudo em perceber de que forma a exposição a uma língua em contexto multilíngue influencia o seu desenvolvimento, isto é, a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical, pragmático)”.

Com base nesses fundamentos, ratifica-se que no âmbito da língua de herança é imperativo língua de herança exige que se considerem as especificidades dos indivíduos, falantes de herança, para planificar uma didática específica.

2. Um caminho didático para o ensino do português em contextos plurilíngues: a translíngua

Há um consenso sobre o ensino da língua de herança estar vinculado ao sentimento de pertencimento à língua e cultura (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003, AZEVEDO-GOMES, 2017, SEALS, 2018, LIRA SANTOS, 2020). Por esta razão, as práticas de ensino desta modalidade linguística devem problematizar as representações que os falantes de herança fazem de suas línguas e culturas (MENDES, 2012). Além disso, Seals (2018) ratifica a importância de utilizar os espaços de ensino da língua de herança para empoderar os alunos no sentido de ajudá-los a avançar na construção de sua identidade multicultural por meio das línguas e culturas que são parte do seu cotidiano.

Estudos sobre a didática do português para a língua de herança reconhecem a utilização de conhecimentos prévios na construção de significado, no uso social da língua, no

desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CAMPÀ, 2011) e, conseqüentemente, na valorização dos repertórios linguísticos dos alunos, como bases fundamentais dessa didática específica (MENDES, 2012, AZEVEDO-GOMES, 2019, FERREIRA, GRAÇA & CARDOSO, 2020, LIRA SANTOS, 2020, MORONI, 2020).

Nesta acepção, nos encontramos com a teoria linguística da translinguagem (GARCÍA & LI WEI, 2014), que traz consigo a epistemologia do plurilinguismo e agrega uma vertente social e política ativa, que questiona e vincula a produção de significados a um processo de transformação social com respeito ao uso dos repertórios na comunicação.

Wei (2018) caracteriza a translinguagem como uma teoria prática da linguagem que nasce da preocupação em compreender o dinamismo e a complexidade das práticas de comunicação, a partir de vários idiomas e recursos semióticos, concedendo uma visão mais holística na compreensão dos repertórios de um indivíduo e de como este é capaz de comunicar seus pensamentos. Canagarajah (2018) ressalta que para trabalhar com translinguagem é necessário transpassar as fronteiras linguísticas e sociais, adaptando práticas comunicativas mais expansivas. Por esta razão Vogel & García (2018, p.1) afirmam que “O uso de translinguagem na educação criou o maior interesse, mas também ainda mais desacordo.”

A pedagogia da translinguagem vem buscando orientar os professores sobre uso consciente dos diferentes sistemas de comunicação dos indivíduos. García, Johnson & Seltzer (2017) destacam quatro razões para o uso estratégico das translinguagens nas salas de aula:

1. Facilita e engajamento dos estudantes na compreensão de textos e conteúdos complexos.
2. Concede oportunidade para os estudantes desenvolverem práticas linguísticas em contextos educativos formais.
3. Oferecem espaço para o bilinguismo e as diferentes formas de conhecimento dos estudantes.
4. Favorece a construção das identidades híbridas e do desenvolvimento socioemocional.

Legitimando essas razões, a investigação realizada por Flores *et al* (2013) transforma a teorização em propostas de práticas translíngues para vários níveis educativos. Dentro desse estudo, destacam-se alguns elementos orientadores: Em primeiro lugar, a ecologia multilíngue, que se refere à criação de um ambiente que naturalmente promova o multilinguismo, mas que seja um ambiente culturalmente relevante, onde os sujeitos bilíngues

possam sentir-se realmente identificados em sua diversidade. Em segundo lugar, a Instrução essencial se refere à criação de objetivos linguísticos multilíngues e à instrução integrada em vários idiomas. Em terceiro, se destaca o trabalho colaborativo, com o qual é possível aplicar uma série de estratégias para a melhora das habilidades de fala e escuta, tanto na língua de casa, como na língua local. Por fim, os Recursos e materiais para a translanguagem promovem estratégias que nascem da reflexão sobre como é possível utilizar, adaptar e criar materiais e recursos que fomentem a consciência por todo o repertório linguístico e cultural dos alunos.

Uma das críticas da translanguagem sobre as línguas de herança (FLORES *et al*, 2016) é a visão de que a língua é recebida e, conseqüentemente, estática, contrariando a concepção de repertórios linguísticos vivos e dinâmicos, patrimônio de cada falante de herança. No entanto, trabalhar com translanguagem em uma aula de língua de herança não é decisão simples, uma vez que a priori, este conceito está fundado no rompimento do conceito de idiomas e das hierarquias linguísticas (GARCÍA & OTHEGUY, 2019).

No ensino de uma língua minoritária, romper com a concepção de priorizar uma língua, não é tarefa fácil. É necessário saber como integrar o repertório completo dos falantes de herança na sala de aula, concedendo o espaço necessário para o desenvolvimento da língua minoritária, de herança. É uma transformação da visão diglósica para uma visão heteroglósica (LEWIS, JONES & BAKER, 2012) compreendendo que as línguas conversam entre si em casa, nas ruas, na escola e nas aulas de língua de herança também.

As translanguagens na língua de herança foram pesquisadas dentro e fora do contexto de aula. Abourehab & Azaz (2020), em uma pesquisa com o árabe como língua de herança, defendem que a utilização da translanguagem favorece a negociação de significados na comunicação e na construção da identidade, legitimando seus repertórios. Wu & Leung (2020) trazem uma importante reflexão sobre o papel do professor na promoção das práticas translíngues, permitindo a entrada de diferentes dialetos chineses para a aula de mandarim. A partir dessa estratégia, os falantes de herança foram capazes de criar textos escritos bilíngues, além de desenvolver estratégias de tradução entre colegas. Pacheco & Miller (2016) trazem a experiência de utilizar a língua de herança para o processo de alfabetização na língua local e defendem as práticas de translanguagens como favorecedoras para a utilização do repertório completo e para a criação de significados nas aulas.

No âmbito extraescolar, Song (2016) demonstra em um estudo com coreanos vivendo nos Estados Unidos, que o fato da família reconhecer e acolher os idiomas presentes da vida das crianças, utilizando-os de forma flexível no âmbito familiar, ajudou a ampliar o vocabulário linguístico na sua língua de herança. Com respeito às práticas translíngues, Zhao

& Flewiit (2020) ressaltam o valor das redes sociais para enriquecer as oportunidades dessas práticas emergentes de translinguagem entre crianças plurilíngues, residentes em Londres com ascendência chinesa e portuguesa. Moreno & García (2018) afirmam que a translinguagem deveria ser utilizada de forma mais abrangente, considerando não somente os recursos linguísticos, mas também as ações suportadas pelo uso da tecnologia, que são parte do repertório semiótico dos indivíduos.

4. A translinguagem na didática do português como língua de herança

Ao planificar uma proposta metodológica pautada na translinguagem para o ensino do português em contexto de diáspora, se utilizarão os fundamentos do Guia de CUNY – NYSIEB (FLORES *et al*, 2013), resultado de uma investigação sobre estudos de linguagem em sociedades urbanas, da Universidade de New York. Neste guia, apresentam-se práticas de translinguagem aplicáveis a contextos de educação primária, secundária e universitária.

Em um primeiro momento, a proposta para o uso da translinguagem no ensino do português como língua de herança está estruturada em três dimensões, que se sistematizarão em uma proposta temática, seguida de perguntas geradoras aos docentes e de exemplos de estratégias para serem utilizadas nas aulas de português como língua de herança.

4.1. Dimensões didáticas da translinguagem para o ensino do português como língua de herança

Para a elaboração da proposta metodológica de uso da translinguagem no contexto do ensino português como língua de herança, optou-se por trabalhar com três dimensões (FLORES *et al*, 2013): Contextual: Ecologia multilíngue

Partindo do princípio de que a ecologia analisa a inter-relação entre os elementos do ambiente, esta categoria considera o público-alvo das aulas de português, os falantes de herança que são minimamente bilíngues, na hora de organizar o espaço de aula e de planejar as estratégias pedagógicas. Ao pensar na ecologia multilíngue, o ambiente de formação, seja ele presencial ou virtual, torna-se um espaço seguro, que valoriza os diferentes repertórios linguísticos dos alunos e oferece oportunidades para a construção e desenvolvimento dos conhecimentos na língua portuguesa, com base no conhecimento linguístico e cultural já existente.

1. Metodológica: Trabalho colaborativo

Com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da consciência metacognitiva, definida por Canagarajah (2011) como o grau de consciência que possui um indivíduo sobre seu próprio pensamento e aprendizagem, esta dimensão defende o trabalho colaborativo como base estratégica para as aulas de língua de herança. Nesta concepção, as atividades em dupla ou grupos, favorecem o conhecimento compartilhado, o avanço na competência comunicativa e a avaliação entre pares. Desta maneira, se promove o protagonismo do aluno no seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de sua regulação pedagógica, tanto com respeito aos seus próprios conhecimentos, como com relação ao conhecimento de grupo.

2. Materiais: Recursos multilíngues

Os recursos e materiais didáticos na concepção de translinguagem possuem um caráter autêntico e de construção contínua. Seu conteúdo se fundamentará na língua portuguesa em suas diferentes variantes e nas demais línguas e culturas, considerando especialmente, os presentes nos repertórios dos alunos falantes de herança.

A partir das dimensões para o trabalho com a translinguagem nas aulas de língua de herança, considera-se fundamental incluir nesta proposta algumas perguntas geradoras aos professores. Esta etapa, elaborada com base no trabalho de Flores *et al* (2013), é importante para ajudar-lhes a refletir sobre sua ação pedagógica e repensar suas futuras práticas com a translinguagem.

Quadro 1. Descrição das perguntas geradoras aos docentes

Dimensão	Proposta	Perguntas geradoras
Contextual	Ecologia multilíngue	1. Como criar uma aula com um ambiente que reconheça e promova as línguas e culturas dos falantes de herança com o foco na língua portuguesa? 2. Como criar consciência entre os falantes de herança sobre os diferentes idiomas presentes no seu repertório?

Metodológica	Trabalho colaborativo	3. Como planificar um trabalho colaborativo onde os falantes de herança possam utilizar conscientemente seus diferentes idiomas nas aulas de língua de herança? 4. De que maneira podemos ajudar os falantes de herança a melhorar sua competência comunicativa utilizando todo seu repertório linguístico?
Material	Recursos multilíngues	5. Como podemos utilizar materiais em diferentes idiomas nas aulas de língua de herança? 6. Como podemos ajudar os falantes de herança a aprofundar seu conhecimento de conteúdo e de contexto para compreender melhor os temas relacionados com sua língua de herança? 7. De que maneira a utilização de materiais multilíngues ajudam a desenvolver a competência comunicativa?

Fonte: Adaptado de Flores *et al* (2013)

As perguntas geradoras, elaboradas em consonância com os princípios da translinguagem, também desafiarão os professores a ir mais além do ensino do português e preparar-se para o trabalho em uma perspectiva didática distinta à qual possivelmente foi formado. Neste sentido Souza & Lira Santos (2020) afirmam que os professores brasileiros possuem perfis muito diferentes com respeito a sua formação e, adicionalmente, a formação para a língua de herança é mais significativa quando parte dos contextos reais de trabalho do professor. Por esta razão, a aplicação da translinguagem que parte das reflexões e adequações do professor sobre seu grupo, possui mais possibilidades de êxito que um plano de estratégias

didático pronto, em virtude da flexibilidade e autonomia que concede ao professor na planificação do seu plano de ação nas salas de aula de português como língua de herança.

4.2. Estratégias didáticas translíngues para o ensino do português como língua de herança

A aplicação da translinguagem em sala de aula traspassa a elaboração de atividades nos idiomas que o aluno conhece e exige uma mudança de paradigma de compreensão e expressão dos conhecimentos linguísticos. Por esta razão, nossa proposta metodológica culmina com algumas estratégias dirigidas ao professor, elaboradas como resposta às perguntas geradoras. Uma vez que este trabalho possui o caráter de sugestão metodológica, as estratégias são orientações abertas, que permitirão ao professor elaborar um panorama único de seu contexto de trabalho.

Quadro 2. Relação entre dimensões e estratégias na didática do português como língua de herança com base na translinguagem

Dimensões	Perguntas geradoras aos docentes	Estratégias
Ecologia multilíngue	1. Como criar uma aula com um ambiente que reconheça e promova as línguas e culturas dos falantes de herança? 2. Como criar consciência entre os falantes de herança sobre os diferentes idiomas presentes no seu repertório?	a). Realizar um estudo da comunidade. b). Criar um ambiente culturalmente relevante.

Trabalho colaborativo	<p>3. Como planificar um trabalho colaborativo onde os falantes de herança possam utilizar conscientemente seus diferentes idiomas nas aulas de língua de herança?</p> <p>4. De que maneira podemos ajudar os falantes de herança a melhorar sua competência comunicativa utilizando todo seu repertório linguístico?</p>	<p>c). Trabalho multilíngue colaborativo</p> <p>d). Duplas de leitura multilíngues</p> <p>e). Duplas de redação multilíngues</p>
Recursos multilíngues	<p>5. Como podemos utilizar materiais em diferentes idiomas nas aulas de língua de herança?</p> <p>6. Como podemos ajudar os falantes de herança a incrementar seu conhecimento de conteúdo e de contexto para compreender melhor os temas relacionados com sua língua de herança?</p> <p>7. De que maneira a utilização de materiais multilíngues ajudam a desenvolver a competência comunicativa?</p>	<p>f). Utilização de textos multilíngues</p> <p>g). Criação de dicionários ilustrados multilíngues</p> <p>h). Utilização da internet como recurso multilíngue</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Flores *et al* (2013)

a) *Realizar um estudo da comunidade*: para a criação do espaço culturalmente relevante, é imprescindível que o professor conheça seu grupo e a comunidade em que participa como agente educativo. Neste caso, a análise dos fatores sociolinguísticos propostos por Montrul (2013) será um guia para compreender o status do português na comunidade em que se ensina, as políticas linguísticas locais e familiares e o papel da língua portuguesa na vida dos alunos. Este passo prévio é fundamental para que seja possível criar um ambiente significativo e conforme com a bagagem linguística e cultural e os interesses dos alunos, falantes de herança.

b) *Criar um ambiente culturalmente relevante*: o espaço de aula de português como língua de herança deve ser um ambiente que integra e “alfabetiza” linguística e culturalmente os falantes de herança. Isso significa possibilitar a ampliação de vocabulário e os vínculos entre os conhecimentos prévios sobre determinadas línguas e culturas. O professor pode aproveitar o espaço para fomentar o conhecimento da língua portuguesa em todas suas variantes a partir de ambientes, personagens, músicas e rotinas que os alunos estão familiarizados no(s) idioma(s) local(is). Dessa maneira, os alunos, além de estarem em um ambiente visualmente atraente, se sentirão representados neste espaço de aprendizagem. Não se trata de sobrecarregar informação visual no espaço de aula, mas sim de construir um ambiente onde o português coexista com os demais repertórios dos alunos, ainda que indiretamente.

c) *Trabalho multilíngue colaborativo*: dentro da dimensão metodológica, ao iniciar o trabalho com a translinguagem é importante realizar um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos na língua portuguesa. Sem intenção de provocar um ambiente de testagem e avaliação, sugerem-se propostas de trabalho colaborativo com base na resolução de problemas, por exemplo, na elaboração de uma receita, organização de um piquenique, uma festa de aniversário etc. Neste caso, os alunos trabalham de forma colaborativa, oferecendo argumentos, sugestões e trazendo sua bagagem pessoal, tanto linguística, como cultural. Também é uma estratégia que favorece uma prática intercultural problematizada, provocando os falantes de herança a refletirem sobre seus conhecimentos e vivências, em português e em outros idiomas. Além disso, possibilita a integração de alunos com necessidades de aprendizagem, uma vez que o trabalho colaborativo permite diferentes modalidades de participação, incluindo a todos os perfis de falantes de herança a partir de uma proposta em formato desafio.

d) *Duplas de leitura multilíngues*: visto que com o trabalho colaborativo multilíngue pode-se recolher informação relevante sobre os perfis, conhecimentos e interesses dos alunos, as duplas de leitura multilíngues têm o propósito de fomentar a leitura em geral, a leitura em voz alta, a avaliação entre pares, a ampliação do vocabulário e a consciência pelos diferentes idiomas por parte dos alunos. A leitura pode ser oferecida na língua portuguesa e a partir desta primeira ação, podem propor-se diversas atividades em função dos objetivos e nível das duplas. Alguns exemplos podem ser: realizar tradução do conteúdo lido, preparar um resumo a partir da leitura, selecionar palavras por conhecer, preparar uma dramatização da leitura, realizar uma gravação de áudio-vídeo com a dupla de leitura etc. O objetivo é proporcionar um espaço onde as duplas possam discutir sobre o significado da leitura em diferentes idiomas,

utilizar os idiomas que já conhecem para aprofundar determinado conceito que não está claro etc. O trabalho do professor é conduzir as propostas e trabalhar por observação sistemática, analisando os pontos onde pode explorar a língua portuguesa e reelaborar suas intervenções de forma personalizada. Importante ressaltar que não necessariamente é obrigatório trabalhar com textos escritos e alunos alfabetizados. É possível oferecer diferentes gêneros textuais e inclusive sem texto para que os alunos possam interpretar e criar sua própria história.

e) *Duplas de redação multilíngues*: na mesma abordagem das duplas de leitura, as duplas de redação estão dirigidas a crianças já alfabetizadas e/ou fase de desenvolvimento da escrita. Neste caso, é possível trabalhar a partir dos idiomas locais e/ou da língua portuguesa e propor uma série de atividade que se desenlaçam da proposta de escrita: ampliação de texto, resumo, tradução, textos mistos (em mais de um idioma), etc. O propósito é favorecer um espaço de construção de conhecimentos na língua portuguesa, utilizando como base todo o repertório linguístico dos alunos. Neste caso, cabe ao professor unir as duplas de acordo com seu perfil e realizar as intervenções que considere pertinentes para ajudar aos alunos a avançarem nos conhecimentos da língua portuguesa. É uma proposta democrática, onde os alunos poderão escolher entre várias estratégias de aprendizagem, a melhor maneira de realizar a atividade.

f) *Utilização de textos multilíngues*: conforme os preceitos da translinguagem, o trabalho com textos multilíngues possui como fim máximo o desenvolvimento da consciência linguística por parte dos alunos sobre seus conhecimentos em todos os idiomas que conhece. Trata-se de uma estratégia de valorizar a heterogeneidade presente na vida desses alunos e as competências variadas que apresentam em português e em outros idiomas (MORONI, 2020). Além disso, é uma estratégia que colabora no desenvolvimento da autorregulação³, importante na construção da identidade do indivíduo. Devem ser utilizados uma ampla variedade de gêneros textuais e a aplicação da estratégia pode ser realizada individualmente ou em grupo.

g) *Criação de dicionários ilustrados multilíngues*: no âmbito da adaptação e elaboração de materiais autênticos, a criação de um dicionário multilíngue ilustrado é uma estratégia a ser realizada também de forma colaborativa. Neste caso, os próprios alunos irão produzir o dicionário, com base nos conteúdos trabalhados em aula, seus interesses, conhecimentos etc. Se considera de especial utilidade conceder liberdade aos alunos para que possam escolher as

³ Autorregulação é a capacidade de administrar pensamentos, sentimentos e ações para alcançar objetivos pessoais

línguas com as quais trabalhar, estimulando a criação de materiais no maior número de idiomas possíveis para facilitar a análise e contraste entre eles. O dicionário pode ser elaborado por campos semânticos para facilitar a compreensão e análise. Sempre que seja possível, o professor deve retomar os conhecimentos do idioma onde o aluno foi alfabetizado para facilitar a compreensão do código em português⁴.

h) *Utilização da internet como recurso multilíngue*: esta estratégia foi totalmente ressignificada após a pandemia Covid-19. Podemos afirmar que a internet era utilizada com parcimônia por parte dos professores, no entanto, seu uso foi ganhando força paulatinamente, com a expansão das metodologias ativas como a sala de aula invertida e gamificação, por exemplo. Ademais, nos últimos meses, transformou-se em um espaço formativo legitimado. Se antes pensava-se em atividades com o suporte da tecnologia, agora o ensino virtual é uma realidade que não nos abandonará. Caberá aos professores compreender as possibilidades educativas desse novo ambiente de aprendizagem e saber aproveitá-lo no seu processo de ensino-aprendizagem, seja no ensino formal, como no informal. Além disso, ressaltamos o avanço da tecnologia *mlearning* ou aprendizagem móvel, que permite combinar mais de uma metodologia e diversas estratégias de aprendizagem para serem utilizados em telefones móveis, *tablets* etc., de acordo com o perfil de aluno (DE ARAÚJO JUNIOR *et al*, 2019). Esta gama de possibilidades se ajusta ao paradigma da didática da translinguagem, que reconhece os diferentes perfis e oferece situações educativas para que os falantes de herança possam desenvolver, construir ou compartilhar conhecimentos, tanto dentro, como fora da sala de aula. Em um estudo sobre a aplicação do *mlearning* com falantes de herança se destaca a ampliação de contextos de comunicação, a possibilidade de utilização entre pares e o reforço e atitudes positivas sobre o repertório linguístico e cultural de cada falante de herança (AZEVEDO-GOMES, SARTOR-HARADA, 2020).

Considerações finais

A didática da língua de herança é um campo de estudo ainda em expansão. Até o presente momento, seus fundamentos se baseiam nos usos sociais da língua, no vínculo entre idioma e cultura e nas estratégias que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos. O consenso atual é de que, em virtude da heterogeneidade que abarca esse contexto, toda e qualquer proposta metodológica ou curricular deve estar pautada na flexibilidade e na

⁴ A utilização da estrutura morfossintática de línguas aprendidas no âmbito formal para a aprendizagem de português foi comprovada nos estudos de Azevedo-Gomes (2017), onde as línguas espanhola e catalã serviam como base para a compreensão da estrutura morfossintática da língua portuguesa.

particularização das estratégias didáticas em função das singularidades do grupo. É fundamental o reconhecimento que o português na modalidade de herança, não caminha sozinho. O português, neste contexto, vive um encontro permanente com outros idiomas e inclusive, com outras variantes da língua portuguesa.

Este artigo traz a translanguagem como uma proposta metodológica contemporânea, vinculada ao paradigma pós-estruturalista, que reconhece a complexidade na construção da identidade e da competência comunicativa em indivíduos que crescem entre dois ou mais idiomas e culturas. A proposta, criada com base nos fundamentos do ensino de uma língua de herança, tem o objetivo de facilitar ao professor de português um caminho para trabalhar com seus alunos, valorizando os demais idiomas e culturas que permeiam seu cotidiano.

O uso da translanguagem favorece o desenvolvimento da consciência metacognitiva do estudante, Além disso, cria um espaço de construção dialógica, onde o professor é apenas o condutor das estratégias, no entanto, são os alunos os responsáveis pelo produto final, que sempre será autêntico e original. O trabalho com a translanguagem favorece o envolvimento dos alunos através da motivação, uma vez que sempre concederá um espaço para a criação individual e coletiva.

Com base na produção dos alunos, o professor também recebe subsídios para seguir planejando sua prática no ensino do português como língua de herança, em um processo espiral de análise diagnóstica e melhoria contínua. Neste caso, nos referimos à utilização da translanguagem como metodologia democrática, criativa e sistemática. A proposta também suscita algumas questões, a serem respondidas em estudos futuros. Como formar um professor de português como língua de herança para trabalhar com a translanguagem? Como conceder espaço suficiente para o desenvolvimento dos conhecimentos da língua portuguesa utilizando os demais idiomas? Qual a melhor maneira de avaliar os novos conhecimentos construídos com base nessas estratégias?

Independentemente das respostas que encontraremos, a translanguagem é a teoria e a metodologia que permite a vivência autêntica na língua portuguesa em todas suas variantes e culturas em um espaço de construção dinâmica e significativa.

Referências

ABOUREHAB, Yousra. & AZAZ, Mahmoud. 2020. Pedagogical translanguaging in community/heritage Arabic language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41.10. 1-14.

ANDRADE, Ana Isabel. ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. & MOREIRA, Gillian. 2007. Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. *Cadernos do*

LALE, Série propostas, 4.1-57.

AZEVEDO-GOMES, Juliana. 2017. *Português como Lengua de Herencia en un contexto de lenguas hermanas: el caso de los hijos brasileños que viven en Barcelona*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.

AZEVEDO-GOMES, Juliana 2019. La enseñanza del portugués como lengua de herencia en España: hacia una didáctica específica para contextos no formales. *Revista Lengua y migración*, 111.2.135-161.

AZEVEDO-GOMES. & SARTOR HARADA, Andresa. 2020. Mlearning for heritage speakers: an app design proposal based on constructivism, *EDULEARN20 Proceedings*, 8015-8019.

BEAUDRIE, Sara. DUCAR, Cynthia. & RELAÑO-PASTOR, Ana Maria. 2009. Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22.2. 157-174.

BENMAMOUN, Elabbas., MONTRUL, Silvina., & POLINSKY, Maria. 2013. Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, 39.3-4. 129-181.

CAMPÀ, Lluís Valls. 2011. Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 13, 1-18.

CANAGARAJAH, Suresh. 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95. 3. 401-417.

CANAGARAJAH, Suresh. 2018. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39.1. 31-54

CARREIRA, María.& KAGAN, Olga. 2011. The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. *Foreign Language Annals*, 44.1. 40-64.

CUMMINS, Jim. 2005. A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal*, 89.4. 585-592.

DINIZ, Maristela. & PRIETO, Paloma. 2018. Análisis de la práctica docente en el contexto de la tríplice frontera brasil-perú-bolivia: la gestión del proceso de enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe. *South American Journal of Basic Education, Technical and Technological*, 5.2.71-92.

FERREIRA, Teresa. GRAÇA, Luciana. CARDOSO, Inês. 2020. Formação de professores de português como língua de herança: Possibilidades do recurso a atividade "Na pele dos aprendentes". In: GONÇALVES, Maria de Lurdes & MELO-PFEIFER, Silvia (Coord). *Português como língua de herança e formação de professores*. Lisboa: Lidel.

FLORES, Cristina. & MELO-PFEIFER, Silvia. 2014. O conceito "Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8.3. 16-45.

FLORES, Nelson. OTHEGUY, Ricardo. GARCÍA, Ofelia y MENKEN Kate. 2013. *Translanguaging ACUNY-NYSIEB Guide for educators*. The Graduate Center, The City University of New York.

GARCÍA, Ofelia. JOHNSON, Susana., & SELTZER, Kate. 2017. *The translanguaging classroom*. Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.

GARCÍA, Ofelia. & OTHEGUY, Ricardo. 2019: Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23.1. 17-35.

KONDO-BROWN, Kimi. 2005. Differences in language skills: Heritage language learner subgroups and foreign language learners. *The Modern Language Journal*, 89.4. 563-581.

KONDO-BROWN, Kimi. 2010. Curriculum Development for Advancing Heritage Language Competence: Recent Research, Current Practices, and a Future Agenda. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30. 24-41.

LEWIS, Gwin., JONES, Bryn. & BAKER, Colin. 2012. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18.7. 655-670.

LIRA SANTOS, Camila, D.. 2020. A troca de cartas como estímulo à produção escrita no ensino de POLH. In AZEVEDO-GOMES, Juliana & LIRA, Camila (Orgs.) *O POLH na Europa-Português como Língua de Herança: volume 2-Suíça*. 40-63. Lisboa: Sagarana.

MELO-PFEIFER, Silvia. & ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. H. 2017. A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófona em chat. *Revista Portuguesa de Educação*, 30.2.111-131.

MENDES, Edleise. 2012. Vidas em Português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, 2.1. 20-31.

MONTRUL, Silvina. 2012. Is the heritage language like a second language? *EuroSLA Yearbook*, 12.1. 1-29.

MONTRUL, Silvina. 2016. *The acquisition of heritage languages*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

MORONI, Andreia Sanchez. 2020. O professor de português como língua de herança e o acolhimento de translanguagens em sala de aula. *Revista X*, 15.1. 157-180.

O DE SOUZA, Ana Luisa. O português como Língua de Herança: Línguas e identidades em movimento. 2020. In SOUZA, Ana & ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa.: *Português como Língua de Herança: Uma disciplina que se estabelece*. Campinas: Pontes.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. 2016. O Falante de herança: à procura de sua identidade. *O mundo do Português eo português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*, 59-86. Campinas: Pontes.

PACHECO, Mark. & MILLER, Mary. 2016. Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 69.5. 533-537.

POLINSKY, Maria. & KAGAN, Olga. 2007. Heritage languages: In the wild and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, 1.5. 368-395.

POLINSKY Maria, SCOTRAS Gregory. 2020. Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23, 4-20.

SEALS, Corinne. 2018. Positive and negative identity practices in heritage language education. *International Journal of Multilingualism*, 15.4. 329-348.

SOLÉ, Carlota., CAVALCANTI, Leonardo. & PARELLA, Sónia. 2011. *La inmigración brasileña en la estructura socioeconómica de España*. Documentos del Observatorio Permanente de Inmigración. 27. 9-211.

SONG, Kwangok. 2016. "Okay, I will say in Korean and then in American": Translanguaging practices in bilingual homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16.1. 84-106.

SOUZA, Ana; AZEVEDO-GOMES, Juliana. 2017. Innovations in the Teaching of Portuguese as a Heritage Language. In. KAGAN, Olga. CARREIRA, M. CHIK, Claire. *The Routledge Handbook of Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. 100-113.

SOUZA, Ana.& VIZENTINI, Miriam M. 2020. Refletindo sobre currículo 1: o POLH hoje e amanhã 2. In AZEVEDO-GOMES, Juliana & LIRA SANTOS, Camila, D. (Orgs.) *O POLH na Europa-Português como Língua de Herança: volume 2-Suíça*. 40-63. Lisboa: Sagarana.

SOUZA, Ana. LIRA SANTOS, Camila, D.. 2020. O papel da reflexividade na formação dos professores de português como língua de herança. In: GONÇALVES, Maria de Lurdes & MELO-PFEIFER, Silvia (Coord). *Português como língua de herança e formação de professores*. Lisboa: Lidel.

UNESCO. 2004. *Programa de lenguas de la UNESCO*. Unesco.

VALDÉS, Guadalupe. 2001. Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. En PEYTON, Joy. RANARD, Donald & MCGINNIS, Scott (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*. 37-80. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

VAN DEUSEN-SCHOLL, Nelleke. 2003. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2.3. 211-230.

VOGEL, Sara., & GARCÍA, Ofelia. 2017. *Translanguaging*. Oxford Research Encyclopedia of Education, 1-21.USA. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

WEI, Li. 2018. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39.1. 9-30.

WU, Ming-Hsuan. H., & LEUNG, Geneviene. 2020. 'It's not my Chinese': a teacher and her students disrupting and dismantling conventional notions of 'Chinese' through translanguaging in a heritage language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 23. 1-14.

ZHAO, Sumin., & FLEWITT, Rosie. 2020. Young Chinese immigrant children's language and literacy practices on social media: A translanguaging perspective. *Language and Education*, 34.3. 267-285.

ZYZIK, Eve. 2016. Toward a Prototype Model of the Heritage Language Learner. In Fairclough y Beaudrie (Eds.), *Innovative Strategies for Heritage Language Teaching: A Practical Guide for the Classroom*. 19-38. Washington, DC: Georgetown University.

Translenguaje en la enseñanza de las lenguas de herencia: propuesta metodológica para el contexto de lenguas de contacto

Resumen: La lengua de herencia es la que se habla en el entorno familiar en un territorio donde la lengua mayoritaria es distinta. Su didáctica es compleja y dinámica, ya que combina elementos como la lengua, la cultura y la identidad. Por ello, las directrices para la enseñanza de las lenguas patrimoniales deben ser flexibles y adaptables a los distintos contextos. Este artículo presenta una propuesta metodológica para la enseñanza del portugués como lengua de herencia basada en el Translenguaje. El translenguaje es una teoría lingüística contemporánea que tiene en cuenta los diferentes repertorios lingüísticos y culturales de los alumnos. La propuesta se basa en estudios previos sobre el uso de Translenguaje en diferentes niveles educativos y se dirige a los profesores a través de preguntas y estrategias orientadoras en tres dimensiones: contextual, metodológica y material.

Palabras clave: Lengua patrimonial; Portugués; Propuesta metodológica; Translenguaje.

Juliana Azevedo Gomes é doutora em Didática, Professora e pesquisadora da Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). E-mail juliana.azevedo@unir.net , ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0192-5323>

Andresa Sartor Harada é doutora em Educação, Professora e pesquisadora da Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). E-mail andresa.sartor@unir.net, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2045-7502>

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1746>

Práticas de língua portuguesa e literatura no ensino médio com o lições do Rio Grande

Dayse Rodrigues dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Resumo: O presente artigo reflete sobre práticas de língua portuguesa e literatura no Ensino Médio gaúcho a partir do referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul Lições do Rio Grande (2009). O objetivo é relatar de maneira reflexiva a experiência das aulas ministradas seguindo o referencial curricular mencionado tanto na disciplina de Língua Portuguesa como de Literatura no Ensino Médio, durante o estágio supervisionado em Letras. A metodologia utilizada para a escrita deste trabalho é da pesquisa qualitativa, em que a revisão bibliográfica do próprio referencial e de outros artigos sobre ele foi realizada, no intuito de avaliar a adequação ou não das aulas planejadas. As principais conclusões dizem respeito ao fato de que os planos de língua materna e literatura tentam abarcar as orientações do referencial, mas ainda encontram dificuldades em superar as velhas práticas centradas no ensino de gramática e periodização literária no ensino médio.

Palavras-chave: Referencial Curricular Lições do Rio Grande; Ensino de Língua portuguesa; Ensino de Literatura; Ensino Médio.

Introdução

Práticas de linguagem que atentam para a questão da interação sob a perspectiva dos usos da linguagem são preconizadas pelos currículos escolares brasileiros há algumas décadas. O Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009) dispõe que a linguagem se materializa nas práticas, sendo construída de maneira histórica e dinâmica. Nesse sentido, seu principal objetivo “é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37).

O planejamento do estágio teve como suporte teórico uma pesquisa bibliográfica realizada em livros, revistas e internet antes de sua aplicação, visando dar embasamento para a prática docente que teve como intuito desenvolver habilidades e competências dos estudantes em sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura, com vistas às habilidades da língua e nas dimensões do saber, saber fazer e ser.

Por conseguinte, este texto faz parte de estudo desenvolvido há 10 anos no curso de Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Santo Ângelo. Já se escreveu, em outros trabalhos, sobre o desenvolvimento de sequências didáticas e experiências pedagógicas de língua portuguesa e língua inglesa com o Lições do Rio Grande no ensino fundamental II em Santos (2021, no prelo)¹ e Santos (2021)², respectivamente. Sendo assim, este artigo versa sobre o desenvolvimento de aulas no ensino médio, seguindo os mesmos paradigmas teórico-metodológicos utilizados outrora por esta autora.

A escola escolhida para o desenvolvimento da proposta foi o Colégio XXXXXXXX, em Santo Ângelo-RS, Brasil, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio noturno. Como objetivo geral, procurou-se integrar conhecimentos/teorias à práxis pedagógica em sala de aula, tendo como embasamento a proposta do Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009), visando à utilização adequada do sistema linguístico da Língua Portuguesa e da relação histórico-cultural da Literatura.

Para fins de estruturação do artigo, dividiram-se em em três partes, a saber: na primeira seção, identifica-se ao leitor o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009),

¹ SANTOS, Dayse Rodrigues dos; NOVAK, Fernanda. **Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz do Referencial Curricular Lições do Rio Grande**. Humanidades e inovação, 2021, (no prelo).

² SANTOS, Dayse Rodrigues dos. O Desafio de se Ensinar Inglês no Ensino Fundamental II com o Lições Do Rio Grande. In: POTT, Airton (orgs.). **O universo da educação: desafios e possibilidades no século XXI**. Vol. 2. Cruz Alta-RS: Ilustração, 2021.

dissertando sobre seu contexto de criação e arcabouço teórico; na segunda parte, apresenta-se quadro simplificado dos planos globais de aulas de língua portuguesa e literatura, bem questões teórico-metodológicas que permearam sua elaboração; e, por fim, a discussão dos resultados a partir dos principais eixos teóricos abordados ao longo deste artigo.

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009)

O referencial curricular Lições do Rio Grande (2009) foi publicado em 2009 pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, dando prioridade à interdisciplinaridade e ao uso de tecnologias. Suas bases são originadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em que as disciplinas são agrupadas em suas grandes áreas de conhecimento. Segundo Cláudia Vaz (2012), o referencial tinha a intenção de suprir lacunas das matrizes de avaliações externas como o SAEB e Prova Brasil, “fixando as disciplinas por áreas de conhecimento e abordando as aprendizagens que deveriam ocorrer em cada momento da educação básica a partir da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, indicando uma unidade mínima que deveria ser comum a uma rede de ensino” (VAZ, 2012, p. 20).

A Universidade Regional Integrada (URI) foi contratada para elaborar o material e ofertar treinamento para os professores. Segundo Vaz (2012), os professores tiveram acesso ao material “através do curso oferecido pelo governo no ano de 2009 ou pela leitura do material enviado para as escolas no primeiro semestre de 2010” (idem, p. 21). O material contemplava modelos de aulas para que “o professor pudesse compreender na prática como a teoria poderia ser aplicada” (idem, p. 22). Juntamente com o material, havia previsão de que os horários dos professores fossem ajustados para que se encontrassem semanalmente com o fito de discutirem os projetos de maneira que a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias fossem contemplados.

A interdisciplinaridade pode ser simples, parte da prática cotidiana da gestão do currículo na escola e da gestão do ensino na sala de aula. Para isso, mais do que um projeto específico, é preciso que o currículo seja conhecido e entendido por todos, que os planos dos professores sejam articulados, que as reuniões levantem continuamente os conteúdos que estão sendo desenvolvidos e as possibilidades de conexão entre eles, que exista abertura para aprender um com o outro (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.24).

À época, a dificuldade de se adequar ao modelo interpôs barreiras que ainda hoje se fazem presentes. Edilson Silva, Almeida e Silveira (2016) afirmam que “o ensino de Língua

Portuguesa, ao longo do seu tempo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, limitou-se à mera exposição de conteúdos, reduzindo a língua à gramática normativa” (p. 02). A separação em disciplinas e o uso ineficiente de novas tecnologias oferecem uma visão fragmentada do que geralmente é apresentado em referenciais. Os estudiosos supracitados afirmam que “ao refletir acerca das atuais práticas pedagógicas, nos inquietamos com a dicotomia presente que existe entre teoria e prática, como se elas contrapusessem entre si” (p. 02). Para Vaz (2012), o Lições do Rio Grande era uma proposta desafiadora:

Assim, seria possível uma mudança na metodologia do ensinar e aprender, deixando para trás a memorização dos conteúdos, e proporcionando uma escola interativa, que atendesse aos princípios da interdisciplinaridade e da contextualização dos conteúdos, para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos educandos para seu pleno desenvolvimento (VAZ, 2012, p. 26).

No que diz respeito à área de Linguagens, o referencial postula que “é fundamental a prática uso-reflexão-uso, já que, em relação a qualquer conteúdo, o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 46). Nesse sentido, o eixo norteador da área “ler, escrever e resolver problemas” (idem, p. 47) se materializa na medida em que as práticas se veem indissociáveis e fundamentais para que o educando desenvolva sua autonomia nos mais diversos contextos da linguagem. Cláudia Vaz, em sua dissertação de mestrado, analisou a percepção dos professores da rede estadual de ensino quanto à análise do referencial curricular:

O Referencial Curricular Lições do Rio Grande abordava as mudanças pelas quais a sociedade está passando, como a globalização, o avanço rápido das tecnologias da informação e comunicação e apontava para a necessidade de mudança na forma como as escolas e os professores organizam suas atividades (VAZ, 2012, p. 56).

Sobretudo, a consulta aprofundada nas diretrizes curriculares estaduais Lições do Rio Grande (2009) vigentes à época, tornou possível a elaboração de aulas que atendessem aos propósitos do estágio. Ou seja, ao considerar que “o contexto é sempre dinâmico e maleável, isto é, seus participantes o constroem no momento em que estão interagindo” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 43), viu-se a necessidade de planejar aulas com o mesmo perfil metodológico. Nessa perspectiva, conforme Santos e Novak (2021, no prelo), aprender/ utilizar a língua materna tem como base as experiências de compreensão e produção que se colocaram em prática desde criança em contato com outras pessoas nos diversos contextos

dos quais se participa. Assim como a experiência literária advém de toda uma trajetória leitora iniciada na infância e desenvolvida no ensino médio.

Os planos globais de língua portuguesa e literatura

Estudar e analisar diferentes textos, tanto em Língua Portuguesa como em Literatura, como forma de ampliar a compreensão e a criticidade a respeito dos mesmos; dotar o estudante da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária necessária a sua utilização em variados contextos; estudar textos da terceira geração do Romantismo brasileiro, de forma contextualizada, buscando experiência literária e desenvolvimento da criticidade constituíram as premissas que orientaram o planejamento das aulas.

Abaixo, dois quadros ilustram os planos de aula de Língua Portuguesa e de Literatura, sendo a carga horária de 2h/a para cada disciplina. A carga horária total do estágio em Língua Portuguesa foi de 12 horas aula e Literatura 8. Em síntese, dos procedimentos metodológicos adotados apontam-se: leitura silenciosa; compreensão e estudo de textos; atividades de estudo e reflexão linguística. Os recursos utilizados foram: humanos, materiais de uso comum, folhas xerografadas, data show e folhas de ofício.

QUADRO 1 - PLANO GLOBAL

LÍNGUA PORTUGUESA	LITERATURA
AULA 01	
Incentivo Apresentação formal da professora estagiária e da proposta de estágio. Questionamento: O que é algo inesquecível?	Incentivo Questionamento: Você já foi a um sebo?
Desenvolvimento - Leitura silenciosa do texto Tipos inesquecíveis, de Max Nunes. - Estudo do texto. - Atividades de compreensão e correção.	Desenvolvimento - Leitura silenciosa do texto Sebo, de Telma Andrade. - Estudo do vocabulário. - Atividades de compreensão e correção.
Integração Produção textual: texto cômico.	Integração Produção textual: comentário sobre publicações destinadas ao gosto popular.
AULA 02	

<p>Incentivo Questionamento oral: o hábito de leitura de Tirinhas.</p> <p>Desenvolvimento - Leitura silenciosa do texto Recruta Zero, de Mort Walker. - Atividades escritas de compreensão.</p> <p>Integração Correção oral das atividades.</p>	<p>Incentivo Questionamento oral: “Como você imagina um navio de tráfico de escravos?”</p> <p>Desenvolvimento - Leitura silenciosa da 4ª e 6ª parte do poema “Navio negreiro”, de Castro Alves. - Atividades escritas de compreensão e correção.</p> <p>Integração Indicação de sites sobre o tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • http://www.jornaldepoesia.jor.br/calves.html • http://www.projetomemoria.art.br/CastroAlves/historico/historico.html
<p>AULA 03</p>	
<p>Incentivo Resgate dos conhecimentos de advérbio.</p> <p>Desenvolvimento - Estudo das categorias gramaticais invariáveis (advérbio, locução adverbial, classificação, flexão, grau, emprego e adjunto adverbial). - Reconhecer essas categorias gramaticais.</p> <p>Integração Realização de um esquema dessas reflexões.</p>	<p>Incentivo Questionamento oral sobre a razão do “adeus” estar entre aspas.</p> <p>Desenvolvimento - Leitura silenciosa do poema O “adeus” de Teresa, de Castro Alves. - Atividades de compreensão e correção.</p> <p>Integração Comentário opinativo oral sobre a última questão.</p>
<p>AULA 04</p>	
<p>Incentivo Leitura oral da tirinha da Mafalda.</p> <p>Desenvolvimento - Atividades de aplicação da reflexão linguística a partir da tirinha.</p> <p>Integração Correção das atividades no quadro.</p>	<p>Incentivo Leitura oral do poema O “adeus” de Teresa.</p> <p>Desenvolvimento - Atividades de contextualização e correção. - Atividade de relacionamento da Literatura com a Arte.</p> <p>Integração Produção textual: comentário crítico do poema O “adeus” de Teresa, de Castro Alves.</p>
<p>AULA 05</p>	
<p>Incentivo Questionamento oral dos programas de humor da TV aberta.</p> <p>Desenvolvimento - Leitura do texto A paixão pelo humor e O fim do humor cansado, da Xênia. - Atividades de compreensão (1 a 6) e correção. - Estudo das categorias gramaticais invariáveis (preposição, locução prepositiva, classificação e emprego).</p> <p>Integração Comentário geral sobre a importância desses elementos na construção dos textos.</p>	<p>Incentivo Leitura silenciosa do poema Teresa, de Manuel Bandeira.</p> <p>Desenvolvimento - Leitura oral. - Atividades de compreensão e correção.</p> <p>Integração Produção textual: crônica ou miniconto, delineando as trajetórias das Teresas.</p>
<p>AULA 06</p>	

<p>Incentivo Retomada dos textos oralmente.</p> <p>Desenvolvimento - Atividades (7 a 10) de aplicação da referida reflexão linguística a partir dos respectivos textos. - Correção das atividades no quadro.</p> <p>Integração Realização de um comentário escrito sobre o tema sorteado.</p>	<p>Incentivo Rememoração dos conhecimentos sobre o final do século XIX.</p> <p>Desenvolvimento - Trabalho em grupos. - Leitura dos textos e comentários orais. - Grupo 1: Biografia de Castro Alves. - Grupo 2: A poesia lírica. - Grupo 3: O perfil socio-histórico da época. - Grupo 4: As características. - Grupo 5: Condoreirismo.</p> <p>Integração Realização de um comentário geral sobre o tema.</p>
AULA 07	
<p>Incentivo: Audição da música Por onde andei, de Nando Reis.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entrega das avaliações. ● Leitura das atividades a serem realizadas. ● Avaliação escrita individual. <p>Integração: Comentário oral sobre as atividades realizadas.</p>	<p>Incentivo: Audição da música “Navio Negreiro”, de Caetano Veloso.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Entrega das avaliações. ● Leitura das atividades a serem realizadas. ● Avaliação escrita individual. <p>Integração: Comentário oral sobre as atividades realizadas.</p>
AULA 08	
<p>Incentivo: Cumprimentos aos estudantes pelo desempenho nas avaliações.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Devolução das avaliações escritas. ● Retomada das atividades nas quais os alunos apresentaram dificuldades. ● Aplicação de um questionário escrito sobre o desempenho da professora estagiária <p>Integração: Entrega de uma mensagem aos alunos.</p>	<p>Incentivo: Cumprimentos aos estudantes pelo desempenho nas avaliações.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Devolução das avaliações escritas. ● Retomada das atividades nas quais os alunos apresentaram dificuldades. ● Aplicação de um questionário escrito sobre o desempenho da professora estagiária <p>Integração: Entrega de uma mensagem aos alunos.</p>

Fonte: elaboração da autora

Assim, fundamentados nos preceitos do referencial curricular e em teorias do ensino de língua materna e de literatura, elaboraram-se aulas em a transformação da linguagem, enquanto instrumento para a aprendizagem, fosse entendida também como parte do estudo de gêneros textuais, pois estimula aos alunos quanto a aprendizagem dos conteúdos abordados. Acerca da leitura, as atividades descritas no quadro partem do pressuposto de que a

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 55).

Nota-se, dessa forma, tanto em língua portuguesa como em literatura, o intuito de leitura e compreensão global do texto e o fomento à atitude responsiva dos educandos. Para tanto, os procedimentos de leitura silenciosa, modo dominante, e o de leitura em voz alta, com propósitos bem definidos, foram largamente utilizados a fim de que o estudo do texto fosse significativo para todos. A título de exemplo, cita-se a aula 05 de literatura, cujo incentivo era a leitura silenciosa do poema *Teresa*, de Manuel Bandeira, seguida pela sua leitura oral como primeira etapa do desenvolvimento da aula.

Quanto à produção de texto, tarefas que visassem a interlocução efetiva foram priorizadas, assim como a forma do texto deveria estar arraigada com seus propósitos sociointeracionais, passíveis de reconhecimento. Vê-se a materialização da produção criativa na integração da quinta aula de literatura, cuja produção textual era uma crônica ou um miniconto, revelando as trajetórias das Teresas; e da aula 01 de língua portuguesa, em que o objetivo era produzir um texto cômico. Isso significa dizer que o procedimento de leitura é entendido como o estudo do texto, que os procedimentos de produção, como escrita, reescrita e revisão, conforme o Lições do Rio Grande (2009).

A abordagem da gramática tenta superar a concepção de língua como código fechado e invariável focando na definição de categorias e funções, por meio do estudo da linguagem e da língua em uso, concepção de língua como sistema dinâmico e historicamente situado, além do “estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 75). Dessa forma, a nomenclatura “reflexão linguística” foi adotada para determinar o estudo de elementos da língua e “reflexão linguística funcional” para os estudos de texto.

Quanto à literatura, o referencial propõe a inserção de textos menos complexos aos mais complexos de maneira gradativa. Na intenção de formar leitores literários, “a abordagem temática e a multiplicidade de gêneros literários, a serem trabalhados de forma intensiva no espaço da sala de aula” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 83) deve favorecer a socialização e a formação da pessoa, de maneira que amplie o conhecimento sobre a literatura brasileira. O Referencial orienta para a leitura de textos e autores canônicos ou não, cabendo ao professor escolher quais textos serão contemplados na íntegra ou parcialmente. Dessa forma, as aulas

descritas no quadro 1 buscam estabelecer relações de produção e recepção, relações com outros textos e explorar as potencialidades da língua na linguagem literária.

Conceitos de tradição e ruptura, estranhamento e intertextualidade, bem como história e teoria literária foram explorados dentro das possibilidades da carga horária prevista. Nesse sentido, escolheram-se textos de Manuel Bandeira e Castro Alves para intertextualidade, e Navio Negreiro como texto base para estudo teórico. Acredita-se que as leituras foram progressivamente mais complexas dessa maneira, o que não incorre necessariamente que a aprendizagem tenha ocorrido na progressão prevista.

Nessa perspectiva, o currículo da língua portuguesa deixa de ser um lugar estante de reproduções vazias e passa a ser um artefato que ensina e produz os mais variados sujeitos, presente nos mais diversos espaços e situações, ensinando os mais diversificados saberes (SILVA; ALMEIDA; SILVEIRA, 2016, p. 05).

Por fim, a avaliação incidiu sobre um dos pontos básicos do referencial “a mobilização do material linguístico do texto para a realização de inferências, de vinculações entre informações locais e mais globais, além da capacidade de interpretar o uso de recursos estruturais e lexicais presentes no texto” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 117). Neste ponto, foi necessário contemplar questões de conhecimento gramatical para não causar grande estranhamento aos alunos, que esperam um “conteúdo” para estudar. Também, os estudantes foram avaliados pelo interesse em relação às atividades propostas, pela frequência, pela postura diante dos colegas e pelo desempenho individual. Em termos de avaliações escritas, foram realizadas duas produções textuais no decorrer das aulas e um momento final englobando todos os conteúdos estudados.

Análise e discussão

Perante as observações das aulas, pôde-se notar que era necessário um trabalho pedagógico que envolvesse leitura e interpretação de textos, utilizando-os como ferramenta básica na aprendizagem da língua portuguesa e literatura. Como requisito para o desenvolvimento do estágio, foram realizadas observações da turma em três períodos, sendo um de Língua Portuguesa, um de Química e um de Literatura, com os respectivos professores titulares, antes da elaboração dos planos globais.

Berto e Menegassi (2013, p. 59) não passam incólumes na discussão sobre a maneira com que “os documentos curriculares oficiais brasileiros orientam o ensino de língua materna,

sobretudo a prática de escrita e reescrita com ênfase nos gêneros discursivos/textuais” . Segundo esses pesquisadores, os referenciais estão fundamentados na teoria do Círculo de Bakhtin, “especificamente em sua transposição didática na sala de aula, no processo de produção textual escrita, sobretudo com foco na reescrita” (BERTO; MENEGASSI, 2013, p. 60). Dessa maneira, a partir dos PCN a adoção aos gêneros discursivos como ponto de partida do ensino de língua materna marcaria a mudança de paradigma.

Fazendo opção pelo estudo dos gêneros do discurso, o *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* (2009), demonstra entender que a linguagem se constitui através de códigos coletivos. Berto e Menegassi (2013) ressaltam que há discussão sobre as relações interdisciplinares e a forma de abordagem, indicam a necessidade de progressiva complexificação das competências a serem desenvolvidas em cada etapa. Segundo os pesquisadores, “o documento atribui ao professor a tarefa de adequar atividades e propiciar o contato dos alunos com os tipos de textos, partindo do que eles já sabem para o que não dominam ainda, característica do ensino pautado nos usos da linguagem” (BERTO; MENEGASSI, 2013, p. 64).

Embora o documento do Rio Grande do Sul (2009) aponte o ensino de língua materna tendo por base os gêneros (do discurso), ao longo da proposta, esta noção não é definida, conceitualizada, figurando nos excertos como gêneros, o que podemos inferir serem “discursivos” posto que há uma preocupação com as práticas sociais oriundas desse estudo (BERTO; MENEGASSI, 2013, p. 68).

Pode-se entender que o documento do Rio Grande do Sul (2009) indicar que o professor parta de um conhecimento prévio do aluno, a partir das averiguações que o próprio docente já faz no início do período letivo. De posse do diagnóstico, as ações didáticas deverão ser desenvolvidas de maneira interdisciplinar e com uso de novas tecnologias com dificuldades progressivas, conforme se vê nas análises de Berto e Menegassi (2013). Sobre o papel do professor, essencial para consolidação das propostas curriculares do referido documento, Silva, Almeida e Silveira (2016) também argumenta que,

para atender os novos requisitos da educação o professor não pode deixar de questionar as velhas práticas educacionais e aprender e testar as novas teorias, novas estratégias pedagógicas, novas maneiras de desenvolver a aprendizagem. As escolas de tempos atrás se apoiaram em teorias para servir a uma dada geração e o que restou depois? Uma nova teoria para explicar que aquela estava condenada. Sabe-se que cada momento histórico traz sua forma de organização social e de concepção de mundo, e que inúmeras teorias são criadas para suprir cada uma dessas fases (SILVA; ALMEIDA; SILVEIRA, 2016, p. 04)

No estudo de Cláudia Vaz, “o referencial apresentava alternativas para que a escola e os professores conseguissem organizar o trabalho na forma interdisciplinar nas grandes áreas de conhecimento” (VAZ, 2012. p. 56). A intenção do referencial curricular de articular os componentes curriculares na sua área de conhecimento se aproxima dos PCN vigentes à época. No entanto, vê-se a dificuldade em entrelaçar os conteúdos das duas disciplinas, pois parecem necessitar maior maturação conceitual e procedimental.

Neste artigo publicado por Silva, Almeida e Silveira (2016), há resignificação sobre a situação do ensino de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio e sua relação com o papel do professor. Para os pesquisadores, a simples leitura de textos “não garante o exercício do pensamento por si só” (SILVA; ALMEIDA; SILVEIRA, 2016, p. 01).

Somente aqueles trabalhos teóricos que nascem da reflexão pautada na prática cotidiana em sala de aula têm probabilidade de dar um bom resultado. Ora, sabemos que a língua não é estável e que a mesma está a serviço da sociedade, sujeita a sofrer modificações. E, por conta disto, novas formas de expressar, de fazer poético vêm à tona ocupando, inclusive, a sala de aula. Ao professor cabe a função de manter este elo entre teoria e prática, fazer conhecer a teoria com a qual a prática docente busca se articular e retomar esta realidade com os seus discentes. É preciso, estudos e dedicação como também debruçar em torno destas questões, analisando-as caso a caso. Não existe resposta ou receita pronta para educação (SILVA; ALMEIDA; SILVEIRA, 2016, p. 04).

Por outro lado, Tatiane Zawaski e Vera Ramirez exploram o lúdico no processo ensino-aprendizagem de língua materna a partir do referencial. Ao decorrer de sua pesquisa qualitativa, elas constataram que a inserção de atividades lúdicas nas aulas possibilitam aos alunos a aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados, ou seja, “o ensino de língua portuguesa requer atividades significativas em que o conhecimento adquirido possa ser utilizado por eles em suas práticas cotidianas” (ZAWASKI; RAMIREZ, 2017, p. 95). Ainda sob a ótica das pesquisadoras:

Sobre esta perspectiva observamos que os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) também destacam a importância de uma prática pedagógica com metodologias centrada na aprendizagem, a fim de que sobre orientação/mediação do professor e com a interação dos demais o aluno possa construir seu conhecimento. Ele prevê a inserção de atividades diversificadas, focando sempre o desenvolvimento de habilidades e competências (ZAWASKI; RAMIREZ, 2017, p. 95).

As atividades com o gêneros textuais³ mais variados por si só já contemplavam o caráter mais dinâmico nas aulas de língua e literatura. A escolha cuidadosa de textos que

³ Em 2021, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o uso de gêneros textuais, digitais e discursivos como ponto central de ensino da área de línguas.

possibilitasse a participação dos estudantes veio ao encontro do objetivo de “ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54). Assim, percebe-se mais claramente o desenvolvimento das práticas de linguagem no âmbito escolar, muito embora, a relação entre teoria e prática tenha acontecido de forma tímida.

Segundo Berto e Menegassi (2013, p.70), o Lições do Rio Grande apresenta “uma proposta didático-metodológica de desenvolvimento e aplicação de “modelos didáticos de gêneros”, delineados implicitamente”. Nesse sentido, percebe-se que no plano global da língua portuguesa há o trabalho efetivo a partir de gêneros textuais, mas com poucas reflexões teóricas acerca do que seria o gênero ou quanto à sua discursividade. Os pesquisadores entendem que no próprio documento há “visíveis indefinições e divergências entre o referencial teórico metodológico apresentado e as práticas discursivas propostas. Além disso, não há homogeneização no trato conceitual com a reescrita” (BERTO; MENEGASSI, 2013, p. 70).

Em Literatura, ao se levar em conta sua função artística, teve-se que considerar que esse componente curricular é uma oportunidade que os estudantes têm de ter contato com a arte da escrita e de se apropriar dela. Além disso, projetou-se o desenvolvimento do humanismo e do pensamento crítico, através de diferentes textos literários e sua consequente análise literária e crítica, conforme se verifica no desenvolvimento das aulas 03 e 04 deste componente curricular.

Considerações finais

O currículo alinha, transparece, conecta, equilibra e demarca o espaço de consenso no Ensino Médio. O planejamento das aulas preserva proposta de universalizar as práticas de linguagem do estudante no contexto escolar, proporcionando condições de controle de sua própria produção linguística. Percebeu-se, também, que ser professor de Ensino Médio demanda tanto conhecimento acerca do conteúdo a ser trabalhado, como dos demais conhecimentos que compõem o fazer docente. O lúdico pode aparecer em determinados momentos, através da seleção especial de textos. As etapas das aulas contemplaram momento para avaliações, tanto em Língua Portuguesa como em Literatura.

A leitura dos documentos oficiais vigentes sobre a educação brasileira e o que se espera do Ensino Médio contribuíram de forma que se percebesse exatamente o que era esse nível de

ensino e quais as finalidades do mesmo. Nesse sentido, pode-se afirmar que o documento norteador do planejamento ora exposto é oriundo do PCN, sendo este substituído atualmente pela BNCC. Nesses três documentos, há primazia e apreço pelo estudo baseado em gêneros, já teorizado anos antes por Bakhtin. Quanto à literatura, verifica-se a orientação também para gêneros literários que incluam os cânones, mas que também abram espaço para outras literaturas que dialoguem e humanizem os jovens, numa perspectiva de formação do leitor literário.

Por fim, esta reflexão sobre práticas de língua portuguesa e literatura no Ensino Médio gaúcho a partir do referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul *Lições do Rio Grande* (2009), permitiu um novo olhar sobre o que e como devem ser ensinados esses componentes curriculares. A proposta interdisciplinar nas grandes áreas e com o uso de novas tecnologias não foi plenamente atendida, considerando que a superação de velhos hábitos e crenças sobre a aprendizagem de língua e literatura não podem ser superadas sem maiores estudos, experiências e reflexões.

REFERÊNCIAS

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

BERTO, Jane Cristina Beltramini; MENEGASSI, Renilson José. **Os gêneros textuais, o conceito e a prática de reescrita nos documentos curriculares oficiais brasileiros sobre o ensino de língua materna**. *Linguagem em Foco: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 59-71, 2013.

SANTOS, Dayse Rodrigues dos; NOVAK, Fernanda. **Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz do Referencial Curricular Lições do Rio Grande**. *Humanidades e inovação*, 2021, (no prelo).

SILVA, Edilson Miranda; ALMEIDA, Agnaldo; SILVEIRA, Ederson Luís. **(Re)significando o currículo da língua portuguesa: interfaces entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula**. *Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires)*, v. 20, p. 01-07, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estadual de Educação. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna**. Volume 1. Disponível em: <http://www.seduc.rs.gov.br>. Acesso: 6 mar 2021.

VAZ, Cláudia Patrícia Schutz. **Referencial curricular lições do Rio Grande e os discursos coletivos dos professores de uma escola estadual**. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande/ FURG, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências : Química da Vida e Saúde. Rio Grande/RS, 20/12/2012. 60 f.

ZAWASKI, Tatiane Peres; RAMIREZ, Vera Lúcia. **O lúdico no ensino de língua portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental**: buscando outras formas de ensino e aprendizagem. *Web Revista Linguagem, Educação e Memória*, p. 92-106, 2017.

Portuguese language and literature practices in high school with Lições do Rio Grande

Abstract: This article reflects on Portuguese language practices and literature in Rio Grande do Sul High School from the curricular framework of the state of Rio Grande do Sul Lições do Rio Grande (2009). The objective is to report reflectively the experience of the classes taught following the curriculum reference mentioned both in the discipline of Portuguese Language and Literature in High School, during the supervised internship in Languages graduation. The methodology used to write this work is qualitative research, in which a bibliographic review of the reference itself and other articles about it was carried out, in order to assess the adequacy or not of the planned classes. The main conclusions are related to the fact that the mother tongue and literature plans try to encompass the guidelines of the referential, but still find difficulties in overcoming the old practices centered on grammar and literary periodization teaching in high school.

Keywords: Referencial Curricular Lições do Rio Grande; Portuguese Language Teaching; Literature Teaching; High school.

Dayse Rodrigues dos Santos é mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás - UFG/Regional Catalão. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém. Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI) e Grupo de pesquisa em Linguagem e processamento linguístico. E-mail dayse.rodrigues@ifpa.edu.br ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0795-0239>

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1784>

A leitura do texto *Pretty Soldier Sailor Moon* (1992–1997), de Naoko Takeuchi (1967) pelo olhar intercultural: reflexões sobre as protagonistas femininas adjuntas ao movimento *Girl Power*

Eduardo Alves de Deus Barbizan
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise das personagens femininas no texto *Pretty Soldier Sailormoon* (1992–1997), republicado com o título de *Pretty Guardian Sailor Moon* (2003–2004), de Naoko Takeuchi (1967), a partir dos pressupostos teóricos sobre consciência formal, informal e técnica proposta por Edward Hall (1959), em conjunto com os níveis de leitura propostos por Fredric Jameson (1992), para investigar as possíveis questões feministas, *Girl Power* — Terceira Onda feminista (1990), no início da década de noventa — presentes no objeto de análise. Para isso, iremos respaldar nos estudos realizados por Eagleton (2006), Jameson (1999), Pellegrine (1996), Williams (1985), Said (1993), Maher (1996), Candau (2016), Dervin (2016), Hall (1959), Schodt (1996), Grigsby (2004), Heywood & Drake (1997), Siegel (1997) e Mota (2010). Para isso, organizamos este trabalho na seguinte ordem: considerações teóricas sobre literatura — alta cultura e indústria cultural; cultura e interculturalidade; apresentação da autora e contextualização do texto em análise; leitura política sobre o *manga* — reflexões sobre questões feministas, especificamente *Girl Power*; e conclusão. Com isso, desejamos demonstrar a relevância do uso da literatura, sendo considerada como cânone ou pertencente a indústria cultural, para reflexões sobre identidade e cultura de determinada faixa etária e em determinado momento político-social.

Palavras-chave: Literatura; Manga; Sailor Moon; Feminismo.

Introdução

Primeiramente, qual o significado do vocábulo cultura para você, leitor? Acreditamos que não se trata de uma tarefa fácil a teorização desse termo. Alguns de vocês podem deduzir que a palavra cultura remete a artefatos antropológicos, quadros de diferentes pintores e escolas artísticas, esculturas, dentre outras expressões artísticas de determinado povo. Também, o imaginário poderia recorrer a rodas de música popular, grupos de danças regionais, mulheres rendeiras, benzedeiros e muitas outras manifestações de diferentes localidades. Desse modo, para o crítico literário Raymond Williams (1921–1988), em seu livro intitulado *Keywords: A vocabulary of Culture and Society* (1985), após uma longa apresentação epistemológica da palavra, aponta-se: "It is especially interesting that in archaeology and in *cultural anthropology* the reference to culture or a culture is primarily to *material* production, while in history and *cultural studies* the reference is primarily to *signifying* or *symbolic* systems¹" (1985, p. 91, grifos do autor).

Para Tânia Pellegrine, professora e crítica literária, em seu estudo intitulado *Gavetas Vazias* (1996), podemos compreender cultura como "a produção global da atividade de um povo" (PELLEGRINE, 1996, p. 9). Entretanto, não devemos apenas considerar os posicionamentos defendidos no campo das ideias, das expressões artísticas ou costumes de um determinado período histórico, pois esse está permeado pela materialidade. Assim, devemos considerar a lógica do sistema que rege o cotidiano da civilização. Ademais, "em outras palavras, dentro do cultural está sempre o econômico" (PELLEGRINE, 1996, p. 9). Portanto, a indústria cultural, principalmente pelo viés do sistema capitalista imposto no cerne das comunidades, possivelmente interfira no movimento de (re)interpretação do termo cultura.

Todavia, considerando o estudo realizado por Terezinha de Jesus Machado Maher, em sua tese *Ser professor sendo índio — questões de lingua(gem) e identidade* (1996) e suas leituras na área da Antropologia Estruturalista, entendemos que "a noção de cultura veio substituir a noção de raça", pois "a somatória de traços culturais fixos definiram, então, um grupo étnico" (MAHER, 1996, p. 18). Entretanto, "as culturas são, na sua essência, dinâmicas e estão, por isso mesmo, sujeitas a constantes alterações" (MAHER, 1996, p. 18).

Desse modo, uma fonte de registro dos aspectos culturais de um determinado grupo étnico pode ser encontrada em sua literatura, músicas, religião, registros artísticos, entre

¹ [Trad. nossa: "É especialmente interessante que, na arqueologia e na antropologia cultural, a referência a cultura ou a uma cultura seja, primordialmente, à produção material. Enquanto na história e nos estudos culturais a referência é, principalmente, aos sistemas simbólicos ou significativos"].

outros; como justifica Maher: “As fotografias tiradas no final do século passado, assim como os romances de Machado de Assis, por exemplo, são arquivos nos quais encontramos alguns traços culturais (linguagem, aparência, comportamento...) deste subgrupo social na época” (MAHER, 1996, p. 18). Assim, é a partir do texto, considerando-o como um conjunto interligado, que iremos investigar a projeção social das protagonistas e a historicidade do momento de produção da obra de Naoko Takeuchi, visto que “a etnicidade não é apenas uma configuração sócio-cultural: ela é, também, uma configuração **HISTÓRICA**” (MAHER, 1996, p. 22 — grifos da autora).

Na sociedade contemporânea determinadas questões — em particular sobre as de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, diversidade religiosa, entre outras; contrapõem-se a divergências de opiniões e a reações, infelizmente, de intolerância e discriminação. Uma crescente sensibilização em diferentes organizações sociais manifesta, positivamente, a preocupação de articular políticas de igualdade e de identidade para a promoção dos direitos dos grupos das minorias — estes discriminados e subalternizados.

Desse modo, devemos considerar que o meio social em que vivemos é constituído por inúmeros grupos e, os mesmos, possuem diferenças culturais. Assim, devemos priorizar a superação das desigualdades e almejar a democratização de oportunidades para os diferentes grupos socioculturais. Portanto, uma perspectiva que articula o pensamento democrático e a relação não somente de diferentes grupos étnicos, mas também grupos minoritários, os quais são os mais afetados pelas assimetrias sociais, é compreendida como interculturalidade — termo utilizado na área da comunicação na década de cinquenta² e na educação a partir da década de setenta.

A professora Vera Maria Ferrão Candau, em seu artigo *Cotidiano escolar e práticas interculturais* (2016), destaca algumas características sobre a noção de interculturalidade: “promove a deliberada interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade; nesse sentido, essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas” (CANDAU, 2016, p. 808). Entretanto, devemos ressaltar que se trata de relações construídas ao longo da história. Portanto, estão permeadas por relações de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação. Assim, o papel da educação intercultural seria compreender a riqueza das múltiplas diferenças e, desse modo, assimilar o diálogo entre os sujeitos e o conhecimento coletivo. Essa prática possibilita a ampliação da visão de mundo dos

² Há muitos trabalhos que tratam de interculturalidade na área de comunicação, dentre os quais destacamos: KOTTHOFF, H.; SPENCER-OATEY, H (Eds.). *Handbook of Intercultural Communication* - Handbooks of Applied Linguistics VII. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007 e McDANIEL, E. R.; PORTER, R. E.; SAMOVAR, L. A. (Eds.). *Intercultural communication: a reader*. California: Wadsworth Publishing Company, 8a edição, 1997.

sujeitos em formação, nesse caso os jovens leitores, através de situações educativas, particularmente pela leitura e contextualização, como propomos neste trabalho.

No trabalho desenvolvido em *The Silent Language* (1959), de Edward T. Hall, temos o apontamento da diferenciação entre cultura implícita e explícita. Para o primeiro nível, alguns aspectos culturais de determinado grupo étnico seriam difíceis para serem observados — até mesmo para um perspicaz pesquisador. E, em segundo nível, apresenta-se como a capacidade visível de identificação das ações de um grupo e os conhecimentos específicos de determinada cultura, pois o observador pode descrever alguns aspectos culturais e contrapor com suas próprias crenças. Como exemplo, podemos pensar na imagem de um *iceberg*. Logo, a parte visível na superfície da água, seria a denominação da cultura explícita, e, a cultura implícita, o restante do bloco de gelo submerso nas águas profundas e não visível a partir do contato imediato do observador.

Além da importante teorização sobre cultura, Fred Dervin, em seu livro *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox* (2016), assevera que devemos estar cientes das noções de identidade e coletividade para a efetiva compreensão e aplicação das práticas interculturais em meio social e educacional. Para o primeiro aspecto, devemos considerar que cada indivíduo possui identidades diferentes e mutáveis que são importantes para a construção do sujeito, pois, dependendo do contexto e de nossos interlocutores, interagimos de formas variadas. Portanto, não ter pistas de quem é o outro, especialmente, suas identidades culturais, pode comprometer as relações interpessoais e, assim, criar um contexto instável de negociação de sentido.

Já para o termo coletividade, Dervin aborda a ideia de comunidade como, na maioria das vezes, a diferenciação entre coletivismo — ‘não ocidental’, tradicional — e do individualismo - moderno, ‘ocidental’, pois para o autor, um dos mitos de nosso tempo seria que os "ocidentais" aboliram o coletivismo, mas o Oriente ainda depende muito dessa prática em sua sociedade. Porém, o coletivismo e a influência das coletividades também são uma base para a socialidade no Ocidente. Desse modo, todos os sujeitos estão envolvidos em determinado grupo e, vale ressaltar, que a negociação e a construção de aprendizado com o outro é vista como condição primordial para uma educação efetiva.

Destacamos, neste trabalho, que o texto literário, assim como o produto da indústria cultural, pode possibilitar, a partir da leitura e periodização, a negociação de aspectos culturais de diferentes culturas e proporcionar, desse modo, uma educação voltada para o reconhecimento dos grupos sociais — a partir da discussão sobre o individual e, posteriormente, sobre o outro. Assim, recorreremos aos elementos “consciência formal,

informal e técnica” da tríade de Hall (1959), para compreendermos o processo de mudança da concepção da organização social dos leitores de determinado momento histórico, neste caso os anos noventa, a partir do modelo de leituras em "horizontes de expectativa" de Jameson (1992).

Com base no suporte teórico de Hall, “consciência informal” pode ser compreendida, em linhas gerais, como as influências formuladas conscientemente no âmbito social e cristalizadas nas ações de um grupo sem o devido questionamento sobre sua abordagem ao longo do tempo cronológico. Já, a “consciência formal” permite momentos de reflexão sobre as ações de determinado grupo social em relação a seus processos culturais. E por “consciência técnica”, entende-se a assimilação dos processos formal e informal para, assim, estabelecer o processo inicial de mudança — as normas da relação entre o sujeito e o outro não são violadas.

Portanto, a partir das observações, discussões e compartilhamento de opiniões, temos um possível caminho de mudança de pensamento para a melhor compreensão das diferenças culturais e uma (re)significação de (pré)conceitos transmitidos por normas antigas que foram consolidadas em relação ao momento histórico da formação do leitor enquanto sujeito sócio-político e cultural.

Para ampliar a compreensão do texto em análise e efetivar a aplicabilidade da tríade de Hall, iremos recorrer à estrutura de leitura em “horizontes de expectativas”, proposta por Jameson (1992). Desse modo, os três estágios dessa prática são organizados em: I) a leitura romanesca do texto — apresentando o enredo, tempo e personagens, para assim, identificar contradições políticas ou históricas que deveriam ser investigadas posteriormente; II) a análise das lacunas e contradições resultantes do primeiro nível anterior, a fim de assimilar a menor unidade inteligível dos discursos coletivos; III) reinserção dos fragmentos detectados no segundo nível, reinserindo-os em determinado campo histórico, ocorrendo, assim, a ampliação da leitura em terceiro nível.

Desse modo, considerando os apontamentos teóricos anteriormente elencados, desenvolvemos uma análise crítica-constructiva para o *manga*³ *Pretty Guardian SailorMoon*, de Naoko Takeuchi.

³ No Japão, o termo *manga* é usado para se referir às histórias em quadrinhos (HQs) e *graphic novels*. Fora do país de origem, a palavra é usada para remeter-se às histórias em quadrinhos publicadas originalmente no Japão. Assim, além de optarmos em manter a grafia da palavra em língua inglesa como referência às produções consultadas para a elaboração do artigo, estamos, também, nos referindo a uma produção, originalmente, japonesa. Além disso, a própria materialidade dessas produções deve ser considerada como um elemento intercultural, pois o modo de leitura ocidental não se aplica para a decodificação, do texto e da ilustração, presentes no *manga*. Portanto, o leitor deve realizar a leitura da direita para a esquerda e, nesse caso, iniciar do final para as primeiras páginas do material impresso; seguindo, dessa maneira, o padrão oriental de leitura.

Pretty Soldier Sailor Moon (2003-2004)

A importante artista japonesa Naoko Takeuchi (1967), iniciou sua jornada no mercado editorial com seu primeiro trabalho “*Love Call*” (1986) — recebendo o segundo lugar no *New Manga Artist Award* e, também, pelo reconhecimento da carreira de Naoko nessa área artística. Suas primeiras publicações, na maioria de suas produções, foram curtas histórias criadas em colaboração com Marie Koizumi (1965), intitulado “*Maria*” (1994) — baseado na história “*Daddy Long Legs*” (1912), de Jean Webber (1876-1916). Desse modo, as autoras desenvolveram um trabalho em conjunto de grande sucesso e, assim, Naoko recebeu o convite na revista de pré-divulgação de mangas *Nakayoshi magazine* (1954) para desenvolver histórias longas e seriadas.

Com o passar do tempo, sua carreira foi consolidada e seus trabalhos, como por exemplo “*The Cherry Project*” (1990–1991), “*Codename: Sailor V*” (1991–1997) e “*Pretty Soldier Sailor Moon*” (1992–1997) — posteriormente republicada como *Pretty Guardian Sailor Moon* (2003–2004), obtiveram grande êxito em seu país e, também, reconhecimento global.

Destacamos que, para a leitura proposta, utilizamos a versão digital dos volumes 1 e 2 da coleção especial publicada como *Pretty Guardian Sailormoon*, publicada em língua inglesa pela companhia publicitária *Kodansha* (1909). Os volumes estão organizados em atos seriados que podem ser compreendidos como capítulos. Assim, no primeiro livro temos os Atos 1 a 7 e, sequencialmente, no segundo livro temos os Atos 7 a 11.

A partir da leitura do primeiro volume da produção artística *Pretty Soldier Sailor Moon*, ou *Pretty Guardian Sailor Moon*, a mais popular da autora, podemos não compreender a história narrada a partir dos estranhos acontecimentos no cotidiano da jovem *Usagi*, pois a mesma se depara com uma felina falante no caminho da escola. Entretanto, com a continuação no segundo volume, fatos importantes são explicados para os leitores. Assim, compreendemos que a narrativa retoma determinada história de reencarnação, na qual dois importantes personagens, *Princess Serenity* e *Prince of the Earth Endymion*, que viviam no reinado ancestral da lua durante o *Silver Millennium* — período anterior ao momento contemporâneo de *Usagi*; sofrem uma trágica separação e renascem, após um longo período, no Japão moderno como os personagens *Usagi Tsukino, Sailor Moon*; e *Mamoru Chiba, Tuxedo Mask*. A partir de uma breve explicação da personagem *Luna*, temos a informação que essa história se repetia ao longo dos tempos, pois seria uma forma que o casal encontrou para permanecer sempre unidos através dos séculos. Desse modo, em companhia das aliadas *Sailor Guardians* — nomeadas de acordo

com os nomes dos planetas: *Sailor Mercury*, *Mars*, *Jupiter* e *Venus* — as garotas lutam contra os inimigos *Queen Beryl*, *Jadeite*, *Nephrite*, *Zoicite* e *Kunzite*; que almejam possuir a joia *Silver Crystal*. Desse modo, as heroínas precisam, ao longo de terríveis planos das forças negativas, proteger a *Moon Princess* e a joia tão almejada pelos generais inimigos das guardiãs. Ao longo das edições, a história se modifica e passa a transcorrer no futuro, precisamente no século XXX.

Além disso, devemos mencionar que, principalmente, na produção de Naoko figura o amor juvenil, o relacionamento de amizade, os momentos de humor no ambiente escolar e os questionamentos das práticas do consumo compulsivo — aspectos que possibilitam que a obra ultrapasse a margem espacial e temporal do momento de produção, anos noventa.

Os traços utilizados para construir a *manga* seguem características em comum com as outras produções do gênero, pois representa o fascínio japonês pela cultura e imagem do ocidente — normalmente, os artistas elaboram suas personagens femininas com características que figuram pessoas altas, magras e com olhos bem arredondados e que não seguem a naturalidade das características físicas orientais. Para o tradutor norte-americano Frederik L. Schodt (1996), os olhos redondos em *manga* e *anime* pertencem, geralmente, a personagens femininas. Assim, temos uma contribuição para figurar o sentido místico do feminino na cultura japonesa. Desse modo, "*Shojo Manga Eyes*" tende a ser compreendido como estilo dos olhos comumente brilhantes que podem conter os sentimentos advindos dos corações ou outras emoções significativas das personagens femininas encontradas nesse gênero textual.

A autora nos apresenta a história sobre uma adolescente de quatorze anos de idade, chamada *Tsukino Usagi* — a *Sailor Moon*. A garota sempre está distraída com assuntos que não dizem respeito aos estudos e obtenção de boas notas — contrariando a crença, presente na contemporaneidade, da alta dedicação aos estudos dos estudantes orientais. Desse modo, desconectando-se desse estereótipo comum, a personagem sempre está atenta aos lançamentos de sua *HQ* predileta, intitulada *Sailor V*, jogos *arcades*, planejando encontros com suas amigas, realizando compras no shopping sozinha ou com seu romance juvenil — romance esse estabelecido previamente em seu imaginário, com *Tuxedo Mask*, personagem que se apresenta em suas batalhas e em situações atrapalhadas do cotidiano de *Usagi*.

O primeiro e o segundo volumes do texto da Naoko Takeuchi não apresentam muitas informações sobre o papel que deverá ser desempenhado pelas jovens heroínas, que são reveladas entre as batalhas contra as forças negativas que agem sobre o planeta para obter a

energia dos humanos e, assim, restabelecer o poder da malévola *Queen Beryl* e de seus tenebrosos planos.

Algumas breves informações, sobre a missão de *Usagi* e suas aliadas, são apresentadas por Luna, a personagem felina com uma lua crescente na região frontal da face que auxilia na missão das guardiãs em encontrar e proteger a joia e a princesa *Moon*. Ela também ensina as *sailors* na utilização de suas armas, elementos comuns no universo feminino — como, por exemplo, uma tiara; e poderes, para, assim, lutar contra os planos malignos da princesa *Beryl* e dos generais que almejam roubar a energia vital dos humanos e, dessa forma, encontrar a joia para derrotar *Moon Princess* e para destruir o Sistema Solar.

Desse modo, para essa tarefa, ela conta com o auxílio, além de Luna, das aliadas *Sailor Mercury*, *Mars* e *Jupiter* — grupo encontrado no primeiro volume do *manga*. Antes de se tornar uma guerreira da justiça, *Usagi* não tinha consciência de suas habilidades e, assim, figurava uma “garota normal” e que não reconhecia seu poder feminino, pois estava induzida a pensar que era frágil e necessitava de uma figura masculina para obter proteção de perigos. A garota apresenta-se, primeiramente, dominada pelo medo de enfrentar suas batalhas e sempre preocupada com os resultados das perigosas ações apresentadas por ser uma *Sailor Moon* — um exemplo da qualidade hiperfeminina negativa vivenciada coletivamente na sociedade.

Assim, *Usagi* seria somente uma adolescente vivendo dramas e problemas dessa faixa etária. Entretanto, quando temos a revelação de uma heroína que precisa lutar e se defender contra as forças negativas, a personagem descobre sua verdadeira identidade e passa a enfrentar os problemas com maior coragem e consciência de seu poder feminino e sobre a masculinidade opressora disseminada pelo sistema patriarcal impregnado numa sociedade não constante somente em páginas de uma produção artística. Um ponto importante para a leitura seria que as personagens se apresentam e agem como adolescentes e, portanto, não se constroem como seres evoluídos.

A transformação em *Sailor Moon* e o uso da máscara, como componente de seu uniforme de heroína, não impõem diferenças físicas e emocionais para *Usagi*, assim, em contrapartida do que essa mudança possa resultar, não temos o apagamento das ações hiperfemininas — como poses das garotas no momento em que elas passam pela ativação das guardiãs; as vestimentas utilizadas pelas *sailors* não apagam sua feminidade e não ocorre a substituição do cotidiano escolar e juvenil das garotas.

Desse modo, a *Sailor Moon* pode ser considerada como uma expressiva personagem que figura as angústias da maioria das adolescentes dos anos noventa, pois, *Usagi* enfrenta,

predominantemente, o dilema da auto-identificação no período da adolescência — o descobrimento de sua verdadeira identidade. Assim, *Usagi*, antes de reconhecer sua verdadeira identidade, pois não reconhecia seu poder pessoal e almejava seguir o modelo da *Sailor V* — personagem de *HQ* e *videogame* acompanhado por *Usagi*. Entretanto, com o despertar da missão de uma *Sailor Moon*, ela reconhece suas características hiperfemininas como recurso para lutar e combater as forças do mal. A personagem não necessita de elementos da cultura masculina para demonstrar seu poder e estratégias de combate, mas, ao contrário, elementos femininos são recursos para o empoderamento de sua verdadeira identidade. Portanto, as personagens são, primeiramente, vítimas e, posteriormente, assumem o poder de heroínas da justiça e do amor, mas, para isso, *Sailor Moon* necessita, constantemente, do apoio e encorajamento da Luna, do *Tuxedo Mask* e das demais guardiãs, para, então, enfrentar os inimigos que ameaçam a sobrevivência do grupo e da população terrestre figurada no *manga*.

Em alguns momentos, Luna questiona sobre o personagem *Tuxedo Mask*, pois a mentora das guerreiras não compreende se ele seria um aliado ou inimigo dos ideais e objetivos defendidos em sua missão. E esse questionamento fica em suspense, pois o personagem não confirma sua aliança com as garotas. Além disso, ao longo da narrativa temos a afirmação que o mesmo seria um combatente solitário e que não poderia ser apoiado pelas heroínas, pois ele deveria comandar o grupo e não ser um dependente das ações do grupo das garotas — remetendo, assim, à concepção de personagens masculinos presentes em outras produções artísticas do gênero e em outros trabalhos. Assim, a relação de apoio entre *Tuxedo Mask* e as *Sailor Moon* — visto que o personagem não possuía super poderes e dependia, na maioria dos episódios de batalha, de *Sailor Moon* — se estabelece devido à relação sentimental entre o personagem e *Sailor Moon*; reforçando sua ligação em outra vida e em outro plano, e contrariando, assim, a afirmação de Luna que o personagem apenas buscava o poder da joia e encontrar a princesa *Moon*.

Com a reflexão apontada, pode-se restabelecer a intertextualidade do *manga Sailor Moon* com o mito grego de Selene. De acordo com a narrativa mitológica, Selene é considerada como a deusa da lua, irmã de Diana, que se apaixonou por Enymion, um mortal. Assim, quando *Usagi* se torna a princesa, ela passa a ser considerada como a deusa Selene e *Tuxedo Mask*, o príncipe do planeta Terra que se remete ao humano Enymion. Desse modo, o mito se repete, pois um mortal passa a ser agraciado com o amor de uma divindade, uma princesa.

Para Mary Grigsby (2004), as características de *Sailor Moon* foram desenhadas, especificamente, para representar diretamente o mito greco-romano. Assim, explica que as

conexões de *Sailor Moon*, referente a cada planeta, seria uma apropriação do conceito pré-industrial da concepção do “lugar” feminino no mundo patriarcal e na natureza — interpretação que nossa leitura irá ampliar a partir das considerações sobre o movimento *Girl Power*. Desse modo, justifica-se a interrelação do *manga* com a mitologia greco-romana, pois se considera, nas narrativas e mitos, que a divindade feminina está relacionada com aspectos da lua — suas fases e influência energética.

Na cultura japonesa, temos a relação dos traços do mamífero coelho e do longo cabelo da personagem *Usagi* — referindo-se à crença que a imagem de um coelho pode ser encontrada na superfície da Lua vista pelo planeta Terra, e, assim, reforçando as características lunares da personagem.

Além disso, podemos apontar que o poder atribuído para cada personagem se relaciona com algumas características planetárias, pois as guardiãs recebem um símbolo durante a transformação para *sailor*, na parte superior da face, que está sob a regência de determinado corpo espacial e que remete à personalidade individual de cada guardiã. Como exemplo, podemos destacar *Sailor Moon*, que utiliza os poderes, acessados a partir de um broche, centrados no poder do amor e da cura — até mesmo os vilões se apaixonam por ela — estes considerados como poderes femininos e relacionados à tradicional imagem das deusas greco-romanas que são regidas pela Lua.

Assim como apontado anteriormente, a produção de Naoko também apresenta outras importantes personagens para nossa leitura. Desse modo, conhecemos, no primeiro volume, *Sailor Mercury*, ou *Ali Mizuno* — uma jovem gentil, doce, leal, e, além disso, levemente insegura; é a primeira guardiã descoberta por *Sailor Moon*. Por ser uma personagem altamente inteligente e por saber operar um supercomputador para coletar informações úteis para as batalhas, passa a ser considerada como o “cérebro” das aliadas da princesa *Moon*, e seus poderes estão associados à água e ao gelo. Em seguida, ainda no primeiro volume do *manga*, a personagem *Rei Hino*, *Sailor Mars* — segunda aliada encontrada por *Usagi* — possui poderes associados ao fogo, ao encanto e à clarividência psíquica. De maneira particular, *Rei* aparece pela primeira vez como uma *miko*, sacerdotisa, no Santuário *Hikawa Jinja*, e mostra ter uma afinidade com dois corvos que, de acordo com a história, haviam revelado para a personagem, quando criança, que seus nomes eram Phobos e Deimos — os mesmos que as duas luas de Marte. No *manga*, ela é retratada como imperial, antiga, conservadora, antiquada, tradicional, séria, disciplinada e prática, desprezando os homens e não gostando dos relacionamentos românticos modernos. Já a *Sailor Jupiter*, *Makoto Kino*, a terceira aliada, possui força sobre-humana, além de poderes associados à eletricidade. *Makoto* é descrita

como detentora de uma personalidade forte e independente tanto por uma característica física mais marcante — sua altura incomum para o grupo de estudantes da escola japonesa — como também por rumores de que ela havia sido expulsa da antiga instituição educacional por um ato de violência contra outras alunas.

Portanto, podemos concluir que cada personagem apresenta uma particular preocupação que permeia determinada faixa etária, seja ela real ou figurada na produção de Naoko. Assim, temos uma gama de objetivos — manter um padrão de beleza, obter boas notas da escola, ser aluna de destaque da turma, ser aceita num grupo de amigas e realizar compras; mas a possibilidade de ser independente e realizar as tarefas, sejam elas cotidianas ou demandadas por forças heroicas, apresenta uma nova visão de empoderamento do corpo, modo de ser e de agir suscitados pelo movimento *Girl Power*, na Terceira Onda feminista, advinda na década de noventa.

***Girl Power* e as protagonistas de *Sailor Moon*: As características femininas como fonte de poder**

O movimento *Girl Power*, ou a Terceira Onda feminista, pode ser compreendido como uma forma de empoderamento estabelecido com os ideias da Terceira Onda do feminismo — conjunto de movimentos políticos, sociais, ideológicos e filosóficos que têm como objetivo comum a reivindicação de direitos equânimes e a convivência humana, política e social, por meio do empoderamento feminino e da libertação de padrões tradicionais patriarcais, baseados na normatização entre gênero masculino e feminino, e, dessa maneira, almeja repensar a aceitação do corpo e as reivindicações das jovens contra o ideal de submissão feminina e a promoção dos estereótipos femininos tradicionais. Desse modo, subvertendo o sistema, o novo movimento busca estabelecer o conceito de prazer como significado de empoderamento pessoal — experiências pessoais atacadas pelo patriarcado com a finalidade de reprimir o comportamento e desejo femininos na contemporaneidade. Desse modo, as personagens do movimento *Girl Power* contribuíram diretamente para as reivindicações suscitadas pelo feminismo na década de noventa.

Colaborando com as considerações anteriores, Deborah L. Siegel (1997) reflete acerca da concepção, na teorização e em suas lacunas, dos conceitos de "*power feminism*" e "*victim feminism*". O primeiro refere-se à Terceira Onda feminista, o qual proporcionou o empoderamento das construções das diferenças dos gêneros defendidas pelo sistema patriarcal — as contradições feministas podem ser acessadas pela cultura popular (Heywood,

Drake, 1997). Para o segundo conceito, compreende-se que as mulheres são sempre vítimas do sistema — abordagem da Segunda Onda feminista.

O *manga Sailor Moon*, uma produção artística japonesa traduzida e, até mesmo, adaptada para a animação, foi uma das narrativas precursoras em demonstrar o poder das personagens femininas para a construção de heroínas que figuram sua feminidade como requerimento primordial para se tornar uma “*Sailor Ally*”, no universo planejado por Naoko Takeuchi. E esse seria um importante ponto controverso, pois, dessa forma, a autora aborda tópicos que visam questionar o ideal patriarcal. Desse modo, as personagens do *Girl Power* atacam, diretamente, o sistema a partir da representação do mesmo. As características femininas — as quais levam as personagens, primeiramente, a serem vistas como apenas vítimas, ao mesmo tempo em que resistem constantemente pelo apoio e reconhecimento de suas capacidades — se desconectando das crenças, características, ou normas ditadas pelas concepções opressoras do feminino.

Tradicionalmente, o corpo feminino segue um padrão, com o constante estereótipo de hiperfeminismo e juventude, e sempre sob a restrição do patriarcado.

O *Girl Power* detém essa forma de comercialização e consumo do empoderamento, de repressão do corpo, ditando o vestuário aceito e as práticas sociais para o universo feminino. Dessa forma, a intenção do movimento da Terceira Onda feminista se dá pela resignificação do empoderamento pessoal e independente para o prazer individual, não restringindo a natureza feminina na sua complexidade e na exploração do poder feminino.

Considerações finais

O paradoxo da compreensão acerca do termo *Girl Power* está na consideração do empoderamento do corpo e ações do gênero feminino e, assim, não se restringe à construção do significado feminino pelo sistema patriarcal. A concepção do termo advém da ótica dos preceitos tradicionais do hiperfeminismo — que estabelece um padrão comportamental e do vestuário das jovens mulheres. Por outro lado, o movimento *Girl Power* expressa a habilidade da ação feminina no mundo, independente e autossuficiente, enquanto busca demonstrar a força feminina a partir de ações e vestimentas. A produção *Sailor Moon* ecoa um conflito similar experienciado pelas adolescentes que questionavam os padrões femininos enraizados na sociedade e reivindicavam a liberdade no universo patriarcal e machista — uma justificativa plausível para a enorme popularidade dos textos de Naoko Takeuchi entre o público adolescente feminino da década de noventa.

Desse modo, *Sailor Moon* introduz o conflito entre duas instâncias do universo feminino: o estereótipo da passividade feminina e seu contratipo ativo sobre a tradição patriarcal. Em muitos casos, no processo de desenvolvimento na infância das jovens, admite-se que elas necessitam mascarar seus conflitos sobre o universo feminino imposto pela tradição masculina. Essa é uma grande contradição enfrentada na infância e adolescência, pois elas precisam se enquadrar em determinado padrão e não podem desenvolver sua maneira particular de ser.

Para as defensoras e precursoras feministas — Jennifer Baumgardner (1970), Amy Richards (1970), Leslie Heywood (1964) e Jennifer Drake (1997) — o termo Terceira Onda feminista, primeiramente, está associado às jovens que cresceram nos anos setenta e oitenta. Essas décadas são significativas, pois compreendem o período após as reivindicações para a igualdade de gênero, estabelecida nos anos sessenta. Nesse período, os ícones femininos eram, frequentemente, pessoas que tinham um cargo de poder e, geralmente, deviam respeito a alguma figura autoritária masculina. Como exemplo advindo da mídia popular ou cultura de massa, pode-se destacar a personagem princesa Leia de *Star Wars* (1977) — em que a mesma colaborava com um dos personagens masculinos que detinha um alto poder político sobre os outros grupos. Desse modo, esse período estava marcado pela tradicional concepção patriarcal em que as mulheres podiam acessar um posto de poder na estrutura social, mas não poderiam suceder a posição de fato existente e desempenhado pelo trabalho masculino. Assim, a Terceira Onda feminista almeja representar as jovens na reivindicação dos preceitos defendidos pela tradição patriarcal, pois, anteriormente, essas personagens somente faziam parte da vida cotidiana no universo narrativo.

Portanto, o *manga* aborda, principalmente, o estereótipo cultural global em relação à juventude e ao corpo feminino pelas concepções de um padrão negativo que determina um ideal coletivo para determinado grupo sócio-cultural. O movimento *Girl Power*, mediante o emprego de personagens que representam esse movimento, atua como espaço de negociação entre os outros dois estilos feministas, pois está inserido no contexto que combina a calorosa reflexão sobre as normas de gênero na pós-modernidade e a reivindicação da feminilidade como um papel não passivo, mas que representa a visibilidade do papel feminino contrário ao disseminado pela ultrapassada sociedade patriarcal tradicional — que tenta manter antigas tradições machistas numa sociedade que necessita de características que repercutam o sentimento de igualdade. Assim, a dualidade entre *victim* e *power* confronta, diretamente, com a mediação do movimento *Girl Power* e seus ícones representativos da luta feminista contemporânea — como exemplificado pelas personagens em *Sailor Moon*.

Portanto, a Terceira Onda feminista e a Geração X são marcadas, primeiramente, pelo forte enfoque na imagem corporal e os sacrifícios para seguir um padrão aceitável e ditado pelo meio social. Essa compreensão aborda dois momentos distintos: no primeiro, o corpo ideal era compreendido como algo que deveria ser esculpido a partir de um modelo ideal. Por outro lado, em um segundo momento, os ideais feministas voltaram-se, particularmente, no prazer do ser e se compreender como feminino, o empoderamento do controle da construção do corpo enquanto se busca manter qualidades hiperfemininas; feminino compreendido, a partir desse momento, como um poder pessoal e não uma fragilidade — antiga interpretação da feminilidade como sinônimo de vítimas da opressão e dependência masculina.

A linguagem, como forma de expressão, pode problematizar possíveis limites estabelecidos entre campos disciplinares distintos. Assim, refletir sobre as palavras, signos verbais, considerando-as como elementos comunicativos que transmitem representações culturais nos leva a transcender os limites do que é dito, ou escrito.

O uso de textos literários, ou da cultura de massa, no ensino de língua estrangeira abre espaço para a reflexão da noção de ensino como uma forma de conduzir determinado conhecimento, promovendo, assim, um sentido abrangente o qual privilegia as questões culturais para o exercício principal de cidadania. De acordo com Mota (2010), em seu artigo "Literatura e(m) ensino de língua estrangeira":

“Tal uso justifica-se pela possibilidade de contemplar temas relacionados a comportamentos, valores e costumes de diversas nações, diferentes formas de expressão linguística, provenientes de vários países e grupos sociais, questões identitárias em âmbito individual ou coletivo, que são representados em textos literários, caracterizando o espaço de aprender uma segunda língua como uma possibilidade de ter acesso ao universo cultural que a circunda” (MOTA, 2010, p. 3).

Desse modo, devemos compreender a literatura, seja essa canônica ou de massa, não apenas como material para se ensinar funções comunicativas ou gramaticais, mas como recurso para reflexão de temas presentes na produção textual e sua (inter)ligação com o social exterior — uma contribuição não apenas linguística, mas, sobretudo, intercultural. Assim, as produções literárias e artísticas podem abrir o olhar para uma leitura intercultural e, desse modo, abarcar questões históricas, identitárias e sociais das minorias.

Vale ressaltar que os textos produzidos em outros países e línguas também podem abordar temas locais e, assim, mostrar que questões anteriormente pensadas como advindas de determinado grupo social podem associar-se ao global. Desse modo, as fronteiras entre os

países dissolvem-se não somente pelo processo da globalização, mas pela dissolução das civilizações por meio do trabalho intercultural em sala de aula.

Desse modo, as heroínas construídas no trabalho de Naoko Takeuchi, figuram o movimento de empoderamento e o entendimento de que o próprio sujeito detém o controle sobre o seu próprio corpo e desejos. Assim, a produção textual se apresenta como meio para abordar questões culturais que podem enriquecer as aulas e abrem um caminho para se repensar o ensino de língua estrangeira. Uma prática de ensino de línguas não deve ser concebida como a transmissão de termos gramaticais e expressões voltadas para a comunicação, mas, sim, como uma forma de aprender o complexo jogo das representações culturais que os signos verbais e não verbais podem apresentar em suas decodificações sobre o texto, o “eu” e o outro. Portanto, as produções literárias, canônicas ou pertencentes à cultura de massa, configuram-se como espaços que exploram saberes de diferentes áreas do conhecimento e, assim, cabe ao leitor, sob um olhar crítico decorrente de suas experiências, refletir, sob o modelo de reflexão-ação-reflexão, o percurso de geração de sentido do texto. Dessa forma, devemos compreender a experiência intercultural por meio dos textos literários, ou das produções artísticas, como desenvolvimento, além das competências necessárias para o uso da língua estrangeira, para o convívio com as diferenças e para a construção de sentido para diferentes identidades sob o olhar do outro.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. In: **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

CARLIP, Hillary. **Introduction. Girl power.** Ed. Hillary Carlip New York, NY: Warner Books. 1995.

DERVIN, Fred. **Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox.** Macmillan Publishers, London, 2016.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** Trad. Waltensir Outra; [revisão da tradução João Azenha Jr]; 6 ed. - São Paulo, Martins Fontes, 2006.

EVANS, Meredith A. and Bobel, Chris (2007) "I am a Contradiction: Feminism and Feminist Identity in the Third Wave," **New England Journal of Public Policy**: Vol. 22: Iss. 1, Article 17. Disponível em: <http://scholarworks.umb.edu/nejpp/vol22/iss1/17>. Acesso em: novembro de 2019.

GRIGSBY, Mary. The social production of gender as reflected in two Japanese culture industry products: Sailormoon and Crayon Shin-Chan. In: **Themes and Issues in Asian Cartooning: Cute, Cheap, Mad and Sexy** (1999): 183-210.

GRIGSBY, Mary. Sailormoon: Manga(Comics) and Anime(Cartoon) Superheroine Meets Barbie: Global Entertainment Commodity Comes to the United States. In: **Popular Culture.** Volume 32, Issue 1, 2004, p. 59-80.

HALL, Edward, T.; The Major Triad. In: **The Silent Language.** Doubleday & Company, New York, 1959, p. 83-118.

JAMESON, Fredric. **Reificação e utopia na cultura de massa**. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo43artigoCM_1.2.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

JAMESON, Fredric. A interpretação: A literatura como ato socialmente simbólico. In: **O Inconsciente Político: A narrativa como ato socialmente simbólico**. São Paulo, SP: Editora Ática S.A., 1992.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio** — questões de língua(gem) e identidade. Campinas, SP, [s n], 1996.

MOTA, Fernanda. “Literatura e(m) Ensino De Língua Estrangeira”, **Fólio** – Revista de Letras, 2, 2010, p. 101-111.

NEWSOM, Victoria, A.; **Young Females as super heroes: Super heroines in the animated Sailor Moon**. San Francisco Vol. 5, Ed. 2, p. 57-81.

REYNOLDS, Richard. **Super Heroes: A Modern Mythology**. Jackson, MS: U P of Mississippi, 1992.

SAID, Edward, W.; **Cultura e imperialismo**. Companhia das Letras. São Paulo, 1993.

SCHODT, L; Frederik. **Dreamland Japan: Writings on modern manga**. Stone Bridge Press, Inc.; 2014 Jan 2.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords - A Vocabulary of Culture and Society**. Croom Helm, 1976.

The reading of Pretty Soldier Sailor Moon (1992-1997), by Naoko Takeuchi (1967) from an intercultural perspective: reflections on the female protagonists attached to the Girl Power movement

Abstract: This article aims at presenting an analysis of female characters in the text *Pretty Soldier Sailormoon* (1992-1997), republished under the title *Pretty Guardian Sailor Moon* (2003-2004), by Naoko Takeuchi (1967), based on theoretical assumptions about formal consciousness, informal and technical proposed by Edward Hall (1959), together with the levels of reading proposed by Fredric Jameson (1992), to investigate the possible feminist issues, Girl Power – Third-wave feminism (1990), in the early nineties - present in the object of analysis. For this, we will support the studies carried out by Eagleton (2006), Jameson (1999), Pellegrine (1996), Williams (1985), Said (1993), Maher (1996), Candau (2016), Dervin (2016), Hall (1959), Schodt (1996), Grigsby (2004), Heywood & Drake (1997), Siegel (1997) and Mota (2010). To this end, we have organized this work in the following order: theoretical considerations on literature - high culture and cultural industry; culture and interculturality; presentation of the author and contextualization of the text under analysis; political reading on the manga - reflections on feminist issues, specifically Girl Power; and conclusion. With this, we wish to demonstrate the relevance of the use of literature, being considered as a canon or belonging to the cultural industry, for reflections on identity and culture of a certain age group and at a certain political-social moment.

Keywords: literature; manga; Sailor Moon; feminism.

Eduardo Alves de Deus Barbizan é doutorando em Linguística na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail eduardobarbizan@estudante.ufscar.br ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3061-7688>

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1754>

Quadro a quadro: das histórias em quadrinhos do *X-Men* para o ensino de Língua Portuguesa

Gabriel Vicente Alves Silva
Universidade Federal de Lavras

Resumo: Em meados do século XIX, as histórias em quadrinhos – ou HQs – surgiram na cultura ocidental como uma forma de linguagem fundada na mescla semiótica de imagens e de palavras. Nesse viés, a história dos *X-Men*, criada em 1963 por Jack Kirby e Stan Lee, proporcionou uma abordagem a temas anteriormente pouco explorados em demais HQs, tais como: preconceitos raciais, filosofias, conflitos sobre ética, entre outros. Dado o exposto, este trabalho, que opera na interface dos estudos de análise do discurso e da semiótica, tem como objetivo investigar os mecanismos de produção de sentidos nas HQs dos *X-Men* e as suas modificações em relação às mudanças da sociedade. Para tanto, comparam-se acontecimentos enunciativos e analisa-se, com enfoque nas narratividades do conteúdo e da expressão, o uso das HQs supracitadas para o trabalho com o português em escolas de ensino básico.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Língua Portuguesa; Semiótica; *X-Men*.

Considerações iniciais

As HQs vêm, a cada ano, ganhando mais popularidade entre sujeitos de diferentes faixas etárias, especialmente no que diz respeito ao público jovem. Tal fato ocorre pois, dentre outras questões, por meio da união da linguagem verbal e não-verbal, esse gênero multissemiótico (isto é, que utiliza diferentes recursos em sua composição, tais como cores, imagens, textos e fontes), além de divertir o leitor, também é capaz de o informar sobre inúmeras temáticas. Assim sendo, questiona-se: se tão rico, por que não explorar esse conteúdo na educação básica?

Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo sobre o uso do gênero histórias em quadrinhos em escolas de ensino básico, de maneira mais precisa, no componente curricular Língua Portuguesa. Para consecução do objetivo proposto, são apresentadas exemplificações acerca do por que, para quem, onde, quando e como o material pode ser utilizado, de modo a evidenciar algumas das vantagens de se explorar as HQs em sala de aula.

Dentre os motivos de se levar as HQs para o contexto escolar, destaca-se a possibilidade de o docente realizar, junto aos alunos, trabalhos interdisciplinares e transversais, podendo estes estarem relacionados à produção criativa da escrita, à leitura e à compreensão de textos multissemióticos. Isso se dá, sobretudo, devido à expansão do ensino para um nível entre-matérias, ao passo que, misturando-as, o professor pode explicitar ao alunado que ao estudar a língua portuguesa, é possível interagir com outras áreas, como as Ciências da Natureza e as Ciências Exatas.

Soma-se a isso o desenvolvimento de temas que podem ser aproveitados em inúmeras discussões, como questões relacionadas à ética, à pluralidade cultural e ao meio ambiente, assim como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Nesse sentido, é válido considerar que esse tipo de trabalho permite a ampliação de discussões que em aulas mais tradicionais tendem a se limitar à leitura pragmática de textos, com enfoque na gramática normativa da língua. Dessa maneira, evidencia-se que “[...] o único limite para o bom aproveitamento das HQs em sala de aula é a criatividade do professor e a sua capacidade de bem utilizá-las para atingir seus objetivos de ensino” (VERGUEIRO, 2004, p. 26), principalmente por estarem relacionadas à realidade social dos estudantes.

As histórias em quadrinhos como gênero textual: breve contextualização

Para que se realize um trabalho contextualizado e teoricamente orientado em sala de aula com as histórias em quadrinhos, torna-se preciso, antes de tudo, diferenciar certos gêneros textuais que, devido a algumas semelhanças, podem se confundir. Fala-se, aqui, além das HQs, sobre tirinhas, charges e caricaturas.

Conforme aponta Ramos (2009), é preciso entender

[...] os quadrinhos como um grande rótulo que abriga diferentes gêneros; o que vincula os gêneros de cunho cômico – charge, caricatura e tiras (em alguns casos, chamados de quadrinhos) – num rótulo maior, denominado humor gráfico ou caricatura (usada neste segundo momento num sentido mais amplo); o que aproxima parte dos gêneros, em especial as charges e as tiras cômicas, da linguagem jornalística (linha teórica apoiada no fato de serem textos publicados em jornal (RAMOS, 2009, p. 21).

Além disso, as tirinhas e as charges normalmente possuem caráter humorístico/satírico e, por vezes, irônico, ao passo que, dentre outros assuntos, abordam a atualidade política e algumas questões religiosas. Compreender tais diferenças básicas torna-se preciso pois, para explicar o que será enunciado, é preciso fazê-lo de tal maneira que possa ser entendido pelo interlocutor.

Nessa linha, como proposto por Bakhtin (2018, p. 264), “[...] em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados [...]”, logo, faz-se preciso compreender como se deu o surgimento das HQs, assim como a sua importância para a arte.

É pertinente, também, contextualizar o caminho da nona arte para que assim faça sentido a proposta didático-metodológica do presente trabalho. Nesse sentido, considera-se que o percurso social, econômico, político e filosófico da sociedade, a partir do século XIX, acompanhou intersubjetivamente¹ os temas precursores do gêneros comédia e sátira; guia direto para o contexto educacional em que essa pesquisa se baseia.

As histórias em quadrinhos possuem origem da palavra inglesa *comics*, o que traduzido para o português brasileiro equivale a "cômico". Tal nomenclatura se deu em virtude de as primeiras histórias desenvolvidas no século XIX serem humorísticas, irônicas e satíricas. Na imagem 1, a HQ *X-Men*, de Stan Lee e Jack Kirby, além de usar frequentemente o recurso do diálogo para solução de problemas apresentados nas narrativas, serve como

¹ Ocorrência que se efetiva entre sujeitos humanos, podendo estabelecer ou ser estabelecida entre dois ou mais sujeitos. Nesse sentido, há uma troca de consciências entre indivíduos que se estabelecem reciprocamente.

exemplo a respeito de como funciona a reformulação de uma concepção pré-estabelecida do que são heróis – homens possuidores de uma beleza inalcançável e com poderes especiais, responsáveis por salvar o dia de um vilão. Devido a esse e a outros fatores, *X-Men* muitas vezes atua como uma crítica à política.

Imagem 1: Capa de *X-Men* (1963)



Fonte: Recuperado em 27 jul. 2021 de

<http://osquadrinhos.blogspot.com/2011/02/x-men-primeira-hq.html>

Nesse viés, a Arte Sequencial² surge com base em trabalhos de Rudolph Topffer, principalmente em sua obra *M.VIEUX BOIS* (1827), que apresenta uma sequência ligeira com personagem fixo, em um esquema de início, meio e fim. Assim sendo, considera-se que Topffer, frequentemente ligado a Gustavo Doré e elogiado por Goethe, foi o precursor das

² Conceito criado por Will Eisner para definir as histórias em quadrinhos de modo geral.

histórias em imagens.

Em 1865, Wilhelm Busch publica *Max und Moritz* (1865), uma história que se destacou, na época, por conter poucas palavras. Já no contexto de artistas brasileiros, Angelo Agostini criou a tirinha *As Cobranças* (1867), *Nhô Quim* (1869) e *Zé Caipora* (1883). Sua importância se dá não só por ter sido um dos pioneiros das histórias em quadrinhos, mas, também, pela influência social que exerceu por meio de uma arte que até meados do século XX era marginalizada.

Após uma era de definições das HQs, tornou-se notável, então, um padrão nas publicações em revistas americanas e brasileiras, no qual muitas continham imagens, balões de falas, uso de onomatopeias e de metalinguagens, quebra da quarta parede³, etc. Com isso, realizavam-se avanços nas maneiras de contar histórias e diversos autores ganharam destaque: Winsor McCay, com seu surrealismo imagético-verborrágico; Frank King, com seu acervo de histórias envolto ao proletariado; Hergé, com *Tintin* (1929); E.C. Segar, com *Popeye* (1929); Chic Young e as controvérsias satíricas contra o público burguês; Alex Raymond, com sua ficção científica, especialmente em *Flash Gordon* (1934); Walt Disney; Geo McManus; Billy De Beck e Hal Foster, com sua versátil escrita.

Nessa direção, a era clássica dos quadrinhos se desenvolveu, sobretudo com a chegada do herói Superman, de Joe Shuster e Jerry Siegel, que fazia metáforas ao sistema de enriquecimento das empresas por meio de máquinas. O sucesso foi tanto que outros artistas seguiram o caminho dos autores, o que acarretou no surgimento de personagens como Batman, por Bob Kane; Namor, por Bill Everett e Spider-man, por Stan Lee. Somam-se a isso Will Eisner e seu enfoque *noir*⁴ *SPIRIT* e Jack Kirby com a ascensão do ideal estadunidense e do patriotismo, com Capitão América.

No Brasil, Maurício de Souza, com a obra *Turma da Mônica* (1959), ganhou bastante espaço. Em seguida, assuntos polêmicos começaram a ser tratados de maneira menos cômica: Moebius entrou em jogo com suas temáticas e desenhos filosóficos, corroborando com *Parábola* (1989), junto a Stan Lee. Ao mesmo tempo, empresas surgiram, grandes artistas se proliferaram e, não obstante, inspiraram várias pessoas ao redor do mundo.

³ Expressão que faz uma espécie de alusão aos teatros. De maneira mais específica, possui relação ao momento em que os personagens ou os objetos interagem com a plateia. A metáfora nasce em comparação com a forma de um local teatral, normalmente composto por 3 paredes: a do cenário (dianteira) e as laterais. A quarta se trata, portanto, de uma parede invisível, que separa o público da peça e, quando “quebrada”, dá a impressão de aproximação.

⁴ Famoso subgênero de filmes policiais. Já existiam quadrinhos com temática de investigação, porém, Spirit foi um dos que mais conseguiram popularidade.

Com isso, surgiram subgêneros dos quadrinhos convencionais, como *pulps*⁵, *zines*⁶ e demais produções independentes. Além de conhecidas, as HQs passaram a não apenas serem influenciadas pela sociedade, mas, também, a influenciá-la. Produções cinematográficas, por exemplo, começaram a fazer o uso de ideias vindas diretamente de histórias em quadrinhos para diversos fins, inclusive monetários.

Portanto, torna-se válido dizer que as HQs abrigam uma gama de informações e cumprem, desde o século XIX, um papel importante na sociedade artística, bem como nas expressões humanas. Por isso, contextualizar o gênero e levá-lo para a sala de aula, especialmente por meio de recursos digitais, apresenta-se como uma proposta de ressignificação do ensino, à medida que é capaz de auxiliar significativamente para que a aprendizagem de português se efetue mais amplamente, com vistas a não apenas ler e escrever, mas a compreender a vida social, histórica, filosófica, geográfica, artística e, enfim, humana.

A utilidade das HQs para o ensino de português

É comum ouvir que as histórias em quadrinhos possuem como função entreter os sujeitos, principalmente os mais jovens. Entretanto, o que muitos desconsideram ao realizar tal afirmativa é que esse material, em virtude de suas ricas linguagens, mais do que entreter, pode ser explorado em sala de aula de inúmeras formas, de modo a contribuir para que se efetue a formação crítica e cidadã dos alunos.

No que diz respeito ao trabalho com a língua portuguesa nas escolas, não é raro perceber um ensino enfadonho pautado no uso de lápis e de caderno para a cópia de matérias. Soma-se a isso um número significativo de professores que pautam as suas aulas quase unicamente na gramática normativa, reduzindo as concepções de língua(gem), texto e ensino.

Assim sendo, é preciso reavaliar tais metodologias, visando produzir aulas mais dinâmicas e promover novas práticas que se caracterizem por ser contextualizadas; que se preocupem em explorar os sentidos e os usos da língua em diferentes instâncias. Isso se justifica porque, se o aluno apenas trabalha com questões ligadas à gramática, o resultado é o “[...] declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e

⁵ Tipo de entretenimento feito em papel de celulose, normalmente sem fins artísticos específicos. Apesar de existir desde meados de 1900, evoluiu a partir de 1930, com a queda da bolsa de NY.

⁶ Voltados para o público de nicho, Zines (derivação de fanzines) eram feitos por artistas independentes e com baixa circulação de trabalhos. Normalmente artesanais, abrigam um espaço confortável e underground em subgênero de quadrinhos.

formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

Dessa maneira, visando promover um ensino que de fato alfabetize os sujeitos e promova a prática dos multiletramentos, ampliando todas as competências de uso da língua (MELO; GOULART, 2020), o professor pode partir das HQs para ressignificar o ensino. Em trabalhos como esse, é possível instigar

[...] o público em geral para perceber a amplitude das questões linguísticas; para perceber que uma língua não é uma coisa que se restringe apenas a um manual de gramática, a regras de certo e errado; para perceber que usar a linguagem é uma atividade social, é um ato histórico, político, cultural, que envolve um complexo conjunto de habilidades (cognitivas, textuais e interativas) e de fatores situacionais. É, além disso, uma prerrogativa do ser humano, que lhe dá imensos poderes e que retrata os inúmeros laços que as pessoas criam entre si e com o mundo que vivem (ANTUNES, 2017, p. 20).

Assim, é preciso que o trabalho com HQs se dê de maneira contextualizada, isto é, que tenha ligação com a vida social dos estudantes. Um exemplo é o próprio uso de quadrinhos dos X-Men: além de trazerem personagens adolescentes, trabalham com temáticas muito importantes e que precisam ser discutidas, como a puberdade; tudo apresentado em um viés lúdico.

Também, nas obras, os confrontos não são totalmente resolvidos com combates, mas com diálogos, o que toca em políticas humanas, preconceitos e dialogias de uma sociedade que, infelizmente, costuma não aceitar as diferenças. Além disso, as escritas que compõem as HQs podem ser exploradas, por exemplo, ao se trabalhar as diferenças entre verbal e não verbal, levando os alunos a perceber que em gêneros como esse, a gramática, sozinha, não é suficiente para a completa produção de sentidos.

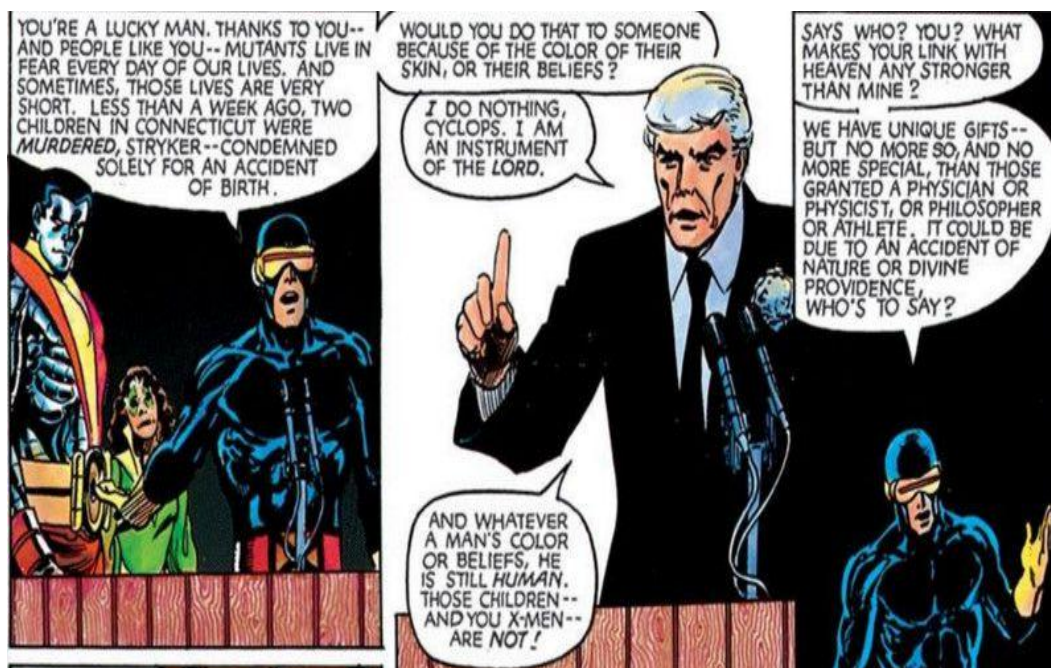
Por fim, é importante pontuar sobre a possibilidade de ao realizar um trabalho como esse, o docente perceber que nem todos os alunos têm em mãos uma história em quadrinhos. Então, o uso de recursos digitais pode ser muito útil, sobretudo o de e-books. Para tanto, existe a possibilidade de agrupar os alunos – de modo que possam se ajudar e aprendam a trabalhar em conjunto – ou utilizar aparelhos eletrônicos da própria escola, se ela tiver, para acessar os materiais na internet.

2.2 Proposta de trabalho com o gênero HQ

Dentre as possibilidades de trabalho que o professor de Língua Portuguesa pode promover em sala de aula, destaca-se a análise de imagens presentes em uma HQ. Para que isso se realize de forma processual e dinâmica, é interessante partir da exploração de

quadrinho para quadrinho e seus respectivos elementos, relacionando-os ao final. Treinam-se, assim, habilidades básicas de interpretação de textos e de leitura, saindo de um pragmatismo que, como já dito, pode se instaurar em aulas de línguas. Como exemplo, a HQ *X-Men: God loves, man kills*, apresentada na imagem 2, pode ser utilizada.

Imagem 2: Trecho⁷ de *X-Men: God loves, man kills* (1982)



Fonte: Recuperado em 27 jul. 2021 de

<https://www.vox.com/culture/2017/5/3/15341432/god-loves-man-kills-claremont-anderson-interview>

Assim, desse material podem ser realizadas discussões sobre figuras de linguagem (metáforas, principalmente) e sobre como uma única imagem, mesmo se não estiver acompanhada de palavras, produz sentidos. Em um trabalho dessa natureza, ressalta-se o fato de que o texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, uma vez que ambas são mediadas pelo texto. Mantém-se, então, a ideia de que os estudos semióticos em aulas de Língua Portuguesa podem produzir sentidos que

⁷ No português brasileiro, da esquerda para a direita: “Você é um homem de sorte. Graças a você - e pessoas como você - mutantes vivem com medo todos os dias de nossas vidas. E, às vezes, essas vidas são bem curtas. Menos de uma semana atrás duas crianças em Connecticut foram assassinadas, Stryker - condenados por um acidente de nascimento”. “Você faria algo a alguém por conta de sua cor ou crença? Eu não faço nada, Ciclope, sou um instrumento de Deus. E independente dessas coisas, eu ainda sou um humano, vocês, mutantes, não!” “E quem diz, você? Quem garante que sua conexão com o céu é mais forte que a minha? Nós temos dons únicos, nada mais especial do que um atleta ou filósofo. Tudo isso pode ser um acidente divino, quem sabe?”.

ajudam na compreensão de conceitos essenciais da Linguística.

Na mesma direção, ao trabalhar com HQs em sala de aula, há a possibilidade de os próprios estudantes desenvolverem as suas criações. Uma atividade como essa se destaca por, dentre outros pontos, exercitar o trabalho com temas transversais, posto que ao aplicá-los no contexto escolar, a finalidade se resume em fazer com que “[...] possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma responsável [...]” (BRASIL, 1998, p. 26).

Entretanto, se o professor considerar interessante aplicar aos seus alunos a atividade de criação de uma HQ, resultados parecidos podem ser percebidos. Assim, é preciso entender que em momentos como esse, o ato da (re)leitura estará sendo desenvolvido, assim como o da escrita híbrida. Por isso, não se deve encarar as produções como cópias, visto que os enunciados produzidos pelos alunos, assim como qualquer outro tipo de enunciado, são irrepetíveis, à medida que produzem sentidos diferentes de acordo com recepções diferentes. Em casos como esse, o que se deve fazer é apresentar aos alunos o conceito de plágio e explicar didaticamente por que plagiar alguém é errado, enfatizando que é possível se inspirar em obras alheias sem tomar para si algo que foi desenvolvido por outrem.

Considerações finais

Historicamente, as HQs foram marginalizadas pela sociedade e consideradas um tipo inferior de arte. Com isso, ainda hoje, muitos entendem que este é um material que possui como finalidade única entreter os sujeitos e, assim, “fazer o tempo passar”. Contudo, faz-se preciso romper com noções equívocas como essas e enxergar a gama de linguagens presentes nesse gênero.

Nesse sentido, considerando que muitas vezes o ensino de português ocorre de maneira descontextualizada das vidas dos alunos e com foco na gramática normativa, a exploração das linguagens presentes em uma HQ, por serem ricas em semioses, pode ser de extrema utilidade para que ocorra a ressignificação do ensino, promovendo, assim, diferentes tipos de letramento por meio de práticas interdisciplinares.

Não obstante, por possuírem uma dimensão cultural vasta, muitas vezes referenciando a clássicos da literatura, a eventos históricos e a lugares ao redor do mundo, o trabalho em sala de aula com as histórias em quadrinhos pode não só instigar a curiosidade do leitor, como também ampliar a sua bagagem cultural. Por isso, as HQs, como as dos X-Men, podem ajudar a

promover debate interdisciplinares, políticos e humanitários a respeito de questões diárias do mundo ocidental e oriental, realocando, dessa forma, a posição dos diferentes sujeitos que se encontram presentes em uma sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino fundamental. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MELO, G.; GOULART, I. V. C. A utilização de memes nas aulas de língua portuguesa: da descontração ao pensamento crítico. In: MATIAS, Richard Brunel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane Gouvêa (org.). **Gêneros textuais/discursivos y tecnologías digitales**. Córdoba: Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba, 2020. p. 90-98.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

Panel by panel: from X-Men's comics to teaching Portuguese

Abstract: In the mid-19th century, comic books – or comics – emerged in Western culture as a form of language based on the semiotic mixture of images and words. In this perspective, the history of the X-Men, created in 1963 by Jack Kirby and Stan Lee, provided an approach to themes previously little explored in other comics, such as: racial prejudices, philosophies, conflicts over ethics, among others. Given the above, this work, which operates at the interface of studies of discourse analysis and semiotics, aims to investigate the mechanisms of meaning production in the X-Men's comics and their modifications in relation to changes in society. For this purpose, enunciative events are compared and the use of the above-mentioned comics to work with Portuguese in elementary schools is analyzed, with a focus on narrativities of content and expression.

Keywords: Comics; Portuguese language; Semiotics; X-Men.

Gabriel Vicente Alves Silva é graduando em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Participante Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Estudos de Linguagem. E-mail: gabrielvicentevicente17@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9281-8050>

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1676>

Educação linguístico-literária em contexto: discutindo o projeto educacional brasileiro

Quezia dos Santos Lopes Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Mesquita, RJ

Resumo: Muito se discute sobre os entraves no ensino de língua e literatura na educação básica, sobretudo quanto à abordagem mecânica e descontextualizada dessas disciplinas e à perspectiva dicotômica que as separa no ensino tradicional de português, o que tem tornado esse ensino desafiador para os professores e desinteressante para muitos alunos. À vista disso, o objetivo deste ensaio é refletir sobre a educação linguístico-literária brasileira no contexto atual, recuperando alguns de seus principais aspectos histórico, político e sociais, e, partir de uma revisão bibliográfica, levantar discussões diretamente comprometidas com o enfrentamento da problemática identificada. A defesa deste texto é a de que qualquer projeto educacional se insere numa visão particular de escola e sociedade, com vistas à sua conservação ou transformação. Diante disso, avaliam-se os deslocamentos traçados, pelas pesquisas recentes na área e pelos documentos oficiais de educação rumo a uma postura de ensino transformadora.

Palavras-chave: Ensino de língua e literatura; Formação cidadã; Projeto educacional brasileiro.

Introdução

Ao se discutir a construção de um currículo de determinada disciplina, em suas diversas dimensões/manifestações (“oculto, formal e real”, por exemplo, conforme Forquin (1996)), é preciso considerar, antes de tudo, o contexto maior que envolve o projeto educacional em questão, o que significa pensar, principalmente, na noção de sociedade e de sujeito que estão representados no espaço escolar. Cabe, nesse sentido, destacar, primeiramente, o lugar da escola na sociedade, qual seja: uma instituição histórico-social atravessada por dois objetivos básicos: conformar ou modificar a sociedade, o *status-quo* (FREIRE, 1996). Assim, currículo, avaliação, objetivos e procedimentos de ensino vão refletir esse modelo de escola (política, sociedade, ser humano) assumido. Pensando nessas questões, objetiva-se, neste texto, discutir o atual projeto de ensino de língua e literatura na educação básica, contextualizando-os, brevemente, quanto a alguns marcos históricos e políticos que explicam seu cenário atual e nos permite problematizar sua função na sociedade.

Entende-se aqui, como dito inicialmente, que o primeiro passo para se discutir processos educativos, em qualquer que seja a área ou instância, deve ser a compreensão desse contexto maior. Tomando como exemplo a trajetória da gramática de língua portuguesa, pode-se observar bem como esse processo se dá. É possível resumi-la em algumas etapas mais gerais. Nasce como uma referência para se aprender uma segunda língua (o Latim) (Aurox, 1992), dando acesso aos textos antigos, especialmente na Idade Média/Renascimento. Passa, em seguida, ao objetivo de manter/conservar o idioma de seu processo (natural) de mudança, “resguardando a língua” (e o modelo de parcela prestigiada da sociedade nela representado, a partir de um referencial linguístico, de uma norma), como mostra Bagno (2012). Também serviu historicamente para facilitar as relações sociais entre diferentes povos (e suas línguas) provocadas com as expansões comerciais; até chegar aos dias de hoje como ferramenta para desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, a partir do auxílio prestado no trabalho com o texto em suas múltiplas variedades (BRASIL, 1998). Assim, do mesmo modo como observado com a história da gramática, é possível traçar o percurso de um dado saber ou prática pedagógica na sociedade, contextualizando-os no tempo, no espaço, nos aspectos sócio-políticos, bem como quanto às suas finalidades.

No campo da literatura, segundo Zilberman (2008, p.16-17), o ensino também passou de uma perspectiva mais restrita, que tomava o texto literário como padrão linguístico e patrimônio cultural consagrado a ser transmitido para os jovens, para uma abordagem mais

ampla, preocupada agora com a formação de leitores e com as consequências, principalmente sociais, desse processo (humanização, democratização, formação do pensamento crítico, autoconhecimento etc.).

Esse transcorrer da história e das instituições sociais muito explica o cenário atual do ensino de língua e literatura, sobretudo se se pensa, como afirma Travaglia (2009), a língua como uma instituição social, o que a torna sujeita a mudanças por si só. No contexto brasileiro, experimentamos, nas últimas décadas, importantes transformações na sociedade brasileira, sobretudo a partir dos anos 70 com a (re)democratização do ensino após um período de ditadura militar, como bem sinalizou Soares (2002). Decorrente dessa transformação sócio-política, a escola se deparou com um novo cenário: abertura de seu espaço às classes populares, formação acelerada de novos educadores, com consequente desvalorização da profissão docente e dos cursos de licenciatura (SOARES, 2002), e resultante inadequação do currículo e dos materiais didáticos frente a esta nova realidade.

Quanto aos indicativos da necessidade de modificação da educação para atender a esse novo modelo de sociedade, poderiam ser verificados (e ainda se verificam, enquanto a verdadeira transformação escolar não se processa) no fracasso escolar (abandono da escola, repetência). E, no caso das aulas de português, na falta de domínio de certas habilidades e competências dos alunos quando se observam, por exemplo, avaliações de larga escala (PISA, SAEB e outros) e a insegurança dos alunos em se manifestarem linguisticamente (condensados no discurso de que não sabem a própria língua ou de que português é muito difícil (Bagno, 1999)). Tais fatores se colocam não só como desafios aos educadores, mas também como barreiras aos alunos na sua trajetória escolar e no gozo de seus direitos.

Diante disso, observou-se uma transformação da educação brasileira de um modo geral, a partir da criação de políticas educacionais e linguísticas (a exemplo da LDB¹ e dos documentos curriculares nacionais/oficiais), e da educação linguístico-literária, em particular, a partir da reorientação dos cursos superiores, sobretudo com a inclusão da Linguística no currículo acadêmico na década de 60, e do avanço das pesquisas na área de língua e literatura. Dessas mudanças, provaram-se também reorientações quanto às metodologias de ensino, avaliação, seleção de material didático, currículo, mediação da educação, objetivos de ensino etc.

Tendo em vista essa nova concepção político-social, a educação, a partir das novas bases e diretrizes legais, passou a se orientar por um fim democrático, visando desenvolver as potencialidades do educando, dando-lhe autonomia e possibilidade de inserção plena na

¹ Lei 9.394/96- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional.

sociedade e a modificação da sua história e de seu meio social. Para isso, uma modificação primordial se fez: a colocação do aluno como sujeito, como central no processo educacional, tornando-o ativo nesse espaço e nas relações educacionais; pois, como consta no artigo 22 da Lei 9.394/96 (LDB): “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL,2018.). Esse deslocamento culminou na centralidade da aprendizagem no processo de ensino, fomentando o par indissociável ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Uma vez assumida essa nova visão de sociedade, de sujeito/ser humano que se quer formar e de um novo objetivo educacional (a transformação), tornou-se inevitável que os objetos e práticas de ensino nas diferentes disciplinas acompanhassem esse compromisso formativo, e sofressem, portanto, as modificações necessárias para isso. Em outras palavras, esse novo contexto sociopolítico explica os deslocamentos experimentados nas últimas décadas no ensino de português na educação básica e coloca em questão os próximos passos necessários rumo a uma educação transformadora.

Pode-se dizer, a partir de uma breve revisão dos documentos oficiais, como os PCN e a BNCC, que o rearranjo principal nas aulas de língua e literatura foi a conversão do objeto de ensino, que passou a ser o texto. Dessa redefinição, antigas práticas pedagógicas foram problematizadas e novas orientações curriculares e teórico-metodológicas se colocaram, representando atualmente os desafios desse novo cenário. Na sequência, este texto traça um breve histórico dessas transformações nas aulas de língua e literatura e levanta, a partir de um referencial teórico na área, possíveis metas que ainda se colocam nesse percurso de mudança.

A educação literária

No campo da Literatura, começou-se problematizando a questão de sua escolarização, do lugar do texto literário, do papel da mediação, da seleção de obras e da metodologia pouco dialógica no tratamento do texto literário, reforçada pelo perfil dos livros didáticos, que se centravam na historiografia da literatura, e não na leitura literária, como bem discutiram Faraco (1984), Rezende (2013), Dalvi (2013a, 2013b) e Alves (2014), dentre outros.

Dessa problematização, sugeriu-se a atenção para o contato direto com o texto literário (evitando-se a adoção de resumos e adaptações de obras nesse contato). Assim, o contexto de produção (informações sobre historiografia literária, autores, estilo de época, etc.) deixaria de ser o foco para se tornar auxílio no melhor tratamento e relacionamento com o texto. Esse diálogo com o texto passa a se dar por meio do procedimento de “leitura literária” (REZENDE,

2013; 2014), em lugar de uma análise interpretativa ou gramatical do texto, que desconsidera sua “literariedade”, seu aspecto artístico. Supera-se, desse modo, o valor utilitário da literatura nas aulas de português, tomada como modelo de língua para bem falar ou escrever, para ilustrar conteúdos gramaticais ou para servir de “mote” para se trabalhar interpretação textual, ou seja, um papel secundário.

Com a prática de leitura literária, “leitura cursiva” nas palavras de Rouxel (2014), tornou-se possível uma aproximação do leitor com a literatura, visando à formação desse leitor, à criação do gosto pela literatura a partir de uma tomada prazerosa e frutiva do texto. Dessa experiência, espera-se possibilitar, num segundo momento, a formação de um leitor de “segundo nível” (ECO, 2004, p. 33), iniciado, desde a educação infantil, com a literatura apropriada nessa fase; um leitor capaz de se apropriar do texto, usando-o para diferentes fins, de se posicionar e dialogar criticamente com ele, reinventá-lo, analisá-lo mais profundamente, lançando mão, agora sim, de informações sobre a materialidade do texto, suas marcas histórico-sociais, seu contexto mais amplo. Também formar um leitor autônomo que faz suas próprias escolhas de obras e itinerários interpretativos, que transita com competência por diferentes gêneros e estilos, que consegue apreciar os cânones e, ao mesmo tempo, relacioná-los à sua realidade e ao produto cultural produzido por diversos grupos da sociedade em diferentes suportes e formatos, ressignificando cada um deles. Espera-se, ainda, a formação de um leitor consciente, que, diante dos interesses mercadológicos das novas produções editoriais, não é consumidor acrítico, mas leitor maduro e experiente, que sabe apreciar e respeitar diferentes bens culturais e confrontá-los com a sua identidade individual e coletiva.

Vale ressaltar ainda que esse movimento de recuperação do leitor para o lugar central na relação com literatura não foi exclusivo do Brasil, tendo sido amplamente discutido no mundo, a exemplo do debate promovido por Jauss (1979). Em outras palavras, as modificações de produção de saber/conhecimento não se dão num vazio, desconectadas, o que chama atenção também para a importância do lugar da Universidade como espaço de diálogo e formação. No seu processo de produção, problematização e divulgação do saber e da pesquisa científicos, ela cria um potencial de mudanças em diversas esferas na sociedade, a começar pela educação básica. Logo, coloca-se como subsidiadora nesse processo de mudança, como um canal a ser explorado para superação dos impasses identificados ao longo dessa jornada.

Dessa nova postura de ensino, almeja-se um reflexo também no processo avaliativo, ainda muito arraigado aos padrões tradicionais. Nessa nova lógica, não se prevê que se trabalhe uma obra para fazer uma prova a partir dela, um resumo a ser apresentado em troca

de nota ou a elaboração de fichas com dados de autor, estilo e época para realização do vestibular. Espera-se, por outro lado, que os exercícios se centrem no diálogo com o texto, na fruição e desenvolvimento do letramento literário, e não em questões de interpretação sobre o que o autor quis dizer, quantos versos ou estrofes utilizou, que figuras de linguagem empregou, a menos que esses elementos sejam vistos em relação direta com o texto na construção de seu sentido.

A educação em língua materna (ensino de português)

Com relação ao ensino de língua materna, passou-se a priorizar o acesso ao texto, sua produção/efeitos sentidos, seu domínio (oral e escrito) em diversificados contextos de interação para atender a diferentes finalidades nas práticas sociais, levando, assim, o educando a exercer sua cidadania. Essa reorientação se deu a partir da publicação dos PCN e de discussões na área, fundamentadas especialmente na Linguística (Koch (2003), Dos Santos (2004), Travaglia (2009) e Geraldi (2015)), sobretudo a contar da década de 90.

Criou-se, com isso, uma nova proposta que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, nos termos de Travaglia (2009), que se refere à “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2009, p.17). Tal competência inclui, portanto, o domínio dos gêneros, da norma-padrão, das variedades linguísticas, de recursos e estratégias linguísticas (gramaticais) e semióticas (leitura de símbolos, imagens, recursos gráficos, vídeos, animações, informações não-verbais), nos diferentes suportes e meios de circulação dos textos e nas diversas manifestações culturais da sociedade.

É importante lembrar que, antes disso, sobretudo no período anterior à redemocratização brasileira, como mostraram Geraldi (2006) e Soares (2002), as aulas de português eram pautadas basicamente no estudo da gramática e da norma padrão da língua, tendo em vista que o público que tinha acesso aos bancos escolares fazia parte da classe socialmente privilegiada, cujo falar se aproximava da norma padrão catalogada nas gramáticas. Com a abertura da escola às classes populares, e, conseqüentemente às variedades linguísticas que se afastavam do referencial normativo da língua, o então modelo de ensino da época passou a ser repensado e o lugar da gramática problematizado. Segundo Salomão (1997), o que também contribuiu para a desestabilização e ruptura do ensino tradicional e para o “combate” ao ensino de gramática foi o triunfo da Linguística no Brasil. Isso porque, essa disciplina passou a levantar e discutir os problemas da abordagem tradicional e a dar um

tratamento científico à variação, tratada até então como erro ou deturpação de um protótipo, como também discutiu Possenti (1996).

Assim, a gramática e a norma-padrão, antes vistas como foco das aulas passam a ser mais uma ferramenta de acesso ao texto e compreensão dos valores sociais implicados na língua. Também se abre espaço para as variedades linguísticas, vistas agora não como desvios, mas como regulares e inerentes à própria língua e indicativas de marcas identitárias do indivíduo e da sociedade brasileira, devendo, portanto, ser respeitadas e valorizadas. Salienta-se, nesse ponto, que isso não significa excluir o ensino da norma-padrão, pois, como apontam Possenti (1996) e Geraldi (2006), o domínio desta norma assume um caráter democrático, permitindo ao aluno transitar por diferentes esferas da sociedade, assumindo o poder que o uso pleno da língua confere aos seus usuários. A norma-padrão, neste caso, ao invés de excluída, seria repensada e tomada como ferramenta em prol desse novo projeto, ao servir como chave de acesso aos bens culturais pelas classes populares.

Com essas transições, a metodologia mecanizada e descontextualizada de análise metalinguística dá lugar a um ensino reflexivo, epilinguístico, centrado no uso consciente e efetivo da língua, a partir da prática de explicitação do saber linguístico inconsciente do falante, da descrição e análise racional dos recursos da língua. Por consequência, espera-se que a avaliação também mude de postura, deixando de ser “classificatória, “autoritária e disciplinadora” (HOFFMANN, 1994; LUCKESI, 2005), ou seja, voltada para a “conservação” da sociedade, para se tornar “mediadora” (HOFFMANN, 1994), preocupada em dar suporte aos alunos para superarem suas dificuldades de aprendizagem através do “diálogo” e “acompanhamento”; e “formativa” (LUCKESI, 2005), comprometida com a transformação do indivíduo e da sociedade através do exercício dialético, do diagnóstico da situação da aprendizagem e da indicação de novos rumos.

Cumprir destacar ainda que, no ensino de língua, assim como observado no caso da literatura, as novas orientações no tratamento linguístico foram alimentadas por importantes diálogos com o saber científico produzido pelo mundo, em especial com o advento dos estudos da Linguística do Texto, da Sociolinguística e da Análise do Discurso, para os quais o sujeito e o texto (uso da língua) são elementos centrais.

Dentro desse novo modelo de educação linguística, novas respostas passam a se apresentar para as perguntas basilares de todo processo educativo (“o que, para que, por que e como ensinar?” (GERALDI, 2006)). A visão de língua passa a ser a de instrumento para interação social; o objetivo de ensino o de desenvolver a competência comunicativa do usuário; e a metodologia a de expor o aluno a maior diversidade possível de usos da língua a

partir do trabalho com diferentes gêneros textuais (entendidos como requisitos mínimos para qualquer manifestação verbal (MARCUSCHI, 2005, p.22)) em diferentes variedades e modalidades da língua, com aponto Travaglia (2009). Além disso, o enfoque no trabalho com o texto em diferentes perspectivas (impresso ou digital, considerando-se a multimodalidade inerente a cada uma dessas esferas, e ligado a diferentes manifestações culturais), como sugere a BNCC, permite ainda o desenvolvimento dos (multi)letramentos do aluno. Com isso promovem-se, segundo Soares (2005, p.36-37), habilidades para uso social e competente da leitura e da escrita, respondendo adequadamente às suas demandas sociais, ou ainda, nas palavras de Bagno (2001, p. 83): “condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada”.

Diálogo no ensino de português-literatura

Se se considerar, então, a imprescindibilidade do texto e do sujeito os pontos em comum no ensino de português e literatura, assume-se mais fortemente a perspectiva de diálogo entre essas disciplinas. Com isso, projeta-se um caminho possível para se promover a tão desejada integração entre elas na educação linguística, com as devidas particularidades de tratamento de cada uma, dadas as suas especificidades. Esse trabalho conjunto permite a superação de uma visão restrita da língua, que a concebe como produto e de forma descontextualizada.

É importante, nesse processo, não incorrer no erro de subordinar a literatura ao ensino de português, o que abrange também não tratar o texto literário apenas como mais um gênero textual a ser ensinado (crônica, poema, fábula etc.), num mero exercício classificatório de se apontar sua estrutura/composição, conteúdo e estilo, até mesmo em função da fluidez observada nos formatos dos textos literários.

Desse diálogo, espera-se promover um exercício maior de reflexão linguística, tendo como fim a construção/efeitos de sentido do texto, observando como se opera com a linguagem para diferentes fins: comunicativos imediatos, artísticos e outros. Para isso, pode-se identificar as particularidades de cada uso e os recursos que são mais gerais a eles; explorar o potencial dos elementos linguísticos empregados no texto, seus aspectos paradigmáticos e sintagmáticos (de seleção e combinação); a natureza figurativa da linguagem (a exemplo da metáfora e metonímia) como um elemento presente não só no texto literário, mas até nos usos mais básicos da língua; o poder inventivo da palavra, sua maleabilidade, seu jogo de sentidos e

ritmos; o modo como se dão as conexões dentro de um texto (através de palavras, sentidos, ritmo, rima, pontuações) etc.

Além disso, vale problematizar o papel do leitor na interação com o texto e o autor, e as diferentes finalidades de leitura de um dado texto (ler por prazer, para fugir da realidade, para buscar uma informação, para se apropriar de um saber, para seguir uma instrução etc.). Porém, ao passo de qualquer procedimento metodológico, é preciso romper inicialmente com um modelo educativo que não atenda ao tipo de sociedade que se deseja formar, como consta nos PCN: “Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. (BRASIL, 1998, p. 19)

Reconhece-se, no entanto, que, para além deste diálogo, seguir este novo modelo educativo é uma tarefa difícil de se concretizar, uma vez que se observa que os deslocamentos aqui discutidos estão, essencialmente, apenas traçados, mas não percorridos, de fato, no “chão” das salas de aula brasileiras, ou, de outro lado, são tomados equivocadamente muitas vezes. A exemplo disso, vê-se, no caso da literatura, muitos professores desprezarem o estudo dos clássicos em sala de aula com a alegação de que são pouco acessíveis aos alunos ou de que é preciso democratizar e “deselitizar” o produto cultural, priorizando textos da realidade do aluno, mas sem problematizar, muitas vezes, os critérios de escolha dessas obras quanto ao seu valor estético (BRASIL, 2006, p. 56). Há ainda, segundo Alves (2014, p.7), o problema da grande dependência dos manuais didáticos no ensino de literatura, o que pressupõe pouca inovação no contato com a obra e padronização do ensino de literatura, ou seja, desconsideração das especificidades do perfil da turma.

Já no ensino de português, uma prática recorrentemente adotada, como criticou Geraldi (2015, p.59), é a tomada do gênero textual como objeto de estudo, isto é, como mais um conteúdo a ser ensinado (em sua estrutura, composição e estilo, ou seja, numa perspectiva classificatória), e não como uma prática comunicativa efetiva. Em outras palavras, há dificuldade dos professores em efetivarem (ou mesmo compreender plenamente) as orientações propostas nos programas e currículos oficiais, o que mostra que ainda há lacunas entre teoria e prática que precisam ser sanadas.

Em resumo, constata-se que mudar o percurso não é um movimento simples, sobretudo quando o caminho é novo e desconhecido para muitos, quando a diretriz traçada não é facilmente compreendida ou acessível a seus condutores (educadores), ou quando ela mesma apresenta muitos impasses (DOS SANTOS, 2004). O primeiro passo já foi dado com os

estudos e pesquisas recentes na área de língua e literatura, como os referidos ao longo desta discussão, e com a inclusão, nos documentos oficiais de educação, das questões levantadas nesses trabalhos a respeito do ensino de português nas escolas. Dentre elas, destacam-se, principalmente, as que ressaltam a necessidade de um trabalho reflexivo, crítico e produtivo da língua, capaz de levar o educando à prática cidadã a partir do domínio da língua e dos bens socioculturais do âmbito linguístico, como todo o referencial artístico-literário.

Considerações finais

Pode-se concluir, de toda discussão procedida até aqui, que vivemos um momento de deslocamentos/movimentos na educação brasileira. Tem-se a transposição do ensino sobre a língua para o ensino da língua (GERALDI, 2006; POSSENTI, 1996), do ensino sobre a literatura, principalmente no ensino médio, para o ensino da literatura (REZENDE, 2013), mais precisamente “educação literária”, nos termos da BNCC. Isso posto, espera-se, um deslocamento também das relações sociais e do lugar no sujeito no mundo rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, com um indivíduo recuperado de sua humanidade, não excluído do acesso aos bens culturais, e, por consequência, aos bens econômico-sociais, como discute Libâneo (2013).

Dessa forma, cumprir-se-iam as finalidades traçadas oficialmente para a educação linguístico-literária na educação básica no Brasil, a saber:

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara. (BRASIL, 2002, p.55)

Isso, porém, só se faz possível com um novo modelo (lugar) de escola, o que pode se dar explorando seu caráter constitutivo contraditório, como afirma Dalvi (2020). Para a autora, a escola, enquanto uma instituição burguesa, criada após revoluções dessa classe para reprodução de seus valores e manutenção de suas conquistas, apresenta, ao mesmo tempo, um potencial de transformação do sujeito e da sociedade, ao democratizar o acesso aos conhecimentos construídos e acumulados por ela. É preciso, portanto, problematizá-los e abordá-los coerentemente ao projeto socioeducacional adotado.

Somado a isso, um movimento coletivo da sociedade se faz necessário, com a problematização do papel da Universidade na formação de futuros professores e, conseqüentemente, com um maior diálogo entre ensino superior e básico, entre teoria e prática; com o debate na comunidade científica; com a melhoria na formação (inicial e continuada) de professores; com a recuperação das condições de trabalho docente (o que inclui valorização de carreira, reconhecimento salarial, redução de carga horária); com a melhora de infraestrutura do espaço escolar; com o enxugamento da grade curricular, visando à qualidade dos conteúdos selecionados e o tempo necessário para um bom tratamento deles; e, mais importante, com a mobilização junto ao Governo para promoção de políticas públicas que priorizem a educação.

Em outros termos, defende-se que, para além do recorte língua-literatura, a mudança deve ser pensada no contexto mais amplo da educação brasileira. Coube a este texto discutir mais detidamente uma dessas frentes: a construção de um novo objeto e de uma nova postura de ensino de português, vistos como um primeiro passo para a construção de um projeto educacional (político e pedagógico) comprometido com a transformação (FREIRE, 1996; LUCKESI, 2005).

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**—Campina Grande: Abralic, 2014.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1992.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p.71-83, 2001.
- BAGNO, M. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.106p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 244p.
- BRASIL. Semtec. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006. 239p.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. [**LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**] – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

DALVI, M. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES, Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013a.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.; REZENDE, N. & JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013b, cap.4, p.75-92.

DALVI, M. Leitura de literatura na escola (minicurso- aulas 3, 4 e 5). **Parábola Editorial** (Canal do Youtube), 2020. 3 Vídeos (39min21s; 20min14s; 20min31s) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=THT0pEmK7yk>>. Acesso em 06 nov./2020.

DOS SANTOS, Leonor W. O ensino de língua portuguesa e os PCN's. **Revista Humanidades**. Letras (FEOB), v. 5, p. 15-24, 2004.

ECO, H. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FARACO, C.A. As sete pragas do ensino de português. *In*: GERALDI, J.W. **O texto em sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984. Cap.2, p. 9-15.

FORQUIN, Jean Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Rev. Educação e Realidade**, vol. 21, n. 1, p. 187-198, 1996. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652> >. Acesso em 14 mar 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino de língua materna. **Revista de Humanidades e Letras**. Vol. 2, Nº. 1, p. 55-64, 2015.

HOFFMANN, J.M.L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *In*: ALVES, M.L. *et al.* (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. p.51-59. (Série Ideias, 22).

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: COSTA LIMA, L. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 43-61.

KOCH, I. G. V. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-12, fev. 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. cap.1, p. 19-36.

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

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M.; REZENDE, N. & JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. - São Paulo, SP: Parábola, 2013. cap.5, p.99-112.

REZENDE, N. A formação do leitor na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal. *In*: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**— Campina Grande: Abralic, 2014. cap. 3, p. 37-54.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. *In*: ALVES, J. H. P. (Org.). **Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu ensino**— Campina Grande: Abralic, 2014. cap.2, p.19-36.

SALOMÃO, M. Linguística e Ensino de Português: variações sobre um tema recorrente. *In*: PEREIRA, M. T. G. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997, p. 139-158.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, nº 14, p. 11-22, dez/2008.

Linguistic-literary education in context: discussing the Brazilian educational Project

Abstract: There is a lot of discussion about the obstacles in the teaching of language and literature in basic education, especially regarding the mechanical and decontextualized approach of these disciplines and the dichotomous perspective that separates them in traditional Portuguese teaching, which has made this teaching challenging for teachers and uninteresting for many students. In view of this, the objective of this text is to reflect on the Brazilian linguistic-literary education in the current context, recovering some of its main historical, political and social aspects, and, from a bibliographical review, point out discussions directly committed to facing the problem identified. The defense of this text is that any educational project is inserted in a particular vision of school and society, with a view to its conservation or transformation. Therefore, the shifts traced by recent research in the area and official education documents are evaluated towards a transformative teaching posture.

Keywords: language and literature teaching; citizen transformation; Brazilian educational project.

Quezia dos Santos Lopes Oliveira é Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora de português da Prefeitura Municipal de Mesquita. Integrante do GP NEPSol-RR. E-mail queziaslopes@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6986-9116>.

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1756>

Multiletramentos e multimodalidade em tempos de pandemia: as potencialidades do webfólio em aulas de Língua Portuguesa

Rose Aparecida Costa Souza Oliveira

Universidade Federal do Pará

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de multiletramento que leva em consideração a multimodalidade na leitura e produção de textos no contexto da pandemia de COVID-19, momento em que as instituições de ensino brasileiras continuam na forma não presencial. Para tanto, optou-se pelo Webfólio, um gênero discursivo multissemiótico que abriga outros gêneros, bem como comporta links e hipertextos. Destaco nesse trabalho o Google sites por ser gratuito e de fácil configuração. O Google Sites permite que se crie e edite um site de forma simples e completamente descomplicada. Além disso, buscou-se discutir a importância da transposição didática a partir de práticas reais de uso da língua no cotidiano dos alunos com vistas ao engajamento e motivação nas práticas de leitura e escrita na sala de aula.

Palavras-chave: Multiletramento; Multimodalidade; Letramento digital; Webfólio.

Introdução

Entende-se por letramento a atividade social organizada com base na modalidade escrita da língua em seu sentido amplo. O letramento se dá em diferentes esferas: escolar, familiar, midiática, religiosa, digital, entre outras. Dentre essas esferas, esse trabalho destaca o Letramento digital, que

[...] diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (COSCARELLI; RIBEIRO, verbete, 2014)

A prática de letramento envolve leitura, produção textual, distribuição e circulação de textos. Esse processo de leitura e produção para que seja efetivo requer uma prática cultural para que seja significativo para os leitores/produtores de texto, ou seja, o exercício de produção de texto deve advir de uma atividade integrada à realidade sociocultural. Sendo assim, numa prática de letramento, os fatores sociais são essenciais.

Além dos fatores sociais, precisam-se levar em consideração outros fatores que compõem uma prática de letramento, quais sejam: as esferas de realização de determinada leitura/escrita/fala ou esfera de atividade; os gêneros discursivos envolvidos na prática; os protagonistas que atuam na prática; a finalidade da produção; a frequência em que ocorre as práticas; a circulação social do gênero; as situações de comunicação; as variedades linguísticas associadas e o valor social (CENPEC, 2013).

As práticas discursivas se dão sob diferentes gêneros nas esferas de atividade. Dessa forma, uma prática de letramento não requer necessariamente que os interlocutores saibam ler e escrever formalmente. Logo, práticas de letramento estão intrinsecamente ligadas a práticas de linguagem. Portanto, é um equívoco considerar que letramento ocorre somente no contexto escolar ou acadêmico.

Com o advento da internet e o avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), as práticas discursivas começaram a ganhar espaço no suporte digital, contribuindo para o crescimento da multimodalidade.

Dessa forma, professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento. Isso já vem ocorrendo – e deverá ampliar-se cada vez mais – já a partir dos anos iniciais de escolarização. (GLOSSÁRIO CEALE, 2014)

Esse fenômeno é chamado pelos especialistas de multiletramento, pois envolve a multimodalidade acrescida do multiculturalismo. De acordo com eles,

diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

Em decorrência da pandemia de COVID-19, algumas práticas de letramento no âmbito escolar ficaram comprometidas devido ao distanciamento social e fechamento dos estabelecimentos educacionais em todo o Brasil. Diante dessa situação, os professores de Língua Portuguesa tiveram que se reinventar para manter ou iniciar práticas dialógicas e discursivas na cultura digital, a fim de manter o engajamento dos alunos.

A forma e o suporte de leitura e produção de textos mudaram e tiveram que ser readaptados para a *cibercultura*. Algumas questões surgiram: “Como propor uma produção de texto no contexto de aulas não presenciais?”, “Como fazer a correção dos textos produzidos?”, “Como garantir a interação na elaboração coletiva de um texto?”, “Como propor a escrita colaborativa?”.

A fim de atender a essas necessidades e indagações, o ambiente digital apresenta-se como um novo suporte de interação, mas como explorá-lo? Esse questionamento será respondido nas seções a seguir.

Transposição didática, sequências didáticas e letramento digital

De acordo com o professor Egon Rangel, um dos autores do curso Caminhos da Escrita do programa Escrevendo o futuro, as práticas de multiletramento precisam partir da cultura local para a sala de aula, o que é chamado de transposição didática. De acordo com o glossário,

No âmbito da educação, esta expressão designa o conjunto de procedimentos e técnicas destinado a transformar um saber socialmente legitimado (um conceito, uma teoria, um procedimento etc.), originário de qualquer área do conhecimento, num objeto de ensino-aprendizagem possível, considerando-se o projeto didático-pedagógico em jogo e o perfil — social, psicológico, escolar etc. — do aprendiz. (GLOSSÁRIO CAMINHOS DA ESCRITA, 2021)

Dessa maneira, a transposição didática é a validação de uma prática social adaptada para o contexto escolar para a realização de práticas discursivas. Para que a transposição didática ocorra de forma eficaz devemos nos valer das sequências didáticas. Estas, por sua vez, são a descrição de passos necessários para consecução de objetivos pré-definidos com descrição de atividades, oficinas e projetos que evoluem para um desfecho.

Ao assumir as culturas locais em suas práticas docentes, o professor poderá verificar quais são as práticas latentes ou de uso para garantir a motivação e o caráter significativo para seus alunos, pois eles estarão inseridos em práticas reais do uso da língua.

Por conseguinte, no atual contexto pandêmico e de aulas não presenciais, como transpor as práticas de letramento da cultura para a sala de aula? Quais as práticas mais latentes ou correntes entre os alunos em suas práticas discursivas nas redes sociais?

Temos visto a manifestação e expressão dos alunos em diferentes modalidades, seja por meio de conversa informal com eles, por meio de depoimentos ou entrevistas ou até mesmo por meio de suas manifestações nas redes sociais, como nos status do WhatsApp, nos stories do Facebook, nos Feeds do Instagram ou nos memes e áudios compartilhados. Logo, por que não utilizar essas práticas sociais e/ou culturais como forma de transposição didática para práticas de letramento significativas? Qual ou quais suportes poderiam ser utilizados nas aulas?

Por ser um suporte que explora a multimodalidade ou multissemiose de textos contemporâneos, que, segundo Rojo (2012), exigem multiletramentos, a escolha para explorar essas potencialidades é o Webfólio ou Portfólio Digital/On-line. Esse gênero discursivo é também uma ferramenta digital que, como já dito, abriga vários outros gêneros. A escolha da plataforma escolhida foi o Google Sites, por ser gratuito e de fácil configuração. O Google Sites permite que se crie e edite portfólios de maneira intuitiva e prática.

Pode-se afirmar também que o Webfólio é uma metodologia ativa, uma vez que o aluno é protagonista na produção do conhecimento ao criar páginas, produzir conteúdo, editar imagens e vídeos e relatar as suas experiências.

Webfólio: uma metodologia ativa de multiletramento

O portfólio é um diário de aprendizagem em que gera diferentes possibilidades de aprendizagem tanto para o professor quanto para o aluno do Ensino Médio ou do Ensino Profissional e Tecnológico. Portanto, o portfólio digital ou webfólio é uma coleção de arquivos digitais compartilhados virtualmente, cujo propósito é demonstrar e refletir sobre o desenvolvimento na aprendizagem, em que o aluno publica sequência de atividades e projetos, por meio de diferentes gêneros discursivos, como já descrito anteriormente.

O trabalho com portfólio é uma estratégia que permite verificar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, considerando ser esta uma forma de arquivo de conhecimentos adquiridos no decorrer da disciplina relacionada à temática apontada. Assim, o enfoque na aprendizagem por meio do portfólio faz parte das metodologias ativas em que o aluno é o protagonista. Além disso, permite a avaliação formativa do aluno, a sua evolução desde o diagnóstico até a aplicação do conhecimento adquirido.

O professor também pode criar o seu portfólio digital por meio do Google Sites para reunir evidências e refletir sobre o aprendizado de seus alunos que ocorre ao longo do tempo.

Ao desenvolver portfólios, o aluno desenvolverá competências na cultura digital. A BNCC diz que a

cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p. 61).

Com ele, o professor acompanha de forma discreta as conquistas e dificuldades da aprendizagem dos alunos, corrige falhas e apresenta sugestões. Também pode fazer uma reflexão mais organizada sobre as práticas e o planejamento das atividades curriculares.

Já os alunos podem refletir e obter maior grau de consciência sobre a forma como aprendem, desenvolver o pensamento crítico e criativo e desenvolver a cultura digital. Com o portfólio digital, os alunos também são capazes de associar os conhecimentos prévios e os novos, bem como expressar emoções e percepções.

Na criação de portfólios ou na proposta de criação, alguns fatores devem ser levados em consideração. É preciso iniciar com orientação e explicitar os objetivos para os alunos, uma vez que com o portfólio é possível acompanhar a aprendizagem e utilizá-lo como forma de avaliação tanto formativa quanto somativa, pois a página construída pode conter uma variedade de arquivos digitais como imagens, PDF, áudios, apresentações, vídeos e links para outros sites. Daí a sua multimodalidade.

O portfólio é um instrumento de avaliação e autoavaliação contínua de aprendizagens. Com ele, é possível avaliar as diferentes competências comunicativas, linguísticas e discursivas, tendo em vista que trabalha com a multimodalidade.

Os professores podem ajudar na hora de organizar as aulas, manter a devida atenção para o aprendizado de cada aluno, bem como apresentar o resultado e a evolução do trabalho realizado com as comunidades escolar e externa.

Ao propor a criação de um portfólio de aprendizado, pode-se configurar para que seja compartilhado e até mesmo editado por toda a classe.

Assim o professor pode passar tarefas de forma melhor, organizar as aulas de forma mais rápida, além de criar um ambiente de estudos fora da sala de aula.

A multimodalidade se efetivará no portfólio digital do Google Sites, uma vez que ele permite inserir diferentes códigos semióticos, tais como: texto escrito em PDF ou em editor de texto, imagens estáticas e em movimento (emojis, gifs, vídeos etc).

O multiletramento, portanto, ocorrerá no uso da multimodalidade associada às práticas discursivas recorrentes ou latentes entre os alunos. Portanto, é importante que, no momento da escolha do assunto ou tema a ser trabalhado, se verifiquem quais são as práticas de letramento presentes no cotidiano dos estudantes.

Considerações Finais

Pensar em situações de práticas discursivas de leitura e escrita significativas para os alunos no atual contexto pandêmico tem sido ainda um dos maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa. São inúmeros fatores que interferem na interação no ensino remoto ou não presencial: problemas na conexão, falta de interação, a incerteza de que o aluno está realmente assistindo à aula e acompanhando o conteúdo aplicado.

Diante de tais constatações, uma proposta para que o ensino e aprendizagem se concretizem de forma efetiva e eficaz é permitir que o aluno se torne o protagonista na aprendizagem ativa. É preciso que ele “coloque a mão na massa” e aprenda fazendo. Infelizmente, muitos não querem ou temem a autonomia nesse fazer pedagógico, pois aprender fazendo dá trabalho. Todavia, há formas prazerosas e atrativas para que o pensamento de nosso aluno comece a se transformar.

Uma das maneiras que vimos para se fazer isso é por meio da transposição didática, que consiste em transpor de uma situação real de uso, ou seja, de sua cultura, para o contexto escolar, pois o aluno se sentirá familiarizado com a prática discursiva e conseguirá vislumbrar um sentido para aquela prática.

Portanto, a transposição didática em contexto da pandemia, em que as aulas estão ocorrendo por meio da mediação da tecnologia, pensou-se no Webfólio como uma alternativa para produção de textos, por apresentar multimodalidade e, assim, promover o multiletramento, com destaque para o letramento digital.

Diante de tais considerações, é primordial que o professor consiga selecionar práticas correntes ou latentes no uso da língua por seus alunos, a fim de que a prática de leitura e escrita se dê de forma interativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CENPEC. **Caminhos da Escrita**. 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/29251515/Os_dez_fatores_que_comp%C3%B5em_uma_pr%C3%A1tica_de_letramento. Acesso em: 09 ago. 2021
- COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. **Letramento Digital**. In: FRADE, Isabel C. A. S.; VAL, Maria G. C.; BREGUNCI, Maria G. C. (Orgs.). Glossário CEALE* Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

GARCIA, Ana Luiza M. & RANGEL, Egon O. **Glossário. Caminhos da escrita. Curso online de formação de professores.** Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa -Escrevendo o Futuro, CENPEC/MEC, 2013.

Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em 06 ago. 2021.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 1-32.

Multiliteracies and multimodality in times of pandemic: the potential of webfolio in Portuguese language classes

Abstract: This paper presents a proposal for multiliteracy which takes into account the multimodality in reading and producing texts in the context of the COVID-19 pandemic, a moment in which Brazilian educational institutions continue to take the form of non-attendance. Therefore, we opted for Webfolio, a multisemiotic discursive genre that includes other genres, as well as links and hypertexts. I highlight Google sites in this work for being free and easy to configure. Google Sites allows you to create and edit a website simply and completely uncomplicated. In addition, we sought to discuss the importance of didactic transposition from real language use practices in the daily lives of students, with a view to engaging and motivating reading and writing practices in the classroom.

Keywords: Multiliteracy; Multimodality; Digital literacy; Webfolio.

Rose Aparecida Costa Souza Oliveira é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professora de Português e Inglês do Instituto Federal do Pará, campus Rural de Marabá, membro permanente do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo. E-mail rose.oliveira@ifpa.edu.br ORCID <http://orcid.org/0000-0002-4096-5064>

REVISTA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

< vol. 3 núm. 2 2021 >



<https://doi.org/10.67204/riel.v3i6.1866>

A abordagem dialógica dos gêneros discursivos em livros didáticos do ensino médio

Wesley Mateus Dias

Universidade Estadual de Maringá

Resumo: A concepção de língua adotada no ensino pelos documentos oficiais da educação brasileira é baseada no dialogismo do Círculo de Bakhtin, em que vemos que o sentido do texto é construído dialogicamente entre locutor-texto-interlocutores. Assim, inúmeros autores e editoras produzem os materiais didáticos tendo como objetivo atender diversos critérios educacionais estipulados, dos quais se destacam os dos atuais programas do Governo, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avaliam e distribuem tais materiais. Visto isso, voltaremos o nosso olhar para a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso de Cereja, Vianna e Damien (2016), discutindo a abordagem dialógica dos gêneros escolhidos por essa coleção na produção textual e como isso implica o desenvolvimento dos projetos finais de cada unidade sugeridos pelos autores. Para tanto, usaremos recortes dos comandos de produções textuais dos volumes 1, 2 e 3 de livros didáticos, para analisar, com base em trabalhos do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo, os gêneros discursivos convocados e sua transposição didática.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Livro didático; Dialogismo.

Introdução

A concepção de língua adotada no ensino pelos documentos oficiais da educação brasileira é baseada no interacionismo, a qual concebe a língua como um objeto ininterrupto e dinâmico, não sendo, portanto, um sistema estável (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014). De acordo com essa concepção, os sujeitos se tornam agentes sociais e, por meio de diálogos, trocam experiências e saberes. Baseados nesses pressupostos, os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa sugerem o trabalho com gêneros, ao afirmarem que “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Outro documento, como as Diretrizes Curriculares Educacionais do Estado do Paraná (2008), determina que “o trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos.” (PARANÁ, 2008, p. 53). Sob essa perspectiva, a escola tem a responsabilidade de contribuir para o ingresso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, além de tornar o aluno capaz de interpretar e produzir textos de diferentes gêneros que circulam socialmente nos mais variados campos de comunicação.

Inúmeros autores e editoras produzem materiais didáticos para auxiliarem o docente em seu trabalho em sala de aula, fazendo funcionar um mercado editorial muito grande e tendo como objetivo atender diversos critérios educacionais estipulados, dos quais se destacam os dos atuais programas do Governo, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que avaliam e distribuem tais materiais. Um desses critérios está relacionado ao ensino de língua materna na perspectiva interacionista, ou seja, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, que concebem a linguagem como social e dialógica, aliados à interação social. Dessa forma, na educação básica, e conseqüentemente no Ensino Médio, o trabalho com gênero é voltado tanto para leitura quanto para a produção textual e os livros didáticos auxiliam o professor a abordar os gêneros em sala; assim, os materiais didáticos são muito utilizados em aulas de língua materna, evidenciando um relevante papel na educação brasileira.

Portanto, voltaremos o nosso olhar para a coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDP) do Ensino Médio (de agora em diante, EM), *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, dos autores William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, publicada no ano de 2016, que faz parte do PNLD de 2018. Pretendemos

discutir a abordagem dialógica dos gêneros escolhidos por essa coleção na produção textual e como isso influi no desenvolvimento dos projetos finais¹ de cada unidade sugeridos pelos autores. Mais especificamente, veremos como cada proposta de trabalho de produção textual dialoga entre si na produção textual final proposta no último capítulo de cada unidade, já que temos como hipótese que os gêneros escolhidos pelos autores se dialogam por estarem no mesmo campo da atividade humana².

Posto isso, para efetuar este trabalho, usaremos recortes dos comandos de produções textuais dos volumes 1, 2 e 3 de LDP, analisando, com base em trabalhos do Círculo de Bakhtin sobre o dialogismo, os gêneros discursivos e sua transposição didática. Os LPDs estão em uso na Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR), sendo um dos materiais didáticos utilizados pelos professores de língua portuguesa do Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade de Apucarana, localizada na região metropolitana de Londrina, no norte do Estado.

Dessa forma, a relevância dessa pesquisa se dá pelo fato do uso desse LDP no ensino de língua portuguesa em nível estadual. Além disso, o trabalho com gêneros é fundamental no desenvolvimento crítico dos alunos, visto que abordam a linguagem em determinados usos do cotidiano. Assim, como colocado na Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros, a abordagem dos gêneros deve ser feita e, se fizer de maneira dialógica, a apreensão do aluno será mais significativa, além de ele compreender melhor que os discursos dialogam entre si, sendo apenas um elo em uma cadeia de enunciados (BAKHTIN, 2016).

Então, este trabalho está dividido em dois momentos: no primeiro, discutiremos os conceitos do Círculo de Bakhtin e dos explicadores brasileiros, a fim de explicitar gêneros e campos da atividade humana e seus papéis no ensino de língua materna; na segunda parte, exporemos os gêneros escolhidos para a produção textual e os projetos finais, explicitando e evidenciando as relações dialógicas entre eles.

¹ Os projetos finais são produções sugeridas ao fim de cada unidade de cada livro. Os autores colocam que a sugestão nasce da necessidade de se abordar a prática social da produção textual. Assim, cada produção visa a finalidade de compor o projeto que é feito no final da unidade.

² Neste artigo, utilizaremos o termo “campo” em vez de “esfera”, já que, como explicita Oliveira (2012), “[...] algumas traduções, em outras línguas, ainda trazem o termo esfera. A recente retradução no português substitui o termo por campo. [...]. Vamos seguir com a opção pelo último, pela própria leitura de Bakhtin (2003)”. (OLIVEIRA, 2012, p. 172).

Os Gêneros Discursos e os Campos da Atividade Humana

Para conseguirmos cumprir nossos objetivos, vamos elencar nessa seção os pressupostos bakhtinianos que orientam o ensino de língua portuguesa. Assim, começamos a explicitar que a linguagem se faz por meio dos gêneros, assim como discursa Bakhtin (2011), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2011, p. 282). A partir desse conceito, Schneuwly e Dolz (1999) destacam que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos aprendizes, as quais permitem a compreensão de dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Sendo assim, os gêneros discursivos são artefatos que estabelecem a possibilidade de interação e são compostos por três características, a saber:

Quadro 1. Elementos dos gêneros discursivos

Conteúdo temático: não está diretamente relacionado ao assunto específico do enunciado, mas a um domínio de sentido que ocupa o texto-enunciado. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2014), o tema da enunciação é individual e não reiterável, apresenta-se como expressão de uma situação histórica concreta na enunciação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 133). A partir disso, sabemos que o conteúdo temático é o ensino de língua portuguesa;
Construção composicional: é a organização/estruturção do texto, ou seja, não se trata de formas ríspidas, pois os gêneros podem ter estrutura fluídas e dinâmicas;
Estilo: está ligado à escolha de marcas léxico-enunciativas que podem estar ligadas ao enunciador e ao interlocutor, bem como relacionadas ao gênero discursivo, as quais evidenciam a individualidade do autor, sua visão de mundo, criando princípios interiores que singularizam a obra das outras (OLIVEIRA; CAMARGO; DIAS, 2020).

Fontes: Bakhtin e Volochínov (2014, p. 133). Oliveira, Camargo e Dias (2020, p. 367)

Além disso, Bakhtin (2016) diz que os gêneros discursos podem ser primários e secundários: os primários possuem uma estrutura simples, estabelecem uma comunicação imediata, e pertencem ao convívio cotidiano do falante; os secundários possuem uma composição complexa e são recorrentes em ambientes mais desenvolvidos e organizados,

como podemos citar o campo da atividade humana acadêmica, em que encontramos o livro didático e, nele, os gêneros escolhidos para a produção textual.

O gênero se constitui entre dois sujeitos socialmente organizados, sejam eles: indivíduo com outro indivíduo; o indivíduo consigo próprio (atitude responsiva inicial consigo próprio); indivíduo com a obra; indivíduo com objetos não-verbais; indivíduo com objetos. Portanto, a interação é o primeiro elemento do dialogismo e este se revela como uma constante troca com o outro na qual um enunciado é apenas um elo numa cadeia infinita de gêneros, orienta-se para uma resposta e é percebido na formação daquela esfera ideológica da qual é elemento indissolúvel (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014). Em síntese, os gêneros são as unidades de interação entre os sujeitos.

Ao receber o enunciado concreto, o interlocutor situa-se em uma *compreensão responsiva*, podendo ser ativa, passiva ou silenciosa. Quando ocorre a compreensão ativamente responsiva ativa, o interlocutor pode, ao compreender o significado linguístico do assunto, concordar ou discordar (parcialmente ou totalmente), assim, ele pode: completá-lo, aplicá-lo, prepará-lo para usá-lo em outros diálogos. Desta maneira, o ouvinte pode tornar-se o falante (BAKHTIN, 2011, p. 271); de outra forma, na compreensão ativamente responsiva passiva, o ouvinte tem uma reação não-verbalizada e abstrata; por fim, na compreensão ativamente responsiva silenciosa de efeito retardatório, o enunciatário não responde ou não entende o enunciado.

Ademais, a noção de campos da atividade humana é essencial para a realização desse trabalho, já que muitos gêneros abordados em cada unidade se relacionam por estarem no mesmo campo. Assim, como afirma Bakhtin (2011), os gêneros não estão perdidos nas atividades humanas, pelo contrário, circulam em campos que os organizam e os utilizam diariamente. Em suas palavras:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 290).

Acosta-Pereira (2013) afirma que os campos de atividades humanas tipificam as situações de interação, estabilizam os enunciados que nelas circulam. A partir disso, podemos dizer que os campos de atividade humana são o domínio organizador da produção, movimentação, recepção dos gêneros discursivos específicos em nossa sociedade. Portanto, os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados.

Os campos de atividade humana compreendem a comunicação discursiva, a criatividade ideológica, a comunicação social, a utilização da língua, a ideologia. Assim, as práticas da linguagem estão organizadas em campos religioso, literária, escolar, publicitária, jornalística, cotidiano, científica/acadêmica etc.

Esses conceitos mobilizados até então fazem parte da noção de dialogismo bakhtiniano. Faraco (2009), trabalhando com os conceitos bakhtinianos, aborda essa questão do diálogo. O linguista representa uma comunicação de personagens em discursos, assim, como uma interação face a face. Dessa forma, Faraco (2009) compreende que as relações dialógicas são espaços de tensão entre enunciados. Assim, o dialogismo se constitui como uma das formas constituintes do discurso, no qual as relações estabelecidas entre diferentes enunciados e a construção de sentidos é compartilhada por distintas vozes. As relações dialógicas florescem entre categorias lógicas e alcançam toda espécie de enunciado, na comunicação discursiva.

De forma geral, destacamos nesta seção alguns aspectos e categorias de funcionamento do ensino de gêneros discursivos no qual mobilizaremos na próxima seção.

Abordagem Dialógica dos Gêneros no LDP

Para iniciarmos, destacamos que os autores organizam as atividades de produção textual dando destaque a determinados gêneros, objetivando com que o aluno os compreenda e produza-os ao longo do EM. Além disso, é proposta no final de cada unidade uma produção de um projeto, variável conforme a unidade. Os autores comentam que “[...] o ponto de partida do trabalho com a produção textual são os projetos, que vão organizar todas as produções de texto realizadas na unidade.” (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 2], 2016, p. 389). Assim, vemos que a escolha de tais gêneros na produção textual não se dá de maneira descontextualizada; há, pois, uma relação entre eles.

A partir de agora, olharemos os gêneros desenvolvidos na seção Produção Textual de cada unidade em cada LDP da coleção. Descreveremos cada um em um quadro, além de traçarmos a(s) característica(s) de cada projeto. Vejamos a seguir:

Quadro 2. Gêneros da Produção Textual

Unidade (LDP)	Gêneros (produção textual)	Projetos	Descrição dos projetos
1º Ano (EM)			
1	Poema e texto teatral.	<i>Sarau Litero-musical</i>	Os alunos podem realizar a atividade no contraturno e deverão declamar poemas, músicas e apresentar peças teatrais (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 1], 2016, p. 92).
2	Resumo, textos instrucionais e carta pessoal.	<i>Feira Cultural</i>	Um projeto aconselhado a ser efetivado durante o dia todo, em que os alunos exporão seus trabalhos e realizarão jogos, envolvendo a língua portuguesa (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 1], 2016, p. 170).
3	Gêneros digitais (<i>blog</i> , comentário de internet e <i>e-mail</i>); Debate regrado e artigo de opinião.	<i>Mundo Cidadão</i>	Uma mostra que os alunos desenvolverão em determinado local (não especificado como a escola), em que realizarão debates, palestras, exposição de trabalhos, arrecadação de alimentos e doação de sangue (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 1], 2016, p. 252-253).
4	Seminários e texto de divulgação científica.	<i>Feira de Conhecimento</i>	Os alunos apresentarão os seminários e textos de divulgação científica (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 1], 2016, p. 328-329).
2º Ano (EM)			
1	Relato, cartaz publicitário e documentário.	<i>Mostra de Cinema – memórias em documentário</i>	Consiste em exibir na escola os documentários produzidos pelos alunos (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 2], 2016, p. 96-97).
2	Crônica, edital, estatuto e ata.	<i>Noite Literária – do cotidiano a utopia</i>	É sugerida a apresentação de leitura dramática de declamação, mural e o lançamento na revista literária eletrônica (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 2], 2016, p. 183-185).
3	Notícia, a entrevista e a reportagem.	<i>Fatos em Revista</i>	Os alunos organizarão uma revista impressa ou digital, nomeando-a e seu formato (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 2], 2016, p. 258-259).
4	Editorial, a resenha crítica e carta aberta.	<i>Jornal Opinião</i>	Os alunos optarão por uma versão impressa, digital e/ou mural, assim, definida sua forma, os alunos terão de diagramar e distribuir os gêneros, para então divulgar esse trabalho (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 2], p. 328-329).
3º Ano (EM)			

1	Conto: moderno, contemporâneo e fantástico.	<i>Antologia de Contos, Minicontos e Contos Fantásticos Multimodais</i>	Os alunos terão que confeccionar, editar e lançar (online) uma antologia de contos (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 3], p. 96-97).
2	Debate deliberativo, relatório, currículo e cartas argumentativas de solicitação e de reclamação.	<i>Cidadania em Debate</i>	Os alunos se reunirão e farão debates com a comunidade escolar; auxiliarão a todos como fazer um currículo e registrarão essas atividades com fotos, vídeos e anotações (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 3], p. 178-179).
3	Dissertação (texto dissertativo-argumentativo).	<i>Simulado ENEM – a redação em exame</i>	Os alunos, divididos em dois grupos, escolherão um tema de alguma redação proposta pelo ENEM nos anos anteriores e farão a produção textual com base em textos motivadores (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 3], p. 248-249).
4	Verbete, projeto de pesquisa, carta de apresentação e entrevista de emprego.	<i>Feira de Profissões – você no mercado de trabalho</i>	Novamente, será convidada a comunidade escolar para prestigiar, só que serão divulgadas vagas nas empresas da região; então, os alunos farão uma mediação do sujeito com mercado de trabalho (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; [vol. 3], p. 328-329).

Fonte: Cereja; Vianna; Damien, 2016

No primeiro volume dessa coletânea, vemos a unidade 1 temos os gêneros a serem produzidos o poema e o texto teatral. Logo, o projeto sugerido é o Sarau Litero-musical. Assim, sabe-se que o sarau é um evento festivo com a finalidade musical e declamação de poemas, mas também apresentações teatrais. Dessa forma, os gêneros e o projeto sugeridos se ligam por fazerem parte do campo da atividade humana literária.

Na unidade 2, temos os gêneros na produção textual: resumo, textos instrucionais e carta pessoal. O projeto que os autores colocam é Feira cultural, em que os alunos farão jogos e apresentarão seus trabalhos. Desse jeito, os alunos usarão um resumo para falar de seus trabalhos e precisarão de textos instrucionais para realizar os jogos. Assim, tais gêneros produzidos são retomados e se conectam por fazerem parte da mesma situação de enunciação que, nesse caso, trata-se do projeto final. Portanto, os gêneros estão interligados e, por serem voltados para a escola, temos gêneros que estão inseridos no campo escolar/acadêmico.

Na unidade 3, podemos observar a produção textual abarcando os gêneros digitais (como o blog, comentário de internet e e-mail), debate regrado e artigo de opinião. No projeto posto pelo LDP, temos uma mostra que os alunos desenvolverão debates, palestras, exposição

de trabalhos etc. Como a produção textual pede gêneros de caráter argumentativo, o projeto mantém esse caráter, sendo que eles fazem parte do campo jornalístico e cotidiano, já que tem função social ao envolver a comunidade. A característica presente nesses gêneros é a tipologia, sendo ela argumentativa. A tipologia está ligada à construção composicional do gênero, já que textos argumentativos têm uma estrutura muito parecida (introdução, desenvolvimento e conclusão).

A unidade 4 sugere os gêneros seminário e texto de divulgação científica, sendo o projeto Feira do conhecimento, em que os alunos apresentarão os trabalhos feitos. Nessa unidade, temos os gêneros da produção textual e o projeto organizados pelo campo acadêmico/científico.

Ao continuarmos, percebemos que o volume 2, em sua primeira unidade temos os gêneros sugeridos na produção textual: o relato, cartaz publicitário e documentário. Assim, o projeto recomendado é uma exibição dos documentários que os alunos produzirem. Logo, observamos que o relato pode fazer parte de um documentário e ainda na divulgação dessa amostra, pode-se usar o cartaz publicitário. Nesse caso, temos gêneros dos campos de atividade humana publicitária/artística, promovendo o documentário que é o foco do projeto. Dessa forma, há a relação entre os gêneros tanto por fazerem parte do mesmo campo quanto abordarem o mesmo conteúdo temático trabalhado.

Na unidade 2, notamos os gêneros a serem produzidos: crônica, edital, estatuto e ata, tendo como projeto final uma noite literária em que é proposta a apresentação de leitura dramática de declamação, mural e o lançamento na revista literária eletrônica. Assim sendo, percebemos que o projeto final foca na produção da crônica para a leitura e publicação de uma revista literária, sendo que os demais gêneros não são retomados no projeto. Em contrapartida, a produção textual abarca gêneros dos campos literários e/ou jornalísticos.

Ademais, na unidade 3, verificamos os gêneros estipulados: a notícia, a entrevista e a reportagem, tendo em vista o projeto da criação de uma revista. É perceptível que a revista pode elencar os gêneros colocados na produção textual, já que todos fazem parte do campo jornalístico, assim, a relação dialógica se dá por estarem no mesmo campo. Em sequência, a unidade 4 traz na sua sugestão de produção textual os gêneros carta aberta, editorial e a resenha crítica com o projeto final a criação de um jornal. Desse jeito, sabe-se que esses gêneros podem estar no campo jornalístico, já que temos o editorial como sendo a voz do jornal para o leitor, a carta aberta e a resenha crítica que podem ser publicadas em um jornal.

Antes de prosseguirmos com a descrição, percebemos que o segundo livro reúne vários gêneros e todos eles estão organizados pelos campos da atividade humana. Ademais, uma

observação curiosa é que o projeto final da última unidade, ou seja, a unidade 4, pode abarcar todos os gêneros das demais unidades anteriores. O projeto *Jornal Opinião* tem por finalidade a produção de um jornal, versão impressa, digital e/ou mural, em que os alunos terão de diagramar e distribuir os gêneros no decorrer do jornal em produção (CEREJA; VIANNA; DAMIEN; 2016). Dessa maneira, em um jornal poderia estarem os gêneros cartaz publicitário, crônica, notícia, entrevista, reportagem, editorial, carta aberta e resenha crítica, pois todos eles transitam no campo jornalístico e, desse jeito, estão organizados nesse mesmo campo. Nesse pensamento, excluiria os demais gêneros por fazerem parte de outros campos. Contudo, em compensação, a maior parte seria retomada.

No volume 3 dessa coletânea, temos na unidade 1 os gêneros propostos aos alunos são a produção de contos (moderno, contemporâneo e fantástico). No final da unidade, o projeto sugerido na primeira unidade do terceiro LDP é a Antologia de contos, ou seja, podemos dizer que a finalidade da produção de contos é compor, a princípio, uma antologia, que abarcam gêneros do campo literário.

Na unidade 2, a produção textual compreende os gêneros debate deliberativo, relatório, currículo e cartas argumentativas de solicitação e de reclamação. Posto isso, no projeto, os alunos se reunirão e farão debates com a comunidade escolar, ajudarão a todos como fazer um currículo. Visto isso, vemos que esse projeto tem caráter social e visa fazer uma interação da comunidade escolar com a escola. Os gêneros produzidos na unidade auxiliarão na realização do projeto e se organizam nos campos acadêmico, cotidiana e política.

O texto dissertativo-argumentativo ou dissertação é abordado na unidade 3 desse volume, influenciado pelo projeto final de Simulado ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Dessa maneira, um tema será elegido pelos alunos e eles farão uma dissertação a partir dos textos motivadores, bem como é feito no ENEM (CARNEIRO; DIAS, 2020). O campo acadêmico abarca esse gênero.

Na unidade 4, temos os gêneros sugeridos: verbete, projeto de pesquisa, carta de apresentação e entrevista de emprego. O projeto final, assim como no projeto da unidade 2, tem participação de toda comunidade escolar, sendo que os alunos farão uma mediação do indivíduo da comunidade escolar com mercado de trabalho, por isso o nome Feira de Profissão. Assim, os gêneros pertencem aos campos acadêmico e comercial e há um diálogo entre a escola e a comunidade em sua volta.

É perceptível que esses projetos motivam a escolha dos gêneros, estabelecendo uma relação entre eles. Ainda, podemos notar que essa relação se solidifica, pois, os gêneros escolhidos fazem parte do mesmo campo da atividade humana. Um exemplo é o que vemos na

unidade três do segundo livro dessa coletânea, os gêneros propostos se encontram no campo de circulação de uma revista assim como todos os outros gêneros escolhidos.

Como Bakhtin (2011) comenta, os campos da atividade humana englobam vários gêneros intercalados entre si, assim, os gêneros escolhidos pelos autores estabelecem diálogos entre eles, fazendo que a produção textual seja mais significativa além de evidenciar uma finalidade ao produzir tal projeto. Bakhtin (2016, p. 11-12) reforça que os “[...] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, [...], mas, [...] por sua construção composicional”. Desse modo, o aluno está orientado a entender e produzir gêneros em sua área de fluxo, reconhecendo sua finalidade em determinado campo da sociedade.

Compreendemos, dessa forma, que os campos de circulação são princípios organizadores de gêneros, baseados em Acosta-Pereira (2013, p. 57), que comenta que os campos como tipificam as situações de interação, estabilizam os enunciados que nelas circulam. Em síntese, os campos organizam e caracterizam as comunicações sociais neles presentes, bem como os gêneros organizam e caracterizam nossos discursos. Portanto, vemos os campos de atividade humana como fator constituinte do gênero e, como tal, deve ser considerado em sua produção.

Por fim, o aluno levará em conta, em sua produção, tanto os fatores internos ao gênero como assunto temático, construção composicional e estilo, quanto os fatores externos como a finalidade, o campo de circulação e os interlocutores.

Considerações finais

Verificamos que a produção textual escolhida e proposta por essa coletânea tem como finalidade o projeto e, ainda, é a produção do projeto estabelecido que vai determinar o campo de circulação e, portanto, os gêneros a serem produzidos ao longo da unidade. Em outras palavras, a abordagem dialógica dos gêneros discursivos nessa coletânea se dá por meio do campo da atividade humana que elege um gênero que está em sua circulação relacionado dialogicamente com outros gêneros. Portanto, os autores elegem os gêneros para a produção textual nesse caso.

Com as discussões feitas, vimos que os projetos finais motivam as produções textuais e que a escolha de gêneros se dá por fazerem parte do mesmo campo. Todavia, nossa análise também evidenciou que algumas produções estabelecem diálogos entre si por meio do

mesmo conteúdo temático, ou a mesma tipologia (construção composicional), ou compõem um outro gênero.

Posto isso, percebemos que as relações entre os campos de atividade humana e os gêneros discursivos apresentam uma regularidade na produção do conteúdo temático e podem fazer com que os alunos se tornem mais críticos ao enriquecer o repertório social e suas visões de mundo.

Assim, considerando os aspectos do livro somente, a escolha de gêneros feita e apresentada pelo LDP tem como estratégia para a produção textual, mostrando-se útil, pois permite aos alunos a compreensão de dimensões sociais, já que consideram os fatores internos e externos dos gêneros concomitantemente.

Ademais, as relações dialógicas não são abordadas de maneira superficial e muito menos deixadas de lado, elas fazem parte de cada produção e se constituem como princípio organizador dos discursos, florescendo nas categorias lógicas e abarcando todos os enunciados.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. Gêneros do discurso: esferas, arcaica e constitutividade. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 54-72, jan./jun., 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011. p. 261-306. Tradução de: Paulo Bezerra.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARNEIRO, O. F.; DIAS, W. M. A compreensão responsiva no gênero discursivo texto dissertativo-argumentativo. **Revista Diálogo e Interação**, v. 14, n. 1, p. 81-98, 2020.
- CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; DAMIEN, C. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 1/William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; DAMIEN, C. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 2/William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. - 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CEREJA, W. R.; VIANNA, C. A. D.; DAMIEN, C. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, vol. 3/William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna, Christiane Damien Codenhoto. - 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FARACO, C. A. **Linguagens e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- OLIVEIRA, B. C. de; CAMARGO, B. R. de S. V.; DIAS, W. M. Cartaz: uma abordagem do gênero textual e sua aplicação no ensino fundamental I. In: HUMMEL, E. I.; DESIDÉRIO, R. (Org.). **Educação, sexualidade e diversidade: diálogo, compromisso e educação pública em tempos de resistência**. Londrina, PR. 2020. 363-377 p.

OLIVEIRA, N. A. F. de. O conceito de campo em Bakhtin e Bourdieu para a abordagem dos gêneros jornalísticos na escola. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 1, n. 1, p; 157-173, ago./dez. 2012.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: Secretária De Educação do Estado do Paraná, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p.05-16, maio 1999. Tradução de Gláís Sales Cordeiro.

The dialogical approach of the discourse genres in high school textbooks

Abstract: The conception of language adopted in teaching by official documents of Brazilian education is based on Bakhtin's Circle dialogism, in which we see that the meaning of the text is dialogically constructed between speaker-text-interlocutors. Thus, numerous authors and publishers produce the teaching materials aiming to meet various stipulated educational criteria, of which we highlight those of the current Government programs, such as the Programa Nacional do Livro Didático (National Textbook Program, PNLD), which evaluate and distribute such materials. Given this, we will turn our gaze to the collection of Portuguese Language textbooks for High School Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso (Portuguese Contemporary: dialogue, reflection and use, 2016), by Cereja, Vianna and Damien, discussing the dialogical approach of the genres chosen by this collection in textual production and how this implies the development of the final projects of each unit suggested by the authors. To do so, we will use clippings of the commands of textual productions of volumes 1, 2 and 3 of textbooks, to analyze, based on works of Bakhtin's Circle on dialogism, the discursive genres summoned and their didactic transposition.

Keywords: Discursive Genres; Textbook; Dialogism.

Wesley Mateus Dias é mestrando em Estudos do Texto e do Discurso na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: wesleymateus1997@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8215-4940>