

ISSN: 1519-8782

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Universidade Veiga de Almeida
Rio de Janeiro, 24 a 28 de agosto de 2015



CADERNOS DO CNLF, VOL. XIX, Nº 10
LÍNGUAS CLÁSSICAS, TEXTOS CLÁSSICOS,
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO



RIO DE JANEIRO, 2015

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias da Cunha

COORDENADORA LOCAL DO XIX CNLF

Anne Caroline Morais Santos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo

DIRETORA CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETOR CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

**XIX CONGRESSO NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**
de 24 a 28 de agosto de 2015

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias
Agatha Nascimento dos Santos Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Anne Caroline de Morais Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Celi Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa
Naira de Almeida Velozo

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Anne Caroline de Morais Santos
Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho

COORDENAÇÃO LOCAL

Anne Caroline de Morais Santos

SECRETARIA GERAL

Silvia Avelar Silva

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe a segunda edição deste número 10 do volume XIX dos *Cadernos do CNLF*, com 12 (doze) trabalhos, em 174 (cento e setenta e quatro) páginas, sobre os temas “Línguas Clássicas, Textos Clássicos, Línguas Estrangeiras e Tradução”, que foram apresentados no XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia de 24 a 28 de agosto deste ano de 2015. Na primeira edição, só foram publicados 9 (nove) trabalhos, com 146 (cento e quarenta e seis) páginas.

Na primeira edição, foram publicados os trabalhos dos seguintes congressistas: Anna Paula Bahia Pessanha, Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas, Dilermando Moraes Costa, Diogo Simões Mose, Elzimar Goettenauer Marins Costa, Fernanda Pinheiro de Souza-e-Silva, João Paulo Xavier, José Alan Rodrigues de Sousa, Jurema Rosa Lopes, Luís Carlos Lima Carpinetti, Márcio Luiz Moitinha Ribeiro, Mauri Alves Monteiro, Sabine Mendes Lima Moura, Solimar Patriota Silva e Suiane Francisca da Silva, correspondentes aos textos recebidos até o final da primeira semana de agosto.

Os demais trabalhos foram acrescentados na segunda edição, seguindo a ordem alfabética dos títulos, dos seguintes congressistas: Annita Gullo, Luciana de Genova, Valéria Angélica Ribeiro Arauz e Vitor Gomes.

Dando continuidade ao trabalho do ano passado, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2015* (DVD) e em suporte impresso, nos três primeiros números do volume XVIII dos *Cadernos do CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas recebeu um exemplar impresso do livro de *Minicursos e Oficinas*, tendo sido possível também adquirir a versão digital, pagando pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2015*.

O *Almanaque CiFEFiL 2015* já trouxe, na primeira edição, mais de 130 textos completos deste XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Resumos e o livro de *Programação*, para que os congressistas interessados pudessem levar consigo a edição de seu trabalho, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores, não precisando esperar até o final do ano para ter sua produção acadêmica publicada.

A programação foi publicada em caderno impresso separado, para se tornar mais facilmente consultável durante o evento, assim como o *Livro de Resumos*, sendo que o livro de *Programação* foi distribuído a todos os congressistas, mas o livro de *Resumos* foi distribuído apenas aos congressistas inscritos com apresentação de trabalhos, visto que vários deles precisariam comprovar imediatamente, em suas instituições, que efetivamente participaram do congresso.

Aproveitamos a oportunidade para lhe pedir que nos envie, por e-mail, as críticas e sugestões para que possamos melhorar a qualidade de nossos eventos e de nossas publicações, principalmente naqueles pontos em que alguma coisa lhe parece ter viável melhoria.

Rio de Janeiro, dezembro de 2015.



SUMÁRIO

0. Apresentação –05
José Pereira da Silva
1. A destreza oral e sua importância para a formação dos falantes de espanhol como língua estrangeira09
Cristina do Sacramento Cardoso de Freitas
2. A invariabilidade das traduções de Johann W. von Goethe: estudo de apropriação idiomática em Fausto de acordo com a semântica lexical e os mecanismos de paráfrase19
Diogo Simões Mose e Sabine Mendes Lima Moura
3. A língua italiana após a influência da rádio e da televisão35
Vitor Gomes e Luciana de Genova
4. A perspectiva docente quanto ao uso do WhatsApp como ferramenta adicional ao ensino de inglês: um experimento em um curso livre de idiomas44
Dilermando Moraes Costa e Jurema Rosa Lopes
5. A utilização do laptop “UCA” em uma escola municipal da cidade de Aparecida do Rio Negro e o ensino da língua inglesa56
Suiane Francisca da Silva e José Alan Rodrigues de Sousa
6. Características da fala fílmica no cinema italiano pós-guerra79
Annita Gullo e Luciana de Genova
7. Do mistério à revelação do sagrado na família de Jesus86
Luís Carlos Lima Carpinetti e Mauri Alves Monteiro
8. Ensino de língua inglesa na graduação através da perspectiva crítica do discurso: um estudo de caso de compreensão de notícias99
Fernanda Pinheiro de Souza-e-Silva

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

9. Estratégias de ensino de gêneros acadêmicos em língua inglesa no BICT-UFMA113
Valéria Angélica Ribeiro Arauz
10. Letramento visual crítico.....125
João Paulo Xavier e Elzimar Goettenauer Marins Costa
11. O ensino de língua inglesa a alunos surdos141
Anna Paula Bahia Pessanha e Solimar Patriota Silva
12. O gênero poético silva e suas origens161
Márcio Luiz Moitinha Ribeiro

**A DESTREZA ORAL E SUA IMPORTÂNCIA
PARA A FORMAÇÃO DOS FALANTES DE ESPANHOL
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas (UESC)
crisjesa@ig.com.br

RESUMO

A partir das ideias geradas no projeto de iniciação à docência intitulado “Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola: a proficiência oral em foco”, desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Ilhéus – BA, entre os anos de 2010 e 2013, definiu-se o objetivo desta proposta, que é o de realizar uma reflexão a respeito de alguns aspectos relacionados à destreza oral entre alunos de nível iniciante: investigação criteriosa das causas que conduzem à deficiência de sua produção oral, em língua espanhola; análise detalhada das consequências de tal problema; e proposição de atividades variadas de incentivo à otimização da expressão oral entre os mesmos. Para tal, sabemos que o processo natural de aquisição de uma língua tem como primeiro elemento de contato a oralidade, o mais constante instrumento de uso linguístico. Portanto, um dos primeiros pontos a se desenvolver nos aprendizes é a oralidade. Mas o que vem a ser esta capacidade, habilidade ou destreza de se expressar corretamente em outro idioma? Quais são suas características? Nosso trabalho tem como base as pesquisas de Martín Peris (1996), Kulikowsky & González (1999) e Celada & González (2005), que tratam de questões referentes ao papel das consideradas 5 grandes habilidades linguísticas (oral, escrita, auditiva, leitura e pragmática) no ensino de língua espanhola. Como resultado da pesquisa, foi possível observar que muitos fatores podem intervir no processo de aquisição de uma segunda língua. A partir de uma série de observações, detectamos que, entre os fatores que mais dificultam a solidez da expressão oral para os alunos iniciantes do curso de graduação em letras (português-espanhol), da universidade foco de estudo nesta investigação, encontram-se: fatores pessoais ou individuais; fatores institucionais; fatores intrainstitucionais.

Palavras-chave: Destreza oral. Espanhol. Língua estrangeira.

1) Introdução

A partir das ideias geradas no projeto de iniciação à docência intitulado “Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola: A Proficiência Oral em Foco”, desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC – Ilhéus – BA), definiu-se o objetivo desta proposta, que é o de realizar uma reflexão a respeito de alguns aspectos relacionados à destreza oral entre alunos de nível iniciante, entre os quais se encontram: a investigação criteriosa das causas que conduzem à deficiência de sua produção oral, em língua espanhola; a análise detalhada das consequências de tal

problema; e, finalmente, a proposição de atividades variadas de incentivo à otimização da expressão oral entre os mesmos.

Para melhor compreendermos os aspectos que se relacionam ao desenvolvimento da destreza oral em língua espanhola, como L2, entre alunos de nível iniciante, decidimos organizar este referencial teórico em tópicos, entre os quais se encontram: a análise da questão das interferências linguísticas entre o português e o espanhol; a observação do uso de métodos pretensamente comunicativos que visam facilitar a aprendizagem desta destreza; o papel da afetividade na relação professor-aluno e como esta influencia na capacidade de expressão oral do mesmo; as dificuldades específicas de aprendizagem da destreza oral em língua espanhola; a questão da fossilização e da interlíngua; a elaboração de um quadro em que se visualizam estes e outros fatores que definiríamos como de caráter individual, institucional e intrainstitucional; e, finalmente, a proposição de atividades que desenvolvam de maneira criativa, natural e estimulante a capacidade de expressão oral de alunos de nível iniciante.

Para tal, sabemos que o processo natural de aquisição de uma língua tem como primeiro elemento de contato a oralidade, considerado o mais constante instrumento de uso linguístico. Portanto, um dos primeiros pontos a se desenvolver nos aprendizes espera-se que seja a oralidade. Mas o que vem a ser esta capacidade, habilidade ou destreza de se expressar corretamente em outro idioma? Quais são suas características?

2) *Revisão da Literatura*

a) **Características da destreza oral**

Estudos e pesquisas se desenvolveram no Brasil com o objetivo de compreender o fenômeno da produção oral em língua estrangeira, por falantes não nativos. Para Martín Peris (1996, p. 50), algumas das principais características desta destreza são: é a destreza mais importante para muitos aprendizes de uma L2; possui uma utilidade prática real; as oportunidades de praticá-la dependem de muitos fatores externos ao aprendiz; conseguir um bom domínio desta destreza não é fácil, já que implica em ser capaz de utilizar um número considerável de microdestrezas capacitadoras, de interação e atuação com o outro, em contexto real.

No entanto, em função das similaridades em diversos níveis reconhecidamente existentes entre a língua espanhola e a portuguesa, é possível afirmar que ainda há uma carência significativa no que diz respeito à

discussão sobre as dificuldades específicas de alunos brasileiros e a proposição de materiais ou atividades que busquem o aprimoramento da expressão oral dos mesmos. As interferências que se produzem na aprendizagem do espanhol por luso-falantes representam o cavalo de batalha de profissionais e alunos e afetam a ambos.

b) Interferências entre o português e o espanhol

Determinando os efeitos da proximidade entre estas línguas, Kulikowsky e González (1999) fazem uma importante reflexão com relação à prática docente de espanhol para brasileiros. As autoras discutem como a imagem que o aprendiz de uma língua estrangeira tem do seu objeto de estudo pode determinar seu sucesso ou fracasso em termos de domínio oral desse conhecimento específico. No caso do espanhol, dois grandes mitos sobre a língua povoam o imaginário comum. O primeiro é o de que a língua é composta basicamente por uma grande lista de palavras. Essa concepção é refletida no senso comum pelo apego que muitos professores têm aos chamados ‘falsos amigos’, os famosos falsos cognatos que evidentemente podem levar o indivíduo que não domina o idioma a uma série de situações embaraçosas.

O problema não está em ensinar os ‘falsos amigos’ aos aprendizes, já que, de fato, esses elementos fazem parte da competência gramatical e linguística ideal de um falante da língua. A questão se centra na ideologia que essa ênfase nas questões lexicais da língua acarreta. Ao apresentar a língua como um grande inventário de vocábulos, essa ideologia, difundida inclusive pelos próprios meios de comunicação, constrói uma imagem de que a diferença entre as línguas portuguesa e espanhola se resolve apenas através de uma simples substituição de itens lexicais, promovendo uma visão de que os processos de uma língua se repetem uniformemente na outra. Não é difícil imaginar o quanto essa visão reducionista pode comprometer o desempenho de um aprendiz.

c) Métodos pretensamente ‘comunicativos’

O segundo ponto discutido pelas autoras é a ideia, não tão velada quanto a anterior, de que a língua é um instrumento destinado fundamentalmente à comunicação. Se a ênfase nos itens lexicais promove uma ideologia reducionista que impede o aprendiz de entender a língua como um sistema autônomo e extremamente complexo, a ênfase no fator comuni-

cativo pode ter efeitos ainda piores no processo de ensino-aprendizagem do espanhol. Isso se deve ao fato de que a troca dos chamados objetivos gramaticais pelas competências comunicativas, na prática, não se realiza da maneira mais adequada.

O falso objetivo de dominar as quatro habilidades em cada vez menos tempo é o principal elemento motivador do aprendiz, uma vez que fornece uma sensação de domínio imediato logo nas primeiras aulas, ainda que essa sensação seja ilusória, como salientam Celada e González (2005), pois provém de um novo reducionismo, o que se refere à uniformidade das situações pragmáticas nas quais um indivíduo pode se encontrar. Ao entender a língua como um instrumento que ‘serve’ basicamente para se comunicar, o indivíduo se apossa de suas expressões de maneira imediatista e utilitária, o que o distrai da real tarefa de compreender a língua como um sistema autônomo, com seus processos particulares.

Alguns teóricos opinam sobre a importância do desenvolvimento desta capacidade comunicativa oral, o que inclui, a nosso ver, uma questão mais ampla que envolve a fluência verbal no idioma estrangeiro.

Faerch e Kasper (1983) alegam que quanto mais o aluno se engaja em situações comunicativas, maior variedade e mais possibilidades ele tem não só de praticar sua capacidade comunicativa oral na língua estrangeira, como também de construir hipóteses sobre a L2 e testá-las. Dubin e Olshtain (1977) acreditam que o papel do professor deve ser o de facilitar o aprendiz a desenvolver suas próprias capacidades e recursos interiores para realizar adequadamente as tarefas comunicativas. Para Canale e Swain (1980), proficiência linguística significa não somente saber fonologia, sintaxe, vocabulário e semântica, mas também ser capaz de fazer uso desse conhecimento apropriadamente em comunicação real.

d) O papel da afetividade na aprendizagem da expressão oral

Por sua vez, estudos sobre a relação entre a afetividade e a capacidade de aprendizagem do aluno começaram a apresentar maior interesse a partir dos anos 70. A este respeito, Krashen (1982) estabeleceu uma relação direta entre a primeira e o êxito do aluno no processo de aprendizagem de uma nova língua. Este psicolinguista levou em conta três variáveis que possuem uma influência direta sobre a aprendizagem de idiomas: a atitude, a motivação e a personalidade.

Explicou que existe um filtro de percepção, o chamado filtro afetivo, que se refere a um conjunto de circunstâncias, angústias, falta de interesse, de motivação, que, em determinados casos, bloqueiam a aquisição satisfatória do código e a compreensão ou, no nosso caso, a produção em idioma estrangeiro.

Por isso, o aluno deverá ter uma atitude positiva que lhe permita uma maior permeabilidade diante do processo de aprendizagem e evitar as barreiras afetivas, que geram por sua vez, bloqueios mentais que não permitem que os dados sejam processados de forma completa. Em consequência, para que haja uma melhor receptividade aos conteúdos, se requer empatia, disponibilidade e autoconfiança.

e) Dificuldades específicas de aprendizagem da destreza oral em língua espanhola

Além destas dificuldades pessoais e interpessoais que o aluno pode apresentar com relação à aprendizagem da língua estrangeira, em nossa prática docente percebemos também que, muitas vezes, alunos brasileiros, aprendizes de espanhol como língua estrangeira, demonstram algumas dificuldades no que diz respeito à pronúncia da língua espanhola.

Podemos dizer que existem aspectos nas duas línguas que não criarão dificuldades na aprendizagem. Teríamos também outros aspectos na língua estrangeira, sem equivalência na língua materna, nos quais seria mais difícil para os alunos alcançarem um nível de produção oral mais próximo do ideal. E, por último, há aqueles aspectos que de tão similares nas duas línguas, se tornam os mais passíveis de interferência e que, possivelmente, são os que provocarão mais problemas na aprendizagem.

O ensino da pronúncia, em língua espanhola, é uma das destrezas que todo aluno necessita dominar quando aprende uma língua estrangeira. Por isso, deveria fazer parte dos conteúdos de qualquer plano curricular e o professor teria que incorporar às suas atividades em aula. Com relação ao momento da correção da pronúncia do aluno, esta é necessária no momento em que na produção oral se detectam equívocos. No entanto, o professor deverá enfrentar este momento da correção da pronúncia com cautela. É necessário também que tenha consciência do grau de “precisão fonética”, ou seja, o grau que deseja alcançar na produção oral dos estudantes.

f) A questão da interlândia e da fossilização

Quando não ocorre a devida correção dos equívocos de pronúncia cometidos pelos alunos, desde os primeiros contatos com o idioma estrangeiro, a consequência poderá ser a formação de um processo denominado interlândia, em que estes futuros professores parecerão se contentar com o estado de língua atingido, sem desejar evoluir a partir da problemática mescla criada entre a língua materna e a língua estrangeira a qual estão expostos.

O sistema linguístico desenvolvido por um falante não nativo na língua estrangeira foi denominado de várias maneiras, no entanto, o termo mais aceitado é o de interlândia, proposto por Larry Selinker (1972). Para ele, a interlândia é um sistema linguístico interiorizado (com características de linguagem porque serve para comunicar-se e possui gramática interna), sobre o qual o aprendiz possui influência direta e que o aproxima cada vez mais da língua-alvo de aprendizagem. Trata-se ainda de um sistema variável e dinâmico, distinto tanto da língua materna como da estrangeira (ainda que nele se encontrem elementos das duas); e que contém regras que lhe são próprias, pois cada aprendiz possui seu sistema específico em determinado estágio de aprendizagem.

Entre os vários aspectos que observamos com relação às dificuldades enfrentadas por alunos brasileiros de espanhol, como segunda língua, encontram-se: a realização de fonemas nasais na língua espanhola, a abertura e o fechamento dos fonemas vocálicos, os encontros vocálicos em ditongos crescentes, alguns fonemas e alófonos oclusivos e fricativos, a realização da vibrante múltipla, entre outros fenômenos.

g) Análise de alguns fatores

Foi possível observar que muitos fatores podem intervir no processo de aquisição de uma segunda língua. A partir de uma série de observações, detectamos que, entre os fatores que mais dificultam a solidez da expressão oral para os alunos iniciantes do curso de graduação em letras (português-espanhol), da Universidade foco de estudo nesta investigação, encontram-se:

- Fatores pessoais ou individuais;
- Fatores institucionais;
- Fatores intrainstitucionais

A tabela abaixo busca apresentar estes três aspectos principais envolvidos nesta pesquisa, objetivando investigar criteriosamente as causas da deficiência oral, analisar sua consequência e propor, à luz da teoria da revisão da literatura realizada, soluções criativas, modernas e práticas para tal questão.

CAUSAS DA DEFICIÊNCIA ORAL
1. FATORES INDIVIDUAIS (ALUNO)
a) timidez excessiva, vergonha, medo de errar e ser ridicularizado em sala de aula.
b) distância afetiva no relacionamento professor-aluno, o que afasta os alunos da possibilidade de desejar expressar-se oralmente em língua estrangeira, em sala de aula.
c) falsa ideia de facilidade na aprendizagem da língua espanhola, por tratar-se de uma língua-irmã à portuguesa.
d) interferências linguísticas da língua materna sobre a língua estrangeira, criando a chamada interlíngua.
e) falta de hábito de expor-se em público, em ambiente acadêmico, em língua estrangeira.
f) dificuldades naturais de aprendizagem de um novo idioma, no início do processo.
g) ausência de conhecimentos prévios em língua espanhola, anteriores à entrada na universidade.
h) falsa crença de que, ao se graduarem como professores, ministrarão aulas de língua espanhola, em instituições públicas e privadas de ensino fundamental ou médio, em língua portuguesa.
1. FATORES INDIVIDUAIS (professor)
a) utilização de metodologias pretensamente comunicativas no ensino da língua estrangeira.
b) ausência de projetos ou atitudes individuais que privilegiem a presença de professores, alunos e outros convidados, falantes de língua espanhola como L1, em atividades acadêmicas em sala de aula de língua espanhola nesta universidade.
2. FATORES INSTITUCIONAIS
a) grande quantidade de alunos por turma.
b) carga horária insuficiente de aulas.
c) ausência de meios auxiliares à aprendizagem, em ambiente acadêmico: laboratórios de informática e de idiomas bem equipados e modernos.
3. FATORES INTRAINSTITUCIONAIS
a) ausência de programas de intercâmbio entre professores e alunos de universidades na Espanha e na América e as universidades públicas no Brasil.

3) *Proposição de atividades variadas de incentivo à otimização da expressão oral entre alunos de língua espanhola de nível básico*

- a) Assistir a um filme, em espanhol, sem legenda, e interromper a projeção antes do final para que os alunos tenham a oportunidade de propor finais criativos para a história e para os personagens principais, em forma de redações curtas, individuais (atividade indicada para trabalhar produção escrita e oral criativa).

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Algumas sugestões de filmes seriam: *El laberinto del fauno*, *Un cuento chino*, *Vicky*, *Cristina*, *Barcelona*, *La suerte está echada*, *La casa de los espíritus*, *Manolito Gafotas*, *Crónica de una muerte anunciada*, *Frida*, *Muerte en Granada* e *Mujeres al borde de un ataque de nervios*.

- b) Criação de conto moderno, em língua espanhola.

Sequência de atividades: tempestade de ideias sobre o tema contos de fadas; compreensão auditiva de conto de fadas curto; leitura em voz alta, pelos alunos, do mesmo conto; escritura, em grupos, de novo conto (com características modernas), de forma criativa; gravação em áudio do conto produzido; apresentação, de forma teatralizada, do conto criado pelo grupo.

- c) Pesquisa no laboratório de informática da universidade sobre jornais e revistas digitais, em língua espanhola (atividade indicada para trabalhar leitura, relato oral e capacidade de argumentação, além do uso das novas tecnologias de informação).

Sequência de atividades: cada aluno deverá pesquisar na internet uma notícia interessante, em língua espanhola; em seguida, deverá apresentá-la oralmente (explicando por que escolheu esta notícia, relatando seus principais aspectos e dando sua opinião sobre o tema); num primeiro momento, os demais alunos escutam a notícia e, num segundo momento, emitem suas opiniões sobre o mesmo, criando-se naturalmente um ambiente de debate sobre temas atuais diversos.

- d) Relato de fotos de viagens (atividade indicada para trabalhar produção oral e descrição)

Sequência de atividades: na aula anterior, o professor deverá solicitar aos alunos que tragam 5 fotos de viagens pessoais ou familiares, em pen driver, que considerem interessantes; na aula seguinte, as fotos de cada aluno serão projetadas para que todos possam visualizá-las com clareza; os alunos deverão fazer perguntas do tipo quem está na foto, onde e quando foi tirada, por quem, por que escolheu aquela foto específica para apresentar etc.

- e) Produção, em duplas, de diálogo em estabelecimento comercial, baseado em material autêntico (folhetos recolhidos em viagens a países de fala hispânica).

Sequência de atividades: na aula anterior, o professor deverá entregar folhetos de estabelecimentos comerciais, em língua espanhola, aos

alunos, em duplas; os estabelecimentos selecionados vão depender dos folhetos que o professor possuir para a atividade (por exemplo, de restaurantes, hotéis, estações de metrô, casas de dança, farmácias, consultórios dentários ou médicos, livrarias, lojas de roupas, teatros, cinemas, museus, mercados, lojas de eletrodomésticos, bancos, bares etc.).

- f) Produção de um vídeo curto (em forma de comercial de tv), em grupos, em língua espanhola, divulgando o Curso de Letras (Português-Espanhol) da universidade (atividade indicada para trabalhar produção oral, escrita, criatividade, organização, trabalho em grupo, uso das novas tecnologias etc.).
- g) Atividade de produção oral a partir do vídeo humorístico ‘Qué hora es’ (visa desenvolvimento da produção oral, escrita, criatividade, organização, trabalho em grupo, uso das novas tecnologias etc.).

Sequência de atividades: neste vídeo de humor produzido por um grupo de humoristas mexicanos, os personagens são americanos e usam frases soltas, completamente descontextualizadas, em espanhol, para demonstrar questões relativas às dificuldades de produção oral em língua estrangeira; após assistirem ao vídeo, o professor dividirá a turma em grupos e lhes solicitará que criem situações teatralizadas semelhantes às que aparecem no vídeo ‘Qué hora es’. Tais situações deverão ser gravadas em vídeo.

4) Considerações finais

Finalmente, se pode afirmar que o objetivo do professor de ELE não deve ser simplesmente a análise contemplativa destes fatores que geram dificuldade de produção oral entre os alunos de nível iniciante nas instituições de ensino superior. No entanto, ao longo do processo, nos demos conta de que, sem detectá-los claramente e sem tentarmos solucioná-los em curto ou médio prazo, a consequência recairá diretamente sobre a capacidade de expressão oral dos alunos.

Acreditamos também que, de nada adiantaria a mera proposição de inúmeras atividades comunicacionais, em sala de aula, de aprimoramento da destreza oral e aquisição de fluência em idioma estrangeiro, se tais fatores mencionados não forem observados “com novos olhos”, tanto pela instituição de ensino superior, quanto pelo professor e, principal-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mente, pelos próprios alunos em questão, que deverão encarar o problema da aquisição da destreza oral de frente e não fingir que ele não existe.

Assim, para concluir, como podemos observar, as causas da deficiência de expressão oral em língua espanhola estão intimamente relacionadas à sua consequência, a falta de fluência no idioma estrangeiro, e todos devem estar cientes deste fato: alunos, professores e, em última instância, a própria instituição de ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia. Español para brasileños: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino de espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

DUBIN, Fraida; OLSHTAIN, Elite. *Facilitating language learning*. New York: McGraw-Hill, 1977.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. In: ____; _____. (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Logman, 1983.

KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo; GONZÁLEZ, Neide Maia. *Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, n. 9, p. 11-19, 1999.

MARTÍN PERIS, Ernesto. *Las actividades de aprendizaje en los anuales de ELE*. 1996. Tesis doctoral. Barcelona.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, p. 209-231, 1972.

VÁZQUEZ, Graciela. *La destreza oral*. Madrid: Edelsa, 2000.

**A INVARIABILIDADE DAS TRADUÇÕES
DE JOHANN W. VON GOETHE:
ESTUDO DE APROPRIAÇÃO IDIOMÁTICA EM *FAUSTO*
DE ACORDO COM A SEMÂNTICA LEXICAL
E OS MECANISMOS DE PARÁFRASE**

Diogo Simões Mose (UVA)

diogo_mose@hotmail.com

Sabine Mendes Lima Moura

RESUMO

Apesar das traduções literárias apresentarem questões complexas, devido à ausência de sentidos e técnicas mais eficazes para o processo de lexicografia. O tradutor passa a assumir o papel de receptor e difusor do contexto que as disposições textuais passam a expressar. A obra literária *Fausto* (1808), de J. W. Goethe está envolvida por variáveis físico-temporais que precisam ser levadas em consideração, e tornam-se desafios pela dificuldade de adequação dos elementos semânticos no poema. O artigo decorre de uma pesquisa qualitativa partindo da teoria da Ilari (2011), que pretende analisar as apropriações idiomáticas através dos mecanismos de paráfrase no contexto da semântica lexical a fim de estabelecer parâmetros que conduzam a uma comparação com as noções de equivalência dos modos de traduzir identificados em trechos de versões em português com o original em alemão. A partir das traduções analisadas conclui-se que os efeitos produzidos recorrem em tentativas para solucionar uma expressão de conteúdo semelhante.

Palavras-chave:

Semântica. Semântica lexical. Apropriação idiomática. Goethe. *Fausto*.

1. Introdução

Ainda que a prática tradutória seja o método mais presente na apropriação idiomática, as traduções literárias ainda apresentam questões complexas e, muitas vezes, há ausência de definições para responder desde os seus sentidos literais até o reconhecimento de procedimentos técnicos mais eficazes. Os questionamentos durante o processo de elaboração acabam por expressar a escolha de palavras, que é confrontada ao acervo léxico de determinado tradutor, que passam a interferir no processo de lexicografia. De tal forma que ele assume os papéis de receptor e de difusor, pois a obra literária está condicionada a uma estrutura fixa que envolve variáveis no nível textual, tais como, métrica, rima e ritmo, e precisam estar relacionadas ao seu formato literário concedido pelo autor na versão original.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

No início do processo tradutório, o tradutor corresponde a uma perspectiva linguagem de relatividade linguística entre a obra original e a versão traduzida. Pois um estilo literário recorre a expressões específicas e a marcas de subjetividade são inseridas no ato tradutório. Assim, passam a adquirir ângulos diferentes para expressar um determinado contexto quando comparado. Assim, as interpretações desses contextos linguísticos e histórico-culturais são fenômenos mutáveis e refletem as preocupações literárias e as disposições textuais envolvidas naquele instante. Portanto, tornam-se desafios pela dificuldade de adequação de todos os elementos semânticos textuais.

O presente artigo tem a finalidade de investigar na prática tradutória as apropriações idiomáticas a partir do estudo dos mecanismos de paráfrase no contexto da semântica lexical, assim analisar os aspectos semânticos e poéticos na sua totalidade como critério de invariabilidade em cada tradutor na obra literária *Fausto* de Johann Wolfgang von Goethe, publicada no início do século XIX.

As versões traduzidas em português surgiram para divulgar os aspectos românticos que tem como temática o pacto com o mal. Entretanto, as publicações de D'Ornellas (1867), Castilho (1872), Segall (1970), Barrento (1999) e Maximiliano (2002) representam diferentes fases dos processos criativos na adequação da tradução. A complexidade do ato tradutório constitui uma progressão histórica dos tradutores, desde a última até a mais recente, versão que pude ler antes de ingressar ao curso de letras/literatura na Universidade Veiga de Almeida.

O interesse por alunos e professores que pretendem realizar especialização em tradução português-alemão precede a partir do questionamento entre o ato interpretativo que sucede a leitura na língua estrangeira em comparação com as noções de equivalência com os modos de traduzir, identificado em trechos de versões em português, a fim de estabelecer os parâmetros que conduzam a uma apropriação idiomática que expresse conforme a percepção do objeto de estudo inscrito em qualquer prática discursiva.

2. *Revisão de literatura*

Para Cançado (2013), a semântica lexical trata do significado na relação de língua e de construção mental representadas no conhecimento internalizado do indivíduo com o foco na palavra. Em meio a uma varie-

dade de posições teóricas e métodos descritivos surgem a concepção por estruturas que podem-se apontar três traços semânticos que distinguem essa corrente teórica: o aparecimento do conceito campo lexical, a análise componencial e a semântica relacional (sinonímias, hiponímias, antonímias e meronímias).

Jackendoff (2013) menciona que esse estudo se torna impossível para definir qualquer termo, pois sempre há casos que o falante recorre a expressões idiomáticas com estruturas fixas para representar formas especiais de sentenças. Alguns desses fenômenos ocorrem quando envolvem sutilezas de significado das palavras que incidem a partir das construções que partem da sintaxe, de como as palavras estão inseridas na determinação dos padrões sintáticos que aparecem no texto; no entanto, os elementos cuja estrutura argumental semântica (agente, paciente, objetivo etc.) atua conforme a adequação dos mecanismos de paráfrase devem ser considerados para entender a proporção que está relacionada entre as sentenças e a estrutura informacional (tópico e foco). Em outras palavras, a semântica lexical não pode estar dissociada da semântica de sintagmas e sentenças, é necessário manter o estudo de significação em paralelo a forma de como são compostos os significados nos contextos.

No entanto, Carnap (1956) explica que o padrão referencial-semântico é caracterizado por regras de formação léxicas, e consegue representar as características do objeto de estudo, pois corresponde ao padrão que precede a análise dos significados das palavras por definições a nível externo mediante relações que estão fora do sistema linguístico. Para isso, a análise segue como base em dois processos, o primeiro consiste nas regras semânticas, que envolvem as partículas lógicas pelo qual o significado de um item lexical compreende a todos os conjuntos significativos que ocorrem; segundo, nos componentes semânticos através da análise componencial que permite decompor explicitamente a ocorrência das expressões idiomáticas.

De acordo com Pietroforte & Lopes (2010), a análise componencial ordena os conteúdos dentro de um campo lexical pelo qual possuam em comum o que tem específico de um e outro, que permitem estabelecer as concepções de linguagem, como reflexo e reprodução de sentido. Sendo assim, Ilari (2011) relata que a paráfrase passa a assumir o papel na expressão de sentenças no contexto lexical que constituem na transformação de caráter sintático ou que se referem à equivalência de palavras e construções. Portanto, os mecanismos de paráfrase baseados no léxico são ferramentas que recorrem a relações que podem conter a adaptação

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

textual que pertençam à mesma classe gramatical ou que desvirtuem completamente pelo uso de classes morfossintáticas diferentes.

Para Jakobson (1971), quando o linguista busca a identidade de um signo linguístico por meio da substituição de outro signo que lhe pode ser traduzido, depara com três procedimentos diferentes para desenvolver a tradução por completa: em intralingual ou reformulação que interpreta os signos por meio de outros signos de mesma língua; interlingual que verifica a interpretação dos signos por meio de outra língua; em intersemiótica ou transmutação que consiste em analisar por meio de sistemas de signos não-verbais. Dessa forma, o tradutor possibilita recodificar e transmitir a mensagem recebida por meio de outra fonte. Assim, a tradução é viabilizada no envolvimento de duas mensagens de sentidos equivalentes em dois códigos diferentes.

Em textos poéticos, as construções de sentenças são direcionadas a categorias sintáticas e/ou morfológicas, pois traços distintivos são estabelecidos de um código mantido de acordo com a similaridade e de contraste que transmitem uma significação própria de valor semântico proximal. A paronomásia predomina na poesia, assim torna-se difícil a adaptação, por definição, intraduzível. Em alguns casos, a transposição criativa é confrontada conforme a transposição de uma forma poética para a outra. Assim, os obstáculos poéticos são contornados devida a atenção quanto aos valores cognitivos, e não apenas as palavras no sentido literal. (JAKOBSON, 1971, p. 72)

Barbosa (1990) explica que as transposições são procedimentos técnicos de tradução que se referem aos eixos de traduções: plena, total, não limitada, literal e livre. A definição decorre de perdas de correspondência formal no processo de passagem da língua de origem para a língua traduzida, que ocorre nas alterações entre as classes gramaticais à ordem lexical. Dessa forma, esclarece melhor as operações linguísticas que ocorrem na tradução desse modelo gramatical, mas ainda não tem um foco específico sobre o ato tradutório por completo.

A tradução opera durante a análise dos processos de categorias que corresponde à descrição de outra língua, ou seja, uso de uma teoria linguística geral na qual sua preocupação não é apenas expressar os problemas específicos, mas apresentar os subsídios para uma forma textual equivalente. Assim, o tradutor-revisor incorpora as impressões nos esforços de uso da linguagem na interação à distância mediada entre o texto e as duas línguas. Todo o material textual original é substituído por um

equivalente na língua traduzida. Os elementos lexicais justificam a um empréstimo linguístico, para considerar quanto à ordem de hierarquia gramatical ou fonológica. Essas ordens são morfemas, palavras, oração, período e o texto, visto que as significações contêm um desses elementos para determinar um elemento traduzido, que nem sempre é numa escala de um para um. Portanto, as relações entre a gramática e o léxico são desafios, tornam-se quase impossível, que um ocorra independentemente do outro. (BARBOSA, 1990, p. 36)

As transposições envolvem em uma perda estrutural de correspondência formal que modificam as funções sintáticas de classes gramáticas entre sintagmas nas construções de sentenças. O emprego dos termos cria divergência mesmo que a alteração seja empregada no nível que é oferecido num sistema de relativa proximidade formal, pois o tradutor escolhe se a palavra ou sintagma corresponde para traduzir um termo da língua original. Nesses casos, as operações linguísticas ocorrem num modelo gramatical específico para aplicar a tradução, algumas descrições são nulas ou parciais para a prática tradutória, e, às vezes rejeitadas, acerca da análise de semântica estrutural, no momento que precisa decidir para incorporá-las aos procedimentos técnicos de execução.

Meireles (2001) destaca a necessidade de bons tradutores devido ao crescente interesse por obras científicas e literárias alemãs a fim de que se tornem acessíveis a todos aqueles que não tem domínio do texto original. Para isso, precisa dominar o paradigma gramatical, ou seja, a capacidade de construir sentenças gramaticalmente corretas; o paradigma situacional, utilizar tais sentenças de acordo o registro conforme o tipo de texto, forma e intenção exigidos numa situação de linguagem; o domínio pleno da língua alemã que implica na capacidade de atribuir o uso do sentido em determinados tipos de texto ou formas de discurso (pragmática); e expressar proposições com base léxicas e semânticas. Assim, os aperfeiçoamentos dos métodos procuram minimizar as dificuldades dentro desta perspectiva de estudo.

De acordo com Reichmann,

A tradução exerce um papel fundamental na recepção de obras em outras culturas e no intercâmbio entre as literaturas. Goethe inclusive considerava que a tradução podia dar nova vida a uma obra, depois que esta foi de certa forma desgastada na sua língua original, levando a uma verdadeira metamorfose da obra. (...) Goethe vê, por exemplo, no contato com a cultura francesa (considerada antagônica à alemã) do início do séc. XIX uma possibilidade de cada cultura procurar na outra aquilo que lhe falta e que lhe é oposto. Desta maneira, os alemães poderiam aprender com o rigor formal dos franceses e a

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

influência alemã poderia levar os franceses a se libertarem das regras estreitas do classicismo francês. (REICHMANN, 2008, p. 194)

Assim também, Faleiros (2009), evidencia que Goethe (1808) tinha a intenção de formar uma nova concepção da cultura alemã. Para isso, a tradução de sua obra poética precisava passar por estágios que se somariam até se alcançar o momento mais elevado, a aceitação como publicação no mesmo nível que concebera na versão embrionária. A nação ainda não encontrava familiarizada com o modo de significar a obra e a sua forma literária, cujos leitores teriam acesso a seu conteúdo por meio de uma tradução em prosa francesa.

A primeira tradução de *Fausto* para português foi concebida pelo português Agostinho D’Ornellas em 1867, na qual traduziu a primeira parte; e, em 1873, a segunda parte do *Fausto*. (HOUAISS, 1970, p. 22). Em seguida, Antônio Feliciano de Castilho, também português, que traduziu a primeira parte de *Fausto* em 1872 para o português, mas escrito em versos. No Brasil, Gustavo Barroso converteu em prosa um texto do *Fausto* em 1920. Jenny Klabin Segall traduziu a primeira parte em 1943 e a segunda parte até o ano em que ela faleceu, em 1967. A mais recente tradução do *Fausto* de João Barrento, em Portugal, foi publicada em 1999; no Brasil, por Alberto Maximiliano, em 2002. (REICHMANN, 2008, p. 195)

3. Metodologia

O estudo decorre de uma pesquisa qualitativa que pretende analisar comparativamente as construções das sentenças a partir da escolha do léxico no contexto linguístico textual alemão para a tradução em português mediante a versão original *Fausto* de J. W. Goethe (1808) a partir de versões de quatro autores, sendo estes, D’Ornellas (1867), Castilho (1872), Segall (1970), Barrento (1999) e Maximiliano (2002). Assim, o embasamento teórico remete a perspectiva da *Semântica Lexical* de Carnap (1956) em comparação com os mecanismos de condição de verdade e pressuposição lógica de Geraldí e Ilari (2011) a fim de verificar com base no estudo de variações de sentenças nos do fragmento na estrofe do capítulo *A Tragédia* quanto à estética literária.

As análises precedem em duas etapas: a primeira tem a finalidade de determinar os parâmetros individuais estipulados à obra original nos esquemas referentes a contagem de paradigmas (representados pela letra p, seguido do número sequencial) nos versos do poema, divisão silábica

com intuito de verificar a métrica na versificação (na qual o travessão representa as sílabas átonas, e u representando as sílabas tônicas) seguido pela esquematização de rimas em relação do paradigma respectivo. A segunda segue os padrões de Ilari (2011), busca compreender as palavras utilizadas em comparação à apropriação idiomática que incide ao nível frasal nas versões traduzidas em associar aos mecanismos de paráfrase, classificando de acordo com o contexto lexical.

4. Análise de dados

4.1. Análise nível esquemático

	Versos	Rima	Esquema
1	Habe nun, ach! Philosophie, p1 p2 p3 p4 (Ha-be) (nun), (ach)! (Phi-lo-so-phia), — u u — — u u —	A	Paradigmático: 4 Métrico: 8
2	Juristerei und Medizin, p5 p6 p7 (Ju-ris-te-rei) (und) (Me-di-zin), — u u — u — u —	B	Paradigmático 3 Métrico: 8
3	Und leider auch Theologie p8 p9 p10 p11 (Und) (lei-der) (auch) (The-o-lo-gie) u — u u — u u —	A	Paradigmático: 4 Métrico: 8
4	Durchaus studiert, mit heißem Bemühn. p12 p13 p14 p15 p16 (Dur-chaus) (stu-di-ert) (mit) (hei-ßem) (Be-mühn) u — u — u — u u	B	Paradigmático: 5 Métrico: 8
5	Da steh ich nun, ich armer Tor! p17 p18 p19 p20 p21 p22 p23 (Da) (steh) (ich) (nun), (ich) (ar-mer) (Tor)! u — u — u — u —	C	Paradigmático:: 7 Métrico: 8
6	Und bin so klug als wie zuvor. p24 p25 p26 p27 p28 p29 p30 (Und) (bin) (so) (klug) (als) (wie) (zu-vor) u — u — u — u —	C	Paradigmático: 7 Métrico: 8

Nos trechos da obra original, trinta palavras foram utilizadas para expressar a estrofe de seis versos que foram adequadas de acordo com as linhas de 1 a 6, sendo estas totalizando uma divisão métrica em oito sílabas por cada verso, ou seja, conforme a classificação por versificação caracteriza-se octossílabo. Nota-se que referente à estrutura rímica, os ver-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

os 1 e 3 estão ligados pelas palavras *Philosophie* (p4) e *Theologie* (p11), assim como, os versos 2 e 4 pelas palavras *Medizin* (p7) e *Bemühh* (p16) e, 5 e 6 mediante *Tor* (p23) e *zuvor* (p30); Logo, a formação do poema segue um padrão (ABABCC).

D'Ornellas (1867)			
Versos		Rima	Esquema
1	Filosofia, Leis e Medicina, p1 p2 p3 p4 (Fi-lo-so-fia) (Leis) (e) (Me-di-ci-na) — u u — u — — u u —	—	Paradigmático: 4 Métrico: 10
2	Teologia 'té, com pena o digo, p5 p6 p7 p8 p9 p10 (Te-o-lo-gi-a) ('té), (com) (pe-na) (o) (di-go) — u u — — u — — u x u —	—	Paradigmático: 6 Métrico: 10
3	Tudo, tudo estudei com vivo empenho! p11 p12 p13 p14 p15 p16 (Tu-do), (tu-do) (es-tu-dei) (com) (vi-vo) (em-pe-nho)! u — u — — u — — u — — u —	—	Paradigmático: 6 Métrico: 13
4	E eis-me aqui agora, pobre tolo, p17 p18 p19 p20 p21 p22 p23 (E) (eis)-(me) (aqui) (a-go-ra), (po-bre) (to-lo), — u u — — u — — u u —	—	Paradigmático: 7 Métrico: 10
5	Tão sábio como dantes! p24 p25 p26 p27 (Tão) (sá-bio) (co-mo) (dan-tes)! u u — u — u —	—	Paradigmático: 4 Métrico: 7

	Goethe	D'Ornellas
Quantidade de versos	6 versos	5 versos
Quantidade de palavras	30 palavras	27 palavras
Esquema Paradigmático	4/3/4/5/7/7	4/6/6/7/4
Esquema Métrico	8/8/8/8/8 sílabas	/10/10/13/10/7 sílabas
Versificação	Octossílabo	Decassílabo
Esquema Rímico	ABABCC	Versos brancos
Palavras com rimas	p4 e p11/p7 e p16/p23 e p30	Não possui

A tradução de D'Ornellas (1867) apresenta 27 palavras, divididos em 5 versos que foram adequados nas linhas de 1 a 5. A divisão métrica é caracterizada pelo uso de versos brancos, por possuírem decassílabos (10 sílabas) em 3 dos 5 versos, e não segue um padrão de rimas.

Segall (1970)			
	Versos	Rima	Esquema
1	Ai de mim! da filosofia, p1 p2 p3 p4 p5 (Ai) (de) (mim)! (da) (fi-lo-so-fi-a), u — — u — u u — —	A p5	Paradigmático: 5 Métrico: 8
2	Medicina, jurisprudência, p6 p7 (Me-di-ci-na), (ju-ris-pru-dên-ci-a), — u u — u — u u — —	B p7	Paradigmático: 2 Métrico: 9
3	E, misero eu! da teologia, p8 p9 p10 p11 p12 (E), (mí-se-ro) (eu)! (da) (te-o-lo-gi-a) — u u — u — — u u — —	A p11	Paradigmático: 5 Métrico: 9
4	O estudo fiz, com máxima insistência. p13 p14 15 p16 p17 p18 (O) (es-tu-do) (fiz), (com) (má-xi-ma) (in-sis-tên-ci-a). — — u — — u u — — — u u — — —	B p18	Paradigmático: 6 Métrico: 12
5	Pobre simplório, aqui estou p19 p20 p21 p22 (Po-bre) (sim-pló-rio), (aqui) (es-tou) u — — u — — — u	C p22	Paradigmático 4 Métrico: 8
6	E sábio como dantes sou! p23 p24 p25 p26 p27 (E) (sá-bio) (co-mo) (dan-tes) (sou)! — u — u — u — u	C p27	Paradigmático: 5 Métrico: 7

	Goethe	Segall
Quantidade de versos	6 versos	6 versos
Quantidade de palavras	30 paradigmas	27 paradigmas
Esquema Paradigmático	4/3/4/5/7/7	5/2/5/6/4/5
Esquema Métrico	8/8/8/8/8 sílabas	8/9/9/12/8/7 sílabas
Versificação	Octossílabo	Versos livres
Esquema Rímico	ABABCC	ABABCC
Palavras com rimas	p4 e p11/p7 e p16/p23 e p30	p5 e p11/p7 e p18/p22 e p27

A tradução de Segall (1970) utiliza 27 palavras divididas em seis versos. A divisão métrica segue a um padrão irregular, ou seja, predomina o uso em versos livre, mas mantém o padrão rímico em ABABCC, pelo qual estão ligadas pelos pares de palavras/paradigmas: filosofia (p5) e teologia (p7); jurisprudência (p11) e insistência (p18); estou (p22) e sou (p27).

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Barrento (1999)		
Versos	Rima	Esquema
1 Aqui estou eu: Filosofia, p1 p2 p3 p4 (Aqui) (es-tou) (eu): (Fi-lo-so-fi-a), — — u u — u u — —	A p4	Paradigmático: 4 Métrico: 8
2 Medicina e Jurisprudência, p5 p6 p7 (Me-di-ci-na) (e) (Ju-ris-pru-dên-ci-a) — u u — — u — u u — —	B p7	Paradigmático: 3 Métrico: 10
3 E para meu mal até Teologia p8 p9 p10 p11 p12 p13 (E) (pa-ra) (meu) (mal) (até) (Te-o-lo-gi-a) — u — — u u — u u — —	A p13	Paradigmático: 6 Métrico: 10
4 Estudei a fundo, com paciência. p14 p15 p16 p17 p18 (Es-tu-dei) (a) (fun-do), (com) (pa-ci-ên-cia). — u — — u — — — u u — —	B p18	Paradigmático: 5 Métrico: 11
5 E reconheço, pobre diabo, p19 p20 p21 p22 (E) (re-co-nhe-ço), (po-bre) (di-a-bo), — — u u — — u — — u —	C p22	Paradigmático: 4 Métrico: 10
6 Que sei o mesmo, ao fim e ao cabo! p23 p24 p25 p26 p27 p28 p29 p30 p31 (Que) (sei) (o) (mes-mo), (ao) (fim) (e) (ao) (ca-bo) — u x u — — u — — — u —	C p31	Paradigmático: 9 Métrico: 10

	Goethe	Barrento
Quantidade de versos	6 versos	6 versos
Quantidade de paradigmas	30 paradigmas	31 paradigmas
Esquema Sintagmático	4/3/4/5/7/7	5/2/5/6/4/5
Esquema Métrico	8/8/8/8/8 sílabas	8/10/10/11/10/10 sílabas
Versificação	Octossílabo	Decassílabo
Esquema Rímico	ABABCC	ABABCC
Palavras com rimas	p4 e p11/p7 e p16/p23 e p30	p4 e p13/p7 e p18/p22 e p27

A tradução de Barrento (1999) utiliza 31 paradigmas, divididos em uma estrofe de seis versos. A divisão métrica segue a um padrão em decassílabo em 4 dos 6 versos, mantém o padrão rímico em ABABCC, pelo qual estão ligadas pelos pares de palavras: filosofia (p4) e teologia (p13); jurisprudência (p7) e paciência (p18); diabo (p22) e cabo (p27).

Maximiliano (2002)			
	Versos	Rima	Esquema
1	Estudei ardentemente tanta filosofia, p1 p2 p3 p4 (Es-tu-dei) (ar-den-te-men-te) (tan-ta) (fi-lo-so-fia), — u — — u u — — u — — u u —	A p4	Paradigmático: 4 Métrico: 14
2	Direito e medicina p5 p6 p7 (Di-rei-to) (e) (me-di-ci-na), — u — — — u u —	B p7	Paradigmático: 3 Métrico: 8
3	E infelizmente muita Teologia, p8 p9 p10 p11 (E) (in-fe-liz-men-te) (mui-ta) (Te-o-lo-gia), — — u — u — — u — — u u —	A p11	Paradigmático: 4 Métrico: 12
4	Tudo investiguei, com esforço e disciplina, p12 p13 p14 p15 p16 p17 (Tu-do) (in-ves-ti-guei), (com) (es-for-ço) (e) (dis-ci-pli-na), u — — u — — — — u — x — u u —	B p17	Paradigmático: 6 Métrico: 14
5	E assim me encontro, eu qual pobre tolo, agora, p18 p19 p20 p21 p22 p23 p24 p25 p26 (E) (assim) (me) (en-con-tro), (eu) (qual) (po-bre) (to-lo), (a-go-ra), — u — — — u — — u — — u — — u —	— —	Paradigmático: 9 Métrico: 14
6	Tão sábio e tão instruído quanto fora um dia! p27 p28 p29 p30 p31 p32 p33 p34 p35 (Tão) (sá-bio) (e) (tão) (ins-tru-í-do) (quan-to) (fo-ra) (um) (dia)! u u — x u — — u u — — u — — — —	— —	Paradigmático: 9 Métrico: 14

	Goethe	Maximiliano
Quantidade de versos	6 versos	6 versos
Quantidade de paradigmas	30 palavras	35 palavras
Esquema Paradigmático	4/3/4/5/7/7	4/3/4/6/9/9
Esquema Métrico	8/8/8/8/8 sílabas	14/8/12/14/14/14 sílabas
Versificação	Octossílabo	Versos livres
Esquema Rímico	ABABCC	ABAB
Palavras com rimas	p4 e p11/p7 e p16/p23 e p30	p4 ep11/p11 e p18/p22 e p27

A tradução de Maximiliano (2002) recorre a 35 palavras, distribuídas em seis versos. A divisão métrica não segue a um padrão regular, predomina de versos livres. Em relação ao esquema rímico, é mantido o padrão ABAB, pelo qual apenas 4 versos estão ligados pelos pares de palavras: filosofia (p4) e teologia (p11); medicina (p7).

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Trechos	Relação Semântica	Campo Semântico	Significação
Juristerei und Medizin			jurisprudência/ medicina
Leis e Medicina	Hiponímia	Ciências/ Doutrinas	normas sociais/ medicina
Medicina, jurisprudência	Sinonímia		jurisprudência/ medicina
Medicina e Jurisprudência	Sinonímia		jurisprudência/ medicina
Direito e medicina	Sinonímia		direito civil/ medicina

4.2. Análise de Paráfrase — Contexto lexical

Goethe (1808)	(1) Habe nun, ach! Philosophie, (2) Juristerei und Medizin , (3) Und leider auch Theologie (4) Durchaus studiert , mit heißem Bemühn.
D'Ornellas (1872)	(1) Filosofia, Leis e Medicina , (2) Teologia 'té, com pena o digo, (3) Tudo, tudo estudei com vivo empenho!
Segall (1970)	(1) Ai de mim! da filosofia, (2) Medicina, jurisprudência , (3) E, mísero eu! da teologia, (4) O estudo fiz, com máxima insistência.
Barrento (1999)	(1) Aqui estou eu: Filosofia, (2) Medicina e Jurisprudência , (3) E para meu mal até Teologia (4) Estudei a fundo, com paciência.
Maximiliano (2002)	(1) Estudei ardentemente tanta filosofia, (2) Direito e medicina (3) E infelizmente muita Teologia, (4) Tudo investiguei, com esforço e disciplina,

Verso	Posição no poema	Quantidade de paradigmas	Composição do sintagma	Mecanismos de paráfrase
Juristerei und Medizin	2º verso	3 paradigmas	p1 + p2 + p3	substantivo + conjunção + substantivo
Leis e Medicina	1º verso	3 paradigmas	p1 + p2 + p3	substantivo + conjunção + substantivo
Medicina, jurisprudência	2º verso	2 paradigmas	p3 - p2 + p1	substantivo + substantivo
Medicina e Jurisprudência	2º verso	3 paradigmas	p3 + p2 + p1	substantivo + conjunção + substantivo
Direito e medicina	2º verso	3 paradigmas	p1 + p2 + p3	substantivo + conjunção + substantivo

Goethe (1808)	(1) Habe nun, ach! Philosophie, (2) Juristerei und Medizin, (3) Und leider auch Theologie (4) Durchaus studiert , mit heißem Bemühn.
D'Ornellas (1872)	(1) Filosofia, Leis e Medicina, (2) Teologia 'té, com pena o digo, (3) Tudo, tudo estudei com vivo empenho!
Segall (1970)	(1) Ai de mim! da filosofia, (2) Medicina, jurisprudência, (3) E, mísero eu! da teologia, (4) O estudo fiz , com máxima insistência.
Barrento (1999)	(1) Aqui estou eu: Filosofia, (2) Medicina e Jurisprudência, (3) E para meu mal até Teologia (4) Estudei a fundo , com paciência.
Maximiliano (2002)	(1) Estudei ardentemente tanta filosofia, (2) Direito e medicina (3) E infelizmente muita Teologia, (4) Tudo investiguei , com esforço e disciplina,

Verso	Posição no poema	Quantidade de paradigmas	Composição do sintagma	Mecanismos de paráfrase
Durchaus studiert	4º verso	2 paradigmas	p1 + p2	advérbio + verbo
tudo estudei	3º verso	2 paradigmas	p1 + p2	advérbio + verbo
estudo fiz	4º verso	2 paradigmas	(p2 + p1)	substantivo + verbo
Estudei a fundo	4º verso	3 paradigmas	p2 + (p*) + p1	verbo + preposição + advérbio
Tudo investiguei	4º verso	2 paradigmas	p1 + p2	advérbio + verbo

Trechos	Relação Semântica	Campo Semântico	Significação
Durchaus studiert			Estudo completo
tudo estudei	Sinonímia	Aprendizado/ Conhecimento	Estudo finalizado
estudo fiz	Sinonímia		Realização de estudo
Estudei a fundo	Sinonímia	Adquirido	Avaliação de tudo
Tudo investiguei	Sinonímia		Análise completa

Goethe (1808)	(1) Habe nun, ach! Philosophie, (2) Juristerei und Medizin, (3) Und leider auch Theologie (4) Durchaus studiert, mit heißem Bemühn.
D'Ornellas (1872)	(1) Filosofia, Leis e Medicina, (2) Teologia té, com pena o digo, (3) Tudo, tudo estudei com vivo empenho!
Segall (1970)	(1) Ai de mim! da filosofia, (2) Medicina, jurisprudência, (3) E, mísero eu! da teologia, (4) O estudo fiz, com máxima insistência.
Barrento (1999)	(1) Aqui estou eu: Filosofia, (2) Medicina e Jurisprudência, (3) E para meu mal até Teologia (4) Estudei a fundo, com paciência.
Maximiliano (2002)	(1) Estudei ardentemente tanta filosofia, (2) Direito e medicina (3) E infelizmente muita Teologia, (4) Tudo investiguei, com esforço e disciplina.

Verso	Posição	Quantidade	Composição do sintagma	Mecanismos de paráfrase
mit heißem Bemühn	4º verso	3 paradigmas	p1 + p2 + p3	preposição + adjetivo + substantivo
com vivo empenho	3º verso	3 paradigmas	p1 + p2 + p3	preposição + adjetivo + substantivo
com máxima insistência	4º verso	3 paradigmas	p1 + p2 + p3	preposição + substantivo + substantivo
com paciência	4º verso	2 paradigmas	p1 - p2 + p3	preposição + substantivo
com esforço e disciplina	4º verso	4 paradigmas	p1+p2+(p*)+p3	preposição + substantivo + conjunção + substantivo

(-) Palavra removida; (*) Palavra acrescida

Trechos	Relação Semântica	Campo Semântico	Significação
heißen Bemühn			ardor agudo
vivo empenho	Sinonímia		esforço constante
máxima insistência	Sinonímia	Esforço intenso	teimosia
paciência	Antonímia		paciência
esforço e disciplina	Antonímia		esforço calculado

5. Conclusão

A tradução dos trechos e expressões em Fausto de J. W. Goethe conseguiu apresentar um grau de dificuldade que vai além da complexidade retratada pela associação entre as teorias da semântica lexical e os mecanismos de paráfrase, visto que os processos tradutórios das versões das obras abordadas não devem ser reproduzidos apenas no nível sintagmático ou do contexto lexical, mas de maneira que os critérios comparativos sobre alguns aspectos da tradução relatam as preocupações literárias como em formato, métrica, rima, versificação.

Assim, verifica-se que as apropriações idiomáticas nas análises efetuadas em comparação aos critérios estipulados não conseguiram resultados eficientes. Em alguns parâmetros como a versificação determinada pelo uso de octossílabo em seis versos, não obteve aproximação em nenhuma das traduções, na qual nota-se a presença de versos livres ou reprodução com efeito em decassílabo. Nota-se que, nos esquemas sintagmáticos, a contagem de paradigmas por versos está dissociada e nenhum segue a sequência métrica (silábica) conforme estabelecida. Entretanto, em duas das quatro traduções conseguiram transferir o padrão poético relacionado pelo esquema rímico no modelo ABABCC, outras abdicaram das estruturas com rimas dando preferência ao formato.

Apesar disso, a análise sobre a formação lexical nos versos foi constatada a partir de resultados que demonstraram uma preocupação mais íntegra com a obra original, evidenciada nas diferentes formas que o tradutor impõe sobre determinado estilo literário. O processo de elaboração da escolha das palavras de acordo com léxico disponível, em alguns casos remete a relação semântica de sinônima e/ou hiperonímia, pois o campo lexical abrange um conjunto de palavras que só consegue fazer

sentido nos momentos quando surgem as apropriações idiomáticas. Assim, a significação refere-se às marcas de subjetividade do tradutor que usa a competência pessoal e seus conhecimentos linguísticos (cultural, social e literário) e, leva a atribuir a criatividade no ato da recriação com a finalidade de transmitir para o leitor os sentidos mais próximos, que recorrem em tentativas para solucionar os efeitos produzidos que expressa um conteúdo semelhante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. São Paulo: Pontes, 1990.

CANÇADO, Márcia. Semântica lexical: uma entrevista com Márcia Cançado. UFMG, *ReVEL*, vol. 11, n. 20, 2013.

CARNAP, Rudolf. *Meaning and necessity: a study in semantics and modal logic*. Chicago: The University Chicago Press, 1956.

HOUAISS, Antônio. Prefácio. In: GOETHE, Johann Wolfgang, *Fausto*. Trad.: Jenny Klabin Segall. Belo Horizonte: Martins, 1970.

GOETHE, Johann Wolfgang. *Faust: Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust*. Herausgegeben und kommentiert von Erich Trunz. München: Beck, 1999.

_____. *Fausto*. Trad.: Agostinho D'Ornellas. São Paulo: Martin Claret, 1867.

_____. *Fausto*. Trad.: Alberto Maximiliano. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

_____. *Fausto*. Trad.: Jenny Klabin Segall. Prefácios de Erwin Theodor e Antônio Houaiss, posfácio de Sérgio Buarque de Holanda. Belo Horizonte: Martins, 1970.

_____. *Fausto*. Tradução, introdução e glossário de João Barrento. Lisboa: Relógio D'Água, 1999.

ILARI, Rodolfo. *Introdução a semântica: brincando com a gramática*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

JACKENDOFF, Ray. Semântica lexical: uma entrevista com Ray Jackendoff. Trad.: Gustavo Breunig. *ReVEL*, vol. 11, n. 20, 2013.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

PIETROFORTE, A.; LOPES, I. *Introdução a linguística II: princípios de análise*. José Luiz Fiorin (Org.). 5. ed. São Paulo, Contexto: 2010.

REICHMANN, Tinka. Frases célebres do Fausto: um desafio para a tradução. *Pandaemonium Germanicum* 12, p. 191-209, 2008

**A LÍNGUA ITALIANA
APÓS A INFLUÊNCIA DA RÁDIO E DA TELEVISÃO**

Vitor Gomes (UFRJ)

vitornaitalia@hotmail.com

Luciana de Genova (UFRJ)

lugenova@gmail.com

RESUMO

A rádio italiana e a televisão tiveram início em suas transmissões no começo do século XX. As transmissões televisivas e radiofônicas tiveram o poder de chegar em lugares onde a língua italiana nunca havia chegado anteriormente, inclusive nas zonas geograficamente mais afastadas e onde imperava um uso forte do dialeto e de línguas de países vizinhos. A influência da televisão italiana se fez ainda mais presente com os populares programas de entretenimento. Através destes, o telespectador podia telefonar e interagir com o programa televisivo, debater, dar opinião, e assim, o público ganhou voz. Além do espaço cedido pelas mídias de massa, as mesmas utilizavam palavras ligadas a tecnicismos e neologismos promovendo uma mudança lexical em seu interlocutor. Difusor de novos nomes de pessoa, o sucesso de alguns artistas fez muitos nomes se tornarem incrivelmente populares. A TV contribuiu também para o aumento do uso romano da língua italiana, pois, os grandes centros de produção se encontram em Roma. Para nortear o presente trabalho serão utilizados os estudos de Marzanni (1994) e De Mauro (1995).

Palavras-chave: Rádio. Televisão. Italiano. Língua italiana. Telefone. Dialeto.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é demonstrar como os meios de comunicação de massa, e mais especificamente, o rádio e a televisão, contribuíram e influenciaram o ensino, a evolução e a padronização da língua italiana em todo território peninsular.

Atualmente a língua italiana é conhecida em todo o mundo, e através da internet pode-se ter acesso a milhares de exemplos orais e escritos, tanto de italiano como de outras línguas, contudo, antes do rádio e da televisão, esse processo não era tão simples, a língua oral não era transmitida, a não ser por seus interlocutores.

Trataremos de realizar um caminho dos dias de hoje até as primeiras intervenções radiofônicas para ilustrar como a televisão e a rádio influenciaram na propagação na língua italiana por todo seu território.

2. *Os italianos transmitidos pelo rádio (1976-2010)*

Nos últimos trinta anos a língua do rádio mudou radicalmente no mundo todo. Na Itália, o primeiro corte foi representado pelo fim do monopólio da RAI (Corte constitucional, sentença n. 202, julho de 1976), consequência da liberalização da transmissão privada (rádio livres, comerciais, políticos, religiosos, musicais) e voltada para um público extremamente segmentado.

Desde sempre uma característica típica do rádio foi a repetitividade, bem como a reutilização de palavras de outros meios de comunicação, favorecendo a difusão de frases feitas e estereótipos, assim como de estrangeirismos e neologismos ligados às novas técnicas e tecnologias como, por exemplo, *autostabilizzante* referido às suspensões dos automóveis, *dolbizzato* e *microfonizzazione*, e-mail, on-line, euro derby, core business. Quanto aos estrangeirismos, já a partir dos anos Noventa, tem-se um forte uso de anglicismos, como é o caso das propagandas, muitas vezes com inteiras frases em inglês: *life is a game; Siemens, be inspired*.

Atualmente, a língua do rádio italiano pode ser considerada um “italiano do uso médio”, assim definido por Sabatini e “*italiano neostandard*” segundo Berruto d’Achille (2003), caracterizada pela ausência de uma norma de pronúncia unitária, pela simplificação morfossintática (*lui/lei* sujeito, *gli* também para loro, presente por futuro, *che* polivalente etc.), pela frequência de advérbios (*praticamente, effettivamente, assolutamente, chiaramente*) e de sinais discursivos (*allora, appunto, cioè, comunque, ecco*) que têm função de preenchimento e principalmente para manter ou ceder a vez da fala.

O rádio assumiu uma dimensão plurilíngue nos últimos trinta anos na Itália: no início foi a ‘primeira escola’ de língua para depois ser espelho da diversidade e da fragmentação linguística típica italiana. Mandou ao ar todo o repertório nacional, como ainda acontece com muitos rádios locais que continuam a usar o dialeto, valorizando-o como instrumento de coesão territorial.

3. *A língua ligada aos gêneros de consumo*

Nos anos oitenta a manifestação de uma língua ligada aos gêneros de consumo se construiu a partir das séries estadunidenses que eram transmitidas na televisão italiana.

A dublagem teve reflexos na língua. Com a grande quantidade de programas e produções dubladas a língua sofre com a influência da língua inglesa pois mesmo traduzidas algumas expressões estavam carregadas por essa influência anglo-saxônica.

Exemplos como *giocare* no lugar de *scherzare* e expressões como *ci vediamo più tardi* que não era usada (ALFIERI, 1994). Essas, e outras expressões, entraram no cotidiano linguístico italiano através da TV e das produções estrangeiras que eram dubladas e transmitidas.

A dublagem também tem a característica de reproduzir uma língua neutra que permanece artificial. Mesmo que a situação do diálogo tenha cunho coloquial a língua dublada não contempla esta coloquialidade, limitando-se a reproduzir léxicos e algumas expressões.

4. Radio RAI (1944-1976): da escrita à fala

Em 26 de outubro de 1944 a EIAR se transforma em RAI (*Radio audizioni Italia* e, a partir de 1954, *Radiotelevisione italiana*), mas a nova programação parte sistematicamente somente depois de janeiro de 1946. Mas já a partir de 1944 percebe-se o desejo de mudança, já com o programa idealizado pela Rádio Firenze, como por exemplo, o popular quis *Botta e risposta* ‘Pergunta e resposta’ (14 *novembre* 1944) (FRACASTORO MARTINI, 1951, p. 65). Mas, muito relevante será o programa *Approdo* ‘Chegada’ (3 *dicembre* 1945), programa cultural, idealizado pelo crítico e intelectual antifascista Adriano Seroni, que tinha como objetivo reconstruir uma unidade italiana culturalmente alta, baseada no renascimento moral da nação. Tal programa radiofônico será acompanhado pela versão televisiva (1963) até junho de 1977, com mais de 1700 episódios.

Até os anos Sessenta prevalece no Radio RAI a língua ‘transmitida’ baseada no texto escrito, portanto lida ou recitada, caracterizadas por uma regularidade rítmica e entonativa, por repetições lexicais, por uma sintaxe linear, sem muitas divagações e com poucas subordinadas (“*vuoto tumultuario affollamento di idee nel periodo sintattico conduce al “vuoto radiofonico”*”: GADDA, 1953). Quanto à pronúncia, a RAI continua organizando cursos de dicção para os profissionais do rádio e, em 1969, publica o DOP (*Diccionario de Ortografia e Pronúncia*, editado por Carlo Tagliavini, Bruno Migliorini e Piero Fiorelli; o DOP saiu em 2010 em uma nova edição multimídia e multilíngue, consultável também on-line).

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Mas nos anos sessenta acontecem relevantes transformações sociais e tecnológicas que incidem profundamente sobre a língua do rádio, porque mudam as funções, os modos de escuta e o público: a afirmação da televisão como mídia tipicamente doméstica e a difusão do transistor fazem do rádio um importante, econômico e portátil mídia individual de informação e entretenimento, com muita música pop, italiana e estrangeira. Além disso, a cultura juvenil também debuta no rádio: programas como *Bandiera Gialla* ‘Bandeira Amarela’, *Per Voi Giovani* ‘Para vocês jovens’ e, sobretudo, *Alto gradimento* ‘Alta aprovação’ experimentam, com enorme sucesso de público, uma inédita mistura de música (sobretudo rock), fala espontânea juvenil, humorismo demencial, repetitividade e TICs sonoras.

Mas o primeiro programa que dá voz às pessoas indo diretamente ao ar, em que elas contam os seus problemas, com a sua pronúncia regional, léxico às vezes dialetal e sintaxe falada (que polivalente) é: Chiamate Roma 3131 ‘Liguem para Roma 3131’. A transmissão tinha um estilo menos rígido, marcado pela interatividade que caracterizaria a futura história do rádio, com consequências linguísticas relevantes. Além disso, nasce em 1966 o Rádio Montecarlo, escutado em muitos lugares da Itália, com um estilo irônico e contestador, mandando ao ar discos censurados (DE ANDRÉ, Bocca di Rosa) e envolvendo os ouvintes com dedicatórias e jogos. A partir de 1975-1976 começam a transmitir muitos rádios livres (*Radio Alice: Bolonha; Radio Popolare: Milão; Radio Radicale: Roma, Milano, Bari; Radio Città Futura: Roma*), ligados aos movimentos políticos juvenis dos anos setenta e oitenta, empenhados na contrainformação, dando espaço ao público para comentários e testemunhos.

5. *A linguagem não artificial*

Só em 1969 a linguagem transmitida ganhou tons de naturalidade. Foi no programa de rádio chamado "Roma 3131" onde o ouvinte podia ligar e se expressar livremente. O programa apresentou características novas onde a linguagem já não podia ser expressada através de roteiros previamente escritos e organizados para cumprir com o script linguístico.

A partir de 1969 e do programa "Roma 3131" a naturalidade cotidiana da fala comum apareceu cada vez mais e os programas se tornaram mais autênticos quanto a língua.

6. A linguagem até os anos 60

Até os anos sessenta era possível observar que o texto escrito prevalece sobre a oralidade. Independentemente do meio de comunicação. O fenômeno da prevalência do texto escrito acontece tanto na rádio quanto na televisão. Os textos eram previamente escritos e selecionados com o objetivo de atender as normas cultas da língua italiana. Mas muitos se perguntariam a razão da prévia escrita do texto para cumprir o objetivo de falar a língua de forma correta. A resposta da questão sobre o uso do texto se dá no uso da língua italiana.

Naquela época a língua italiana ainda não era usada de forma natural, seu uso era artificial, na maior parte do país, ou exclusivo às escolas. O uso das variedades regionais era numericamente maior e com a abrangente área de transmissão do rádio e da televisão era necessário usar a língua nacional, uma vez que a transmissão era para todo território nacional. (MARRAZZINI, 1994)

Esta linguagem chegou a ser normatizada com textos de cunho acadêmico e práticos na ação da linguagem radiofônica e televisiva. Carlo Emilio Gadda escreveu *Norme per la Redazione di un Testo Radiofonico*, que foi publicado em 1953.

7. O nascimento da televisão

A televisão nasce no ano de 1954 e em seu início dividia seu tempo entre visões coletivas e encontros sociais.

A televisão, desde seu princípio, se demonstrava mais eclética e variada que o cinema. A TV além dos filmes, que é a especialidade do cinema, também promovia serviços informativos. (MARRAZZINI, 1994)

8. Os nomes italianos

A influência da TV chegou até nos nomes italianos. A escolha na hora do batismo dos recém-nascidos era, por muitas vezes, baseada nos personagens de maior prestígio televisivo.

Segundo De Felice (1987) os personagens famosos da televisão eram os mais homenageados pelos pais italianos.

9. *A linguagem do cinema e da televisão*

Segundo Raffaelli (1992, p. 144) o falar dialetal, também conhecido como variedade regional, sempre se demonstra mais próximo ou mais fiel ao falar natural no cinema. A comunicação usual cotidiana era e é melhor representada nas produções cinematográficas.

Quando se compara a linguagem do cinema com a da televisão é possível observar a maior liberdade que o cinema possui.

Os compromissos de passar informação e os textos de cunho jornalísticos dão à TV uma ligação com a seriedade e para manter esta seriedade poderia ser corrompida se fossem usadas as variedades regionais, contudo, sabemos, hoje, que toda língua é capaz de transmitir toda espécie de informação. Porém, não se tinha o conhecimento da importância das variedades linguísticas regionais e sua legitimidade, de uso e tradição.

O cinema tem seu maior compromisso com a arte, e a arte não tem compromisso em ter uma relação com a formalidade, sua maior mensagem é passar o que realmente acontece com as pessoas, suas falas, suas culturas e suas ações. A arte trabalhando pela arte. Os jornais e telejornais, por exemplo, não podem ter e não tem relação com a arte, seu objetivo é informar.

10. *A difusão da variedade romana*

A TV exerce influência sobre diversos aspectos. Uma grande perspectiva que a televisão exerceu influência foi na difusão da variedade romana. O chamado "romanesco" ganhou muito espaço nos falares das diversas regiões da Itália.

A variedade romana se mostrou presente em diversos programas e produções televisivas. Tudo por culpa da polarização da produção televisiva que ganhou muito força na cidade de Roma. (MARRAZZINI, 1994)

Por Roma ter ganhado muito espaço nas casas de todos os cidadãos italianos através dos programas e produções televisivas a fala romana o "romanesco" entrou na fala e nas variedades de diversas regiões italianas.

11. A linguagem dos jovens

O desenvolvimento da linguagem dos jovens tem ligação estreita com a TV. Os jovens têm a capacidade maior para se adaptar e incorporar em seu léxico palavras e expressões novas, sendo muitas as expressões transmitidas pelas produções televisivas, os jovens reformularam o seu vocabulário por culpa da TV.

Além da propagação do italiano dito "standard" que teve grande propagação por culpa das transmissões televisivas. Assim, os jovens, que nasceram possuindo uma televisão em seus lares tinham desde de seus nascimentos contato com a língua padrão da península.

12. Rádio e língua nos vinte anos do fascismo

A URI (*Unione Radiofonica Italiana*) inicia oficialmente as transmissões no dia 6 de outubro de 1924 em condições de absoluto monopólio, sob o direto controle do governo; em 1928, a URI é substituída pela EIAR (*Ente Italiano Audizioni Radiofoniche*).

Nos primeiros vinte anos, a história do rádio é estritamente ligada ao fascismo, e a sua política linguística encontra no rádio um canal potente de realização e, sobretudo como arma de propaganda, estabelecendo um contato direto entre Mussolini e o povo, com claros objetivos ideológicos.

Inicialmente, a escuta era basicamente coletiva: na primeira década de vida do rádio, por conta do alto custo do aparelho (mais que o salário médio anual) as pessoas, atraídas pelo fascínio mágico do novo meio, se reuniam nos lugares públicos (nas praças, nos bares etc.), e tinham uma finalidade educativa, informativa e de entretenimento (educar, informar, divertir). A escuta nas escolas era obrigatória, o que contribuiu para a difusão do italiano nas áreas do País onde o dialeto dominava.

Somente a partir da metade dos anos Trinta, com a entrada no comércio de aparelhos mais econômicos, difunde-se também a escuta doméstica, que influenciará profundamente os hábitos das pessoas e, portanto, na sua língua (nasce a exigência de uma língua mais coloquial), graças aos programas de grande sucesso.

O governo fascista obriga o rádio a uma normalização linguística (RAFFAELLI, 1997, p. 31), afetando o léxico e a pronúncia. Uma prova disso é a substituição de novos termos setoriais de origem inglesa (bro-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

adcast e broadcasting, speaker, fading, jack) por palavras italianas (1941-1943): *fading* > *evanescenza*, *speaker* > *annunziatore*, *jack* > *spina*, *réclame* > *pubblicità*, *volume control* > *regolatore di volume*, entre outros.

O fascismo também impõe ao rádio o uso do pronome pessoal *voi* no lugar de *lei*, mas o seu compromisso maior era com o ensino da língua italiana, (projeto de parceria com o Ministério da Educação Nacional e a Academia da Itália) com um curso iniciado em 1938 sobre a língua italiana, cujo principal objetivo era de oferecer um modelo de pronúncia, sendo mais privilegiada a pronúncia romana.

13. Os 20 primeiros anos da RAI

A RAI (*Radiotelevisione Italiana*) teve, em seus primeiros vinte anos, a influência da língua escrita em seus programas. Os programas eram feitos através de roteiros. A língua dos apresentadores ainda não possuía uma unidade. Os apresentadores possuíam suas variedades regionais e esta variedade não dava conta de passar o conteúdo para todo território nacional italiano.

Com os programas de variedades e jogos onde os telespectadores compareciam no programa a linguagem começou a se tornar mais natural, mais próxima a realidade do cotidiano usual, contudo, a escolha dos participantes não se dava ao acaso, sempre eram escolhidos participantes cuja a língua se aproximava ao chamado padrão.

14. A oralidade dos meios de comunicação

O processo pós união política de formação linguística na Itália (DE MAURO, 1993) foi muito influenciado pela oralidade dos meios de comunicação de massa, primeiramente, o rádio surge e depois a televisão assume o papel de grande divulgadora da língua oral italiana. Este fato resultou em dois acontecimentos: o aumentou a competência passiva de cada falante, ou seja, a capacidade de compreender o italiano; e, junto à televisão, formou-se como novo modelo normativo e agregou nas últimas décadas para a afirmação do italiano de uso médio.

A história do rádio italiano, no que diz respeito à língua, se articula em três grandes períodos: das primeiras transmissões (1924) até o fim do fascismo; de 1945 a 1976, ano da reforma da RAI e do nascimento

oficial da transmissão privada; de 1976 a hoje, anos caracterizados por uma oferta mais ampla e variada, entre rádio a difusão local e nacional.

15. Considerações finais

Concluimos que os meios de comunicação não só tiveram grande importância na propagação da língua italiana padrão como influenciou o uso lexical dos falantes italianos.

O rádio e a TV foram os grandes responsáveis pela divulgação da língua italiana por todo seu território. Antes do funcionamento dos meios de comunicação de massa as línguas regionais eram as grandes responsáveis por todo tipo de comunicação.

Além da ajuda à normatização da língua a TV influenciou no uso de expressões e palavras. Este fato foi determinado pela ação da televisão e de sua programação que atingia a toda península itálica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBONI, Paolo E. La politica linguistica in Europa. *Italica*, American Association of the Teacher of Italian, n. 4, p. 510-517, 2003.

D'ACHILLE, Paolo. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino, 2003.

DE MAURO, Tullio. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Bari: Laterza, 1993.

MARASCHIO, Nicoletta. Una giornata radiofonica: osservazioni linguistiche. *Gli italiani trasmessi: la radio*, p. 789-835, 1997.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola. 2009

MARRAZZINI, Claudio. *La lingua italiana*. Profilo storico. [Bologna]: Il Mulino. 1994

RAFFAELLI, Sergio. La norma linguistica alla radio nel periodo fascista. _____. *Gli italiani trasmessi: la radio*, p. 31-67, 1997.

**A PERSPECTIVA DOCENTE QUANTO AO USO DO WHATSAPP
COMO FERRAMENTA ADICIONAL AO ENSINO DE INGLÊS:
UM EXPERIMENTO EM UM CURSO LIVRE DE IDIOMAS**

Dilermando Moraes Costa (UNIGRANRIO)

diler_costa@yahoo.com.br

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

juremarosa@ig.com.br

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar, criticamente, um experimento no qual o aplicativo *WhatsApp* fora utilizado como ferramenta adicional ao ensino de inglês. O experimento foi realizado com quinze alunos de um mesmo instituto de idiomas. Propomo-nos, também, a compartilhar reflexões quanto à presença e à incorporação de novas tecnologias da comunicação e informação ao ensino de língua inglesa, bem como as responsabilidades que emergem a partir dessa inserção. Apresentamos, igualmente, o aplicativo *WhatsApp* e discutimos como o mesmo pode dialogar com o atual momento, no qual as novas tecnologias se mostram prolíferas e dinâmicas. Confiamos que a implementação de recursos tecnológicos não deve ser vista como a solução para os problemas identificados no ensino, mas sim como instrumentos criados pelos humanos para atender às necessidades dos mesmos e capazes de auxiliar na obtenção de resultados mais significativos no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Novas tecnologias. Ensino de inglês. *WhatsApp*.

1. Introdução

Há algumas décadas, temos acompanhado a crescente demanda por conhecimento de língua inglesa e, cada vez mais, percebemos a associação do ensino desse idioma às novas tecnologias da informação e comunicação. Observamos, então, o papel de destaque que o inglês possui em termos de globalização, bem como no imaginário social, o qual confere ao idioma possível posição de destaque no mercado de trabalho e status social.

Compreendemos que a adoção de novas tecnologias pelo setor educacional – nesse caso, no ensino de inglês – torna-se uma realidade, uma vez que a implementação das mesmas emerge do desejo de aliar conhecimentos pedagógicos e recursos digitais ao ensino formal dessa língua estrangeira. Então, a educação passa a ser entendida como práticas educacionais que podem ser administradas de forma mais atrativa e, portanto, condizente com a era digital em que estamos inseridos, e da qual somos sujeitos.

Iniciamos o artigo com o objetivo de discutir a presença das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de língua inglesa, bem como o entendimento crítico que deve surgir a partir da inserção de dispositivos eletrônicos na sala de aula.

Em seguida, dedicamo-nos à apresentação do aplicativo *Whats-App*, assim como as funcionalidades do mesmo, o que o incluiu, ainda que de forma natural, à nossa prática pedagógica como ferramenta adicional ao ensino de língua inglesa.

Posteriormente, apresentamos os grupos com os quais realizamos o experimento e, também, externamos nossas observações quanto a esse trabalho ao longo de um semestre letivo. Aproveitamos para destacar que o foco do nosso trabalho está centrado no olhar docente em termos de uso do aplicativo, bem como na maneira que os educadores perceberam o engajamento dos discentes. Nosso trabalho não cobre, portanto, a perspectiva do aluno.

Por fim, nas considerações finais, propomos brevemente uma reflexão quanto à aproximação entre seres humanos que as novas tecnologias possibilitam e a necessidade de criarmos delimitações para que a educação e a relação entre seus sujeitos não sejam concebidas de forma banalizada ou enclausuradas nos usos de novas tecnologias. Assim, os dispositivos digitais não devem ser entendidos como a solução para possíveis problemas educacionais, mas como ferramentas administradas por pessoas com o objetivo de servir ao homem.

2. O ensino de inglês com assistência de novas tecnologias: símbolos de modernidade e crítica

Percebemos que no século XIX e em boa parte do XX, a educação no Brasil ficara muito associada ao reduto do ambiente escolar e ao que esse local pudesse oferecer em termos de conhecimento formal. O professor, por vezes, era visto e compreendido como a legítima autoridade que detinha respostas e poderia transmitir o conhecimento aos discentes. Os estudantes, por conseguinte, eram agentes passivos do processo educacional, o qual se reduzia à memorização de conteúdos, dados e fórmulas, ainda que não aprendessem a importância e serventia de tais informações. (BEHRENS, 2008)

Esse paradigma reducionista e limitador também era fortemente impresso na concepção do professor de inglês. Vieira-Abraão (2012)

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

explica que apenas na década de 80, passa-se a utilizar o termo formação de professores de língua inglesa, em substituição aos treinamentos, os quais tinham como premissa, como defende Leffa (2001, p. 333), “a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos”. Se treinar seria o legado de tendências behavioristas voltadas à “criação de hábitos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 458), percebemos que do aluno se esperava apenas responder aos estímulos dados, mais por reflexos que por pensamento crítico e contextual.

Contudo, a mudança na sociedade e o advento da era da informação trouxeram a crítica como elemento indissociável do crescimento humano. Reconhecemos, porém, que essa ruptura não ocorreu de forma instantânea e, ainda hoje, percebemos que há muito o que avançar em termos de formação humana. Todavia, não se pode conceber discentes e professores como pessoas isentas de histórias e alheias às transformações sociais da contemporaneidade, programadas para reproduzir as experiências de outrem.

Morin (2011, p. 58) observa que desde o final do século XX “tudo está presente, de um ponto do planeta ao outro, pela televisão, pelo telefone, pelo fax, pela internet”. E, nesse ambiente onde, ao mesmo tempo, percebe-se unidade e diversidade, a popularização da internet se consolida cada vez mais, sendo engendrada no ambiente escolar como ferramenta pedagógica. Logo, a escola que outrora era socialmente aceita como reduto do conhecimento, ganha janelas cuja extensão e alcance podem ser inimagináveis, devido à rede mundial de computadores.

Face à atual tendência pedagógica de inserção de aparatos digitais, Klopfer et al. (2009, p. 05, tradução nossa) explicam que “assim como muitas novas tecnologias têm surgido ao longo da história, surge, do mesmo modo, a urgência para educadores encontrarem formas significativas para incorporá-las em sala de aula¹”. Em concordância com os autores, pontuamos o quão ingente se consolida a necessidade de se formar profissionais imbuídos de técnica e crítica para conciliar instrumentos digitais e o conteúdo pedagógico.

Dessa forma, notamos que o ensino de língua inglesa não está dissociado do alcance das novas tecnologias da informação e comunicação. Ao contrário, como o idioma se configura como língua global (CRYSTAL, 2003), observamos que o mesmo está intimamente ligado à

¹ While many new technologies have emerged throughout history, so has the cry for educators to find meaningful ways to incorporate these technologies into the classroom.

propagação de saberes, informações e cultura, especialmente através da internet.

Reconhecemos que, com frequência, surgem novas ferramentas tecnológicas cujo objetivo é facilitar o acesso à informação, mas que acabam por oportunizar o contato com a língua estrangeira, o que, em termos de ensino do idioma, pode se configurar como um ganho pedagógico, caso bem administrado, ou como elemento de desequilíbrio em sala de aula, se for visto como instrumento estranho à prática educacional.

Sabemos que esse tipo de inserção de novas tecnologias no ambiente escolar não é algo exclusivo do atual momento que vivemos, porquanto a associação de instrumentos como televisão, cassetes, fitas VHS, cds sempre foi algo perene, o que nos remete à tendência de direcionar desenvolvimentos tecnológicos ao ensino de línguas, de modo a torná-lo mais significativo e profícuo.

Percebemos que a presença de novos instrumentos digitais, que associam a internet ao ensino de inglês, cresce constantemente. Parte dessa ampla aceitação pode estar relacionada à necessidade de estabelecer liames entre o ensino do idioma e a realidade vivenciada pelo aluno fora da sala de aula. Ademais, também não podemos ignorar às possibilidades de *marketing* que, com frequência, aproximam o ensino de línguas à ludicidade, à rapidez e ao dinamismo.

Entrementes, as novas manifestações e tendências no ensino de inglês nos urgem à crítica, o que deve exceder o entusiasmo trazido por novidades tecnológicas. Para Vieira-Abrahão (2010), a atualidade nos aponta para o conceito de pós-método, ou seja, a ruptura com o modelo engessado através do qual se concebia o ensino de inglês nas décadas de 70 e 80. Para a autora (*op. cit.*, p. 228), pós-método implica em “adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, mas tudo isso permeado pelo processo reflexivo”.

Com isso, entendemos que apenas dispor de aparatos digitais não é garantia de se conseguir resultados satisfatórios em termos educacionais, uma vez que há outros fatores que reverberam no processo de ensino e aprendizagem. Conhecer, então, a realidade pressupõe buscar significados para aquele contexto do qual se é sujeito. Implica, também, em compreender como o uso de ferramentas mais modernas pode ser ou não viáveis para inserção em determinada classe.

Moran (2008, p. 12) nos adverte de que “se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo”. O pensamento crítico, ao qual o autor nos convida, quanto à presença das novas tecnologias na prática docente, coaduna-se com o chamado à reflexão sobre a própria prática, defendido por Vieira-Abrahão (2010) e Lopes e Paes (2014), quando as autoras nos urgem à observância e conhecimento do contexto onde atuamos como educadores.

Desse modo, compreendemos a importância de se aliar novas tecnologias ao ensino de idiomas e demais disciplinas, pois a presença desses aparatos é uma realidade e negligenciar a presença dos mesmos significa um retrocesso à era tecnológica estabelecida. Todavia, depositar as esperanças de uma educação melhor nas inovações pode, igualmente, conduzir ao erro e frustração, uma vez que a necessidade humana precisa ser o centro do processo educacional - mediado ou não pelas novas aparelhagens.

Face a isso, acreditamos que todas as tecnologias adotadas pelo ambiente escolar são bem-vindas, desde que implementadas a partir da crítica, ou seja, reflexão sobre a utilização das mesmas pelos sujeitos sociais participantes do processo educacional. Novas ferramentas, portanto, pressupõem comprometimento de todos envolvidos a fim de extrair do dispositivo digital algo relevante para formação humana.

3. O aplicativo *WhatsApp*

O aplicativo *WhatsApp* desponta como forte sucessor das outrora populares *sms*, ou mensagens de texto, sobre as quais o aplicativo apresenta inúmeras vantagens. Segundo Church e Oliveira (2013, p. 352, tradução nossa)², o *WhatsApp*:

é um aplicativo de mensagens instantâneas para plataformas dos *smartphones*. Ele permite aos usuários enviar e receber mensagens de informações, imagens, vídeo, áudio e texto de localização em tempo real para os indivíduos e grupos de amigos, sem qualquer custo.

O *WhatsApp*, então, oferece a oportunidade de compartilhar com pessoas, de forma individualizada ou através dos grupos, recursos midiáticos e textuais de forma instantânea, bem como gravar áudio e,

² WhatsApp is a cross-platform instant messaging application for smartphones. It enables users to send and receive location information, images, video, audio and text messages in real-time to individuals and groups of friends at no cost

mais recentemente, realizar chamadas de voz. O *app* é gratuito e depende de disponibilidade de conexão com a internet para utilização dos recursos.

Destacamos o próprio nome do aplicativo, o qual nos remete à expressão de língua inglesa “*What’s up?*”, utilizada tanto para perguntar a alguém se há algo de errado ou, simplesmente, para saudar a pessoa como um “oi”. Pontuamos que o próprio trocadilho proporcionado pelo nome da ferramenta sugere algo mais lúdico, leve e convidativo, com destaque para o público mais jovem.

Face às características dinâmicas do *app* em relação às SMS, fica notório a ampla aceitação do mesmo. E, devido a essa popularização, surgiu o desejo de compartilhar a experiência do uso pedagógico dessa ferramenta na nossa prática, o que aconteceu de modo espontâneo, como demanda do interesse dos nossos próprios estudantes, ou seja, o impacto do mundo digital na nossa vida profissional e diária (CULP et al., 2003).

Moran (2008, p. 61) expõe a urgência de “conectar o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno [...] pela interação on-line e off-line”, e essa assertiva veio ao encontro das nossas aspirações pedagógicas, uma vez que enxergamos no aplicativo potenciais pedagógicos que poderiam agregar valores à prática de sala de aula e, ao mesmo tempo, despertasse interesse em nossos aprendentes.

4. A utilização do aplicativo como ferramenta pedagógica adicional: particularidades do experimento

O que chamamos de experimento se refere, na verdade, à análise do trabalho realizado com duas turmas de alunos, todos adultos, nível iniciante, em um mesmo instituto de idiomas – especializado exclusivamente no ensino de inglês –, embora em duas unidades diferentes, na zona oeste do Rio de Janeiro. Para fins deste artigo, chamamos de experimento o modelo do trabalho sobre o qual estamos refletindo, uma vez que optamos por compartilhar a experiência observada de forma mais geral, a partir da perspectiva docente.

Apesar de termos trabalhado com duas turmas – logo, dois grupos no *WhatsApp* –, compreendemos que ocorreram mais similaridades nesse processo do que discrepâncias. Portanto, escolhemos analisar os dois grupos como participantes de um mesmo projeto. Aproveitamos o ensejo para destacar que os processos que discutimos neste artigo podem apre-

sentar resultados completamente diferentes se reproduzidos em outros contextos, com outros sujeitos e, por isso, não temos a pretensão de sugerir modelos fixos e rígidos.

Reiteramos que nosso experimento ocorreu de forma não intencional, pois não tínhamos em mente o objetivo de incluir o esse aplicativo à nossa prática. Todavia, como o uso do *Whatsapp* é uma realidade na vida dos nossos educandos, tornou-se urgente a inserção do dessa ferramenta ao contexto educacional. Ao compartilharmos da convivência nos grupos, começamos a refletir sobre os mesmos e, desse modo, buscamos apoio em autores como Culp et al. (2003), Moran (2008), Klopfer et al. (2009), por exemplo, para nortearmos nosso próprio ofício docente.

Ambas as turmas sugeriram a criação de grupos no aplicativo, objetivando, à princípio, a interação entre os participantes e troca de informações, no âmbito mais geral: datas, trabalhos de casa, justificar ausências etc. Quando nos convidaram a “entrar” no grupo, ressaltamos que somente o faríamos se fosse respeitada a nossa regra de ouro: uso somente da língua estrangeira alvo, no nosso caso, a língua inglesa.

Nesse sentido, compreendemos o que Culp et al. (2003, p. 09, tradução nossa) externam com relação ao alcance das novas tecnologias da informação e da internet, as quais podem:

[...] fornecer instruções para pessoas que estão geograficamente distantes; ajudar os alunos a coletar e interpretar dados complexos; promover formas mais diversas e guiadas para o processo de produção escrita e comunicação; e ampliar exponencialmente o alcance e a atemporalidade dos recursos de informação disponíveis na sala de aula.³

Portanto, uma vez que o *WhatsApp* permite contatos e interações virtuais fora do perímetro escolar, passamos a ponderar se a ferramenta se tornaria plausível para exposição dos alunos à língua estrangeira fora da sala de aula.

4.1. Os grupos criados no *WhatsApp*

Os dois grupos eram compostos por adultos iniciantes no estudo do idioma. No primeiro grupo, havia nove alunos, sendo que apenas uma

³ [...] *delivering instruction to geographically dispersed audiences; helping students collect and make sense of complex data; supporting more diverse and process-oriented forms of writing and communication; and dramatically broadening the scope and timeliness of information resources available in the classroom.*

não possuía o aplicativo e, logo, não pode fazer parte do experimento. No segundo, havia sete alunos e todos foram adicionados ao grupo. De modo mais geral, percebemos o predomínio do gênero masculino em ambas as turmas.

Destacamos que o comprometimento dos alunos para com o aprendizado da língua inglesa se fazia notório, ou seja, não experimentamos perturbações e/ou distrações ocasionadas pelo uso do *WhatsApp* para fins particulares em sala de aula e, tampouco, vídeos ou comentários impróprios no *WhatsApp*.

Ressaltamos que o número reduzido de alunos nas turmas, por vezes, é comum no ensino de inglês em alguns institutos de idiomas, pois oferece atenção mais individualizada e acompanhamento do progresso dos estudantes. Outro fator que pode explicar o número menos de discentes é o investimento em parcelas e material didático, o que pode ter impacto financeiro no orçamento de alguns cidadãos.

4.2. As observações quanto ao experimento a partir da perspectiva do docente

Rememorando o experimento, o qual aconteceu de agosto/2014 a dezembro/2014, e relendo as conversas, notamos que os primeiros dias, após a criação dos grupos, foram os mais movimentados. A maioria dos discentes se sentia à vontade para saudar os colegas, utilizando as poucas estruturas linguísticas que dominavam. Evidenciamos que, com frequência, percebíamos o uso de algum tipo de tradutor automático na tentativa de se comentar algo mais complexo, fora do repertório linguístico apresentado em sala de aula.

Insistimos que as primeiras semanas foram de maior engajamento, com muitas mensagens e imagens em inglês, extraídas da internet. Contudo, gradativamente as postagens foram diminuindo e encontramos em Paiva (2006) uma possível explicação para essa queda na produção via aplicativo: após a incorporação da nova tecnologia, surge o período de normalização, ou seja, a mesma cai no lugar comum. Assim, dizer “oi”, “tudo bem?” em inglês via *app* deixa de ser um desafio para se tornar rotineiro.

Klopfer et al. (2009) argumentam que se a sala de aula onde não há disponibilidade de novas tecnologias está sujeita a problemas, aquelas onde há a oferta de ferramentas digitais não poderiam ser diferentes.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Nunca podemos esquecer de que embora existam mecanismos tecnológicos, estamos trabalhando com seres humanos.

Para os docentes, então, surgiu o desafio de incluir na própria rotina tempo necessário para coletar, selecionar e enviar algum tipo de material relevante aos grupos. Processo esse nada fácil, considerando-se as responsabilidades que os professores têm fora da sala de aula e, primeiramente, com a própria vida privada.

Culp et al. (2003) orientam ser importante que os educadores estejam antenados à forma como as tecnologias podem ser usadas e as mudanças que as mesmas imprimem na comunidade escolar. Côncios, então, da necessidade de constante motivação e desafios mais instigantes, começamos a enviar, diariamente, perguntas dentro da compreensão e do interesse dos alunos. A intenção era manter os grupos interessados a ponto de serem capazes de desempenhar um papel mais ativo e não apenas responder aos estímulos. Queríamos implementar o aprendizado pautado na cooperação, conforme defende Moran (2008).

Contudo, observamos tendência cada vez maior em ambos os grupos de fazer perguntas, ainda que em inglês, relacionadas à rotina das aulas ou, até mesmo, aos exercícios ministrados, às datas de avaliações etc. Embora o objetivo de usar a língua inglesa tenha sido atingido, notamos que ficava baixo interesse em responder às perguntas, ou acessar aos links enviados por nós.

Reconhecendo que havia queda na participação ao longo do semestre, optamos por reduzir o volume de perguntas ou envio de material. Passamos a enviar desafios por áudio, solicitando aos alunos a gravação de respostas em inglês. Em sala de aula, os alunos comentaram achar essa estratégia muito interessante, contudo, sentiam-se intimidados ao gravar áudios, pois temiam o erro e a possível exposição.

Por fim, já chegando ao final do semestre e com a possibilidade de não ministrar aulas para os alunos no período seguinte, optamos por enviar material encontrado no site *Youtube*, sobretudo com o intuito de revisão/revisitação de conteúdo e não mais com a expectativa de produção dos alunos.

Notamos, na reta final do semestre, grande o volume de perguntas, em inglês, via *WhatsApp*, em relação aos conteúdos de aula, o que acreditamos ter acontecido com a proximidade das avaliações finais. Entendemos que essa consulta via aplicativo e pronto acesso ao professor,

por um lado, aguçava a busca por solução da dúvida, contudo, por outro lado, aumentava a dependência da figura do docente. Em outras palavras, a autonomia na busca respostas ficava restrita à figura do docente, apesar da internet ser um bom meio de pesquisa.

Acreditamos que a proposta do uso do aplicativo *WhatsApp* apresentou mais pontos positivos do que negativos. Apesar de alguns percalços enfrentados como a naturalização e, portanto, queda no interesse de usar o *app* pedagogicamente, sabemos que o objetivo inicial de usar a língua inglesa foi atingido. Em outras palavras, essa ferramenta oportunizou a comunicação na língua alvo e, logo, exposição ao idioma, de forma colaborativa e fora do horário das aulas.

Com o encerramento do semestre, no entanto, e a troca de docentes, nosso experimento chegou ao final. Porém, a pedido dos alunos, continuamos nos grupos e observamos a inatividade dos mesmos, agora, já sem a monitoria dos docentes, o grupo funciona, em língua portuguesa, para troca de informações mais gerais.

5. Considerações finais

O trabalho com a assistência de novas ferramentas digitais pode propiciar vantagens e desvantagens, sendo que todas essas emergem a partir do relacionamento desenvolvido pelos sujeitos participantes. Se por um lado surge o tecnológico como símbolo de modernização e (re)evolução, por outro desponta a necessidade de apropriação de novas tecnologias como elementos adicionais ao ensino, pois o mais importante é se centrar nos sujeitos participantes desse processo educacional: seres sociais únicos, insubstituível e irrepetíveis.

Assim, todos os experimentos realizados com a presença de novas tecnologias trazem à tona a reflexão de como os cidadãos se percebem e se constroem face à presença de artefatos construídos para servir a humanidade. Ressaltamos que o ensino é um processo eminentemente humano, o que precisa ser significativo, tanto na presença quanto na ausência de novas tecnologias.

Através do experimento do qual fomos sujeitos, pudemos perceber que a tendência atual do ensino é a de alargar os espaços escolares e aproximar todos os sujeitos participantes da educação: alunos e alunos; alunos e docentes. Precisamos, portanto, desenvolver o discernimento pa-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ra compreender os limites dessa aproximação de modo a conhecer um sistema educacional harmônico e autônomo.

Esse contato mais direto entre docentes e discentes não pode apagar a autonomia do aluno, na busca para construir os próprios caminhos e, tampouco, saturar o docente para atender às necessidades dos alunos. Outro ponto que julgamos interessante enfatizar é o comprometimento de todos para com a educação. Conferir a apenas um grupo, pessoa ou dispositivo o (in) sucesso de um projeto é negligenciar o contexto e as variáveis que envolvem e permeiam a educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008, p. 67-132.

CHURCH, K.; OLIVEIRA, R.. What's up with WhatsApp? Comparing Mobile Instant Messaging Behaviors with Traditional SMS. Disponível em: <http://www.ic.unicamp.br/~oliveira/doc/MHCI2013_Whats-up-with-WhatsApp.pdf>. Acesso em: 15-05-2015.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 29-71.

CULP, K. McM. et al. A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. US. Department of Education, Office of Educational Technology. *Journal of Educational Computing Research*, vol. 32, n. 3, p. 1-28, outubro 2003.

KLOPFER, E. et al., Using the technology of today, in the classroom today. *The Education Arcade Massachusetts Institute of Technology*, 2009. Disponível em: <http://education.mit.edu/papers/GamesSimsSocNets_EdArcade.pdf>. Acesso em: 20-05-2015.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. vol. 35, n. 4, p. 537-560, winter. 2001. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html>>. Acesso em: 24-05-2015.

LOPES, J. R.; PAES, S. M.. Projeto político-pedagógico: fotografia de

uma situação de trabalho. In: LOPES, J. R. et al. *Trabalho e formação de pessoas jovens e adultas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013. vol. 1.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: ____; MASETTO, M.; BEHRENS, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2008, p. 11-66.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, V. L. M. O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*, 2006. Disponível em: <www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 22-05-2015.

SILVA, S. B.. *Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês*. Porto Alegre: Brejo, 2012.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010, p. 1 -12.

_____. A formação do professor de línguas de uma perspectiva socio-cultural. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez 2012.

**A UTILIZAÇÃO DO *LAPTOP* “UCA”
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DA CIDADE DE APARECIDA DO RIO NEGRO
E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

Suiane Francisca da Silva (UFT)

suiane@mail.uft.edu.br

José Alan Rodrigues de Sousa (UFT)

RESUMO

O objetivo deste artigo é o de analisar a introdução do *laptop* ProUCA na prática de aprendizagem, em particular da disciplina língua estrangeira moderna, enfatizando a interação e inclusão de alunos e professores, resultantes dessa nova forma de conceber o ensino de língua estrangeira, dentro de um ambiente de aprendizagem informatizado e mundialmente interligado por meio da internet. Os resultados das pesquisas apontam para a necessidade da teoria X prática, ação X reflexão, ensino X pesquisa, a ser aplicado no contexto de formação de professores e atividades com alunos, levando-os a aprendizagem que promovam o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes, e que os desafie a aprender com os outros, através das oportunidades para interação, cooperação e colaboração.

Palavras-chave: Tecnologia. Educação. Metodologia. Aprendizado. Língua inglesa.

1. Considerações iniciais

Estamos vivenciando o tempo em que fora previsto por muitos a respeito do avanço da tecnologia na educação, este grande avanço consiste no fato de cada aluno possuir uma ferramenta educativa que atendesse parte de suas necessidades educacionais, e este projeto pedagógico é chamado de ProUCA (Programa Um Computador por Aluno). Sua finalidade é a de promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas, em escala piloto de teste e avaliação. O *laptop* não substitui os mecanismos ou materiais de aprendizado utilizado na educação dos alunos, mas serve como complemento para apoio a estes mecanismos e materiais como: editores de textos e planilhas, apresentações em slides, jogos educativos e pesquisas online. E isto tem modificado os padrões curriculares das disciplinas, alterando as atividades propostas em sala de aula.

Dar um *laptop* para cada aluno, de acordo com Papert (1995), significa proporcionar acesso ao conhecimento sobre o resto do mundo. Para o autor, é importante investigar como deve ser a escola quando a in-

formação está a um *click* de distância. Para os professores, ao mesmo tempo em que se veem diante de um grande desafio, estão também principalmente diante de uma grande oportunidade, de utilizar o *laptop* como um mecanismo para edificar e difundir conhecimentos, bem como, para concretizar uma mudança de paradigma pedagógico.

À medida que este aparelho tem ganhado espaço na escola, tanto o aluno como o professor passam a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso às informações e de abordagem dos conteúdos de língua inglesa, possibilitando uma mudança nas tarefas corriqueiras e muitas vezes repetitivas, bem como, concentrarem-se nos aspectos mais abrangentes, proporcionando um desenvolvimento na aprendizagem.

Desta forma, este artigo enfoca questões atuais, refletindo e questionando sobre a necessidade que alunos e professores de uma escola Municipal tem encontrado diante do avanço tecnológico, bem como, a aplicabilidade do ensino da língua inglesa através dele. As diretrizes que nortearão esta inclusão na cidade de Aparecida do Rio Negro estarão baseadas no parecer de vários autores e especialistas no assunto que serão abordados durante a pesquisa. A contribuição dessas reflexões possibilitará reelaborar questões sobre inclusão através do uso do *laptop* UCA e seu sistema operacional, juntamente com os utilitários que ele possui aplicando diretamente a língua inglesa.

O *laptop* UCA veio para as escolas no intuito de complementar o ensino pedagógico ampliando uma gama de conhecimentos em apenas alguns clicks, mas como utilizá-lo nas disciplinas, principalmente na área de língua inglesa? Até que ponto o *laptop* UCA é objeto de ensino e como despertar os docentes e alunos da rede municipal na cidade de Aparecida do Rio Negro, para utilizá-lo de forma pedagógica e criativa na língua inglesa?

Ocorre que, diante de todas essas mudanças tecnológicas, o processo de construção do conhecimento não deveria se limitar aos mecanismos tradicionais, como lousa, pincel, cadernos e livros.

Assim, como o projeto está em fase inicial, resolvi como pesquisador e instrutor do ProUCA da rede municipal, analisar como professores, coordenadores pedagógicos e alunos tem lidado diante desta nova ferramenta durante as aulas ministradas de língua inglesa, para posteriormente criar e gerenciar mecanismos que levem a cada envolvido a colocar em prática o uso desta ferramenta, bem como construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência deste recurso tecnológico.

co, que resultem em práticas que agregarão ao currículo da disciplina língua inglesa, desta forma, contribuir no processo de ensino e aprendizagem, que promova um ensino mais desenvolvido, estimulador e participativo.

2. Fundamentação teórica

2.1. Desafios na adaptação do *laptop* no cotidiano escolar

A educação tecnológica hoje tem sido um grande desafio para os educadores, pois estão presentes em todos os lugares e são um grande atrativo para as crianças e adolescentes; e a prática pedagógica tem obrigatoriamente que acompanhar essa demanda, para que as aulas não se tornem monótonas e sem sentido.

Os constantes avanços das tecnologias da informação e comunicação têm proporcionado diferentes recursos computacionais com aplicação prática e robusta em diversos segmentos da sociedade (CASTELS, 2009; LAURINDO, 2008). Em particular, a utilização do computador como ferramenta educacional é um tema de grande relevância e que tem sido objeto de pesquisa multidisciplinar envolvendo prioritariamente as áreas da educação e da computação. (TAJRA, 2008)

A tecnologia trouxe grandes avanços para a educação proporcionando ferramentas poderosas para o uso pedagógico, e o *laptop* UCA na rede de ensino municipal, vem proporcionando uma forma de ensinar e aprender inovadora através de seus mecanismos e programas, principalmente com o uso da internet, programas e jogos educativos.

Segundo Moran (2001), temos que pensar sobre como dar aula. Cada um de nós vai, de alguma forma, confrontar-se com essa necessidade de reorganizar o processo de ensinar. Com o aparecimento da tecnologia, os desafios da educação aumentaram e o professor precisa desenvolver o pensamento crítico e criativo, pois, o uso da tecnologia em sala de aula, deixa de ser uma preocupação e passa a ser parte fundamental do projeto pedagógico.

Os professores devem constantemente buscar o conhecimento, pois, aqueles que utilizam práticas inovadoras, que são mais dinâmicas, produzem alunos motivados; isso porque o currículo escolar não pode continuar dissociado das novas possibilidades tecnológicas. Segundo Valente (1994), o educador é um eterno aprendiz, que realiza uma “leitura”

e uma reflexão sobre sua prática. Sua atitude transforma-se em um modelo para o educando, uma vez que vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando.

Contudo, para que as tecnologias surtam efeito como objeto de aprendizagem, é imprescindível que estejam integradas ao conteúdo e que haja a mediação pedagógica por parte do professor.

A tecnologia abre espaço para que o aluno construa seu conhecimento e também socialize o seu aprendizado; contudo tem de haver uma mediação pedagógica feita pela escola. A tecnologia tem que ser levada a sério evitando a simplificação empobrecedora de ofertá-la ao aluno e se iludir achando que com isso estamos falando a linguagem do aluno. (*Revista Nova Escola*)

Para Perrenoud (2000), o papel do professor concentra-se “na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem”. Diante dessa afirmação, entende-se que o professor é aquele que cria condições que favoreçam o processo de conhecimento dos alunos, ou seja, aquele que possibilita ao aluno transformar as informações em conhecimento.

Já Cox (2008) aponta algumas características fundamentais à formação do professor para a implantação da informática na educação escolar. Segundo ele, é preciso: competência para educar-se continuamente em acompanhar a dinâmica da atualidade; domínio da informática e disposição para estudar, tendo em vista a necessidade de educação continuada e “conquista” das ferramentas computacionais; capacidade de ousar para quebrar as amarras das especificidades das formações educacionais tradicionais; cumplicidade com o educando para estabelecer parcerias na busca por soluções e construções; criatividade para fazer jus ao adjetivo humano e avançar além de cópias de reproduções para criação e aperfeiçoamentos contínuos e habilidade para socializar “saberes” e “fazer”, com o intuito de garantir o desenvolvimento da coletividade.

Ao analisar a presença da tecnologia na escola, percebe-se que os alunos têm mais facilidade em manuseá-las que os professores. Os desafios para os programas surgem, pois há que inovar o processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito a novas formas de ensinar e aprender. Para Gadotti (2000, p. 9), o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Refletir sobre a formação acadêmica dos profissionais da Educação é um dos objetivos sugerido neste trabalho, pois é importante que o profissional da educação esteja sempre atualizando os conhecimentos para inovar a sua prática pedagógica, pois o mesmo precisa saber estimular os alunos e tomar decisões que contribuam para a aprendizagem e desperte no educando o senso crítico não só em sala de aula, mas, em todo o meio social em que ele está inserido.

Segundo Nóvoa (1998, p. 48),

A formação não se constrói por acumulação de (cursos, de conhecimentos, ou técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um sentido ao saber da experiência.

No cotidiano escolar os professores adquirem saberes essenciais para desenvolver uma prática pedagógica com eficiência, esta não é adquirida em sua formação, o professor precisa utilizar as experiências já vividas e inovar. Segundo Perrenoud (2011), o objetivo da formação é o de preparar os professores para a complexidade, a diversidade e as situações profissionais que terão de enfrentar.

Para de fato qualificar a formação do professor e implementar o pressuposto das competências na prática educacional, é preciso esclarecer as urgências e as incertezas da ação pedagógica, sua parcela de criatividade, de solidão, de improvisação, de desânimo, de negociação, assim como de didática e de conhecimentos racionais.

Conforme Candau (1991), sabemos que, se a tecnologia não recebe o tratamento educacional necessário, o alcance do projeto tende a ser efêmero, não alterando o cotidiano de professores e alunos nem trazendo contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar do grande interesse do governo, das secretarias de educação e das escolas, em destacar a importância da implantação e aplicação das novas tecnologias de comunicação e informação no ambiente escolar, o que se percebe é que geralmente o professor, que é o elemento de atuação destacada no processo de inclusão digital, não utiliza ou não tem interesse de que sejam implantadas as tecnologias que lhe são disponibilizadas, muitas vezes rejeitando completamente o seu uso, pelo esforço e tempo a mais que vai exigir dele, pela responsabilidade e desprendimento intelectual, mais principalmente por temer que estas tecnologias venham a substituí-lo.

Segundo Libâneo (1998), considera-se que isso ocorre, em parte, por que, em nosso país, a associação entre educação e desenvolvimento tecnológico foi propiciada por uma visão tecnicista, no quadro da ditadura militar, gerando uma resistência de natureza política à tecnologia. Mas há também, razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersonalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui tecnologia.

Segundo Hawkins (1995, p. 62),

Os professores devem ter consciência de que, a tecnologia é capaz de ajudar o professor, mas não o substitui-lo. Pode ajudá-lo a ensinar melhor e com melhor qualidade, mas não reduzirá o esforço necessário na sala de aula. Pelo contrário, creio que devemos aumentar o número de professores.

As mudanças que estão ocorrendo em diversos campos da sociedade exigem posturas contemporâneas dos professores, que estejam em sintonia com esta nova realidade que se modifica a cada dia. Segundo Mercado (1999, p. 27) as novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

Este autor mesmo quando destaca as vantagens da utilização dos recursos tecnológicos, vem considerando necessário uma preparação adequada dos professores, bem como um projeto educacional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias para que estas possam concretizar seus objetivos, do contrário, corre-se o risco de se confrontar com velhas práticas, mais caras e com um caráter pretensamente moderno, haja vista que a simples introdução da tecnologia não é capaz de modificar as concepções do professor acerca das questões pedagógicas. A chegada de novas tecnologias e mídias é uma realidade com a qual os profissionais de todas as áreas se deparam, apontando-lhe novos desafios.

2.2. A inserção e utilização do *laptop* UCA no processo de ensino em língua inglesa

A compreensão da junção tecnologia, desenvolvimento e educação levaram o poder público a investir na informatização da escola pública, com múltiplos objetivos: melhorar a qualidade do ensino em geral;

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

possibilitar o ingresso desde os primeiros anos escolares na cultura digital; preparar cidadãos em melhores condições de inserção futura no mercado de trabalho.

Conscientes das necessidades do uso das tecnologias da informação e comunicação na rede educacional percebemos a importância que a tecnologia tem para o ensino de língua inglesa, e de outras disciplinas com recursos que complementam as diversas propostas de ensino. Precisamos adaptar cada vez mais novos recursos à educação, e o *laptop* abre um grande leque para uso destes recursos tecnológicos na didática da disciplina língua inglesa. Serenelli e Mangiatordi (2010, p. 32) enfatizam que o *laptop* entregue às crianças pode ser:

1. um amplificador cognitivo: uma máquina concebida para as crianças e com software que pode fortalecer o seu potencial cognitivo (habilidades de computação, de memória, escrita etc.);
2. um amplificador relacional: que pode se conectar (automaticamente) aos seus proprietários em vários níveis;
3. uma plataforma para acesso a conteúdos de ensino: que pode ser online ou hospedada na própria máquina;
4. um instrumento de criação de conhecimentos: por meio de atividades individuais e coletivas;
5. uma ferramenta para compartilhar conhecimentos: o acesso à internet permite que se torne um instrumento de publicação de conteúdo.

O *laptop* permite aos professores e alunos proporcionar situações reais de uso da língua inglesa, através de *chats* com estrangeiros, leituras de textos autênticos, uso da audição para compreender o que se lê e ouve através de filmes e vídeos postados, bem como em softwares e cursos online que interajam com eles.

Além disso, as interações em *chat*, *blogs* e *e-mails* com fins didáticos surgem como fonte na construção do conhecimento, permitindo ao aluno se tornar produtor e autor de seus conteúdos e ter poder de criação e decisão sobre o seu produto final de aprendizagem. Os jogos também são mecanismos atrativos, e podem ser utilizados no ensino aprendizagem, por serem em sua maioria formatada no idioma inglês, se tornando um grande motivador cognitivo atingindo o interesse do aluno.

Diversas pesquisas mostram que, entre as disciplinas escolares, a língua inglesa está entre as que apresentam baixo percentual nas medias de avaliações, porque grande parte dos alunos apresenta desmotivação e desinteresse pela disciplina. Por isso a necessidade de buscar mecanismos que estão presentes em seu cotidiano, assim por meio deles integrar e instigar o conhecimento.

As novas tecnologias da informação e da comunicação presentes na elaboração de materiais didáticos e projetos fundamentados na abordagem construtivista têm quatro características, que são consideradas como principais: (1) a possibilidade de interatividade; (2) as possibilidades que o computador tem de simular aspectos da realidade; (3) a possibilidade que as novas tecnologias de comunicação, acopladas com a informática, oferecem de interação à distância e (4) a possibilidade de armazenamento e organização de informações representadas de várias formas, tais como: textos, vídeos, gráficos, animações e áudios possíveis nos bancos de dados eletrônicos e sistemas multimídia, o que torna uma ferramenta completa no ensino da língua inglesa. Assim, de acordo com essas possibilidades, o aluno pode explorar um determinado problema, colocando-se no papel de locutor, tradutor, pesquisador etc.

De acordo com Kalyuga (2000), não existe uma fórmula que se aplique a todos os conteúdos e a todos os contextos. Portanto, faz-se necessário investigar, se os materiais produzidos e trabalhados pelos estudantes estarão estruturados de maneira a permitir a efetiva aprendizagem daquele conhecimento específico ou se apresentarão aspectos que interfiram negativamente na capacidade de aprender.

3. Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa resultou do projeto ProUca, que vem sendo realizado através da capacitação de professores no qual sou tutor na Escola Municipal em Aparecida do Rio Negro – TO, refletindo a ampliação das discussões sobre o uso do *laptop* e seus softwares educacionais na disciplina de língua inglesa, tanto no que diz respeito ao caráter didático do uso desta tecnologia quanto no que diz respeito às transformações no trabalho docente decorrentes de tais meios.

Macedo (2009) acrescenta que uma das fontes de rigor da pesquisa é o esforço incessante de analisar a realidade como ela se apresenta, com todas as suas “impurezas”, ao evidenciar as contradições, os parado-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

xos, as ambivalências e os inacabamentos. Portanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, tendo como instrumento de pesquisa a metodologia de estudo de caso com um questionário pré-elaborado contendo 10 perguntas relacionadas a didática com o uso do *laptop* em sala de aula que será respondido através de entrevista, como meio de obter dados para a discussão aqui proposta, nossa referencia partiu da observação da professora de língua inglesa que atua nesta escola nas 3 turmas dos 6º ano matutino e vespertino.

A professora de língua inglesa foi escolhida como alvo da pesquisa, para ser observada e responder o questionário por diversos fatores, dentre eles: por ser graduada em letras – língua inglesa, por ser a única professora de língua inglesa na escola e por estar ativamente participando do curso ProUCA, colocando em prática as propostas do projeto com seus alunos.

Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. O autor diz que o estudo de caso é indicado para questões sobre eventos atuais, sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controle.

O método de estudo de caso foi escolhido como mecanismo de pesquisa porque oferece uma forma de entendimento mais ampla e compreensiva do fenômeno estudado, bem como ajuda a trazer à tona considerações contextuais, importantes que não são reveladas por outros métodos. (BROMLEY, 1986)

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. O questionário é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências sociais.

A presente pesquisa partiu das inquietações ocorridas a partir do processo de implantação do ProUCA na escola no mês de agosto de 2012, aonde 39 professores vêm participando até o momento, o curso tem um ano de duração e finaliza em setembro de 2014. Observações realizadas durante este processo nos levaram a analisar o uso do *laptop* UCA pelos professores em suas aulas, principalmente o de língua inglesa, que é nossa fonte de pesquisa.

A escola em que os dados foram coletados possui aproximadamente 700 alunos e 39 professores, sendo um da disciplina língua ingle-

sa, no entanto, para essa pesquisa optamos por trabalhar com a professora de língua inglesa. Foram distribuídos 150 *laptops* divididos em três turmas do 6º ano, com aproximadamente 30 alunos em cada turma, a escola também possui um laboratório de informática com 15 computadores.

A execução desta pesquisa permitiu conhecer a realidade do uso do *laptop* educacional no contexto escolar e a identificação de práticas pedagógicas inovadoras que podem ser aplicadas nas aulas de língua inglesa, além de desenvolver referenciais numa possível mudança curricular vigente ao contexto da realidade dos alunos da sociedade do conhecimento.

4. Análise dos dados

Para a consecução dos objetivos da pesquisa aqui referida, optou-se pela pesquisa de estudo de caso para chegar às informações. Em todas as atividades realizadas, foram utilizados os seguintes recursos do *laptop*: *LibreOffice* (editor de texto), *Audacity* (editor de áudio) e a webcam do equipamento. Além destas atividades, foram utilizados de maneira mais frequente o navegador internet Explorer para pesquisa e sites de aprendizado como o *Kindersay: Preschool Learning* e o *LiveMocha*, bem como o programa de dicionário *Lingoes 2.9.1*. Outra atividade interessante e dinâmica realizada pela professora envolveu o Kchart, editor e gerenciador de programas, onde ela configurou todos os *laptops* dos alunos a acessarem a tela do *laptop* da professora, todos os comandos feitos no computador dela eram exibidos também nos *laptops* dos alunos.

Isso permitiu aos alunos acompanharem o processo da atividade junto com a professora, o que facilitou o desenvolvimento da mesma, deixando os alunos instigados com a proposta e despertando seu interesse na aprendizagem. Como utilizaremos as informações obtidas durante este estudo exploratório exclusivamente neste trabalho, o nome da professora que participou desta pesquisa não será mencionado, será apenas identificada pela sigla **PLI** (professora de língua inglesa).

Após três aulas de língua inglesa aplicadas com a metodologia do *laptop*, foram feitas algumas observações, e aplicado o questionário a professora da disciplina que iremos analisar, tendo como objetivo verificar, de que forma está ocorrendo o uso deste aparelho pela professora em suas práticas pedagógicas. Gostaria de destacar algumas reações e falas

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

por parte da professora, nas quais relatam e expressam sua opinião referente ao *laptop* como recurso didático para as aulas de língua inglesa.

Como participante desse projeto na forma de tutor, levantei questões norteadoras iniciais que são:

- I- Qual foi a reação dos alunos ao saberem que nesta atividade de didática de língua inglesa seria utilizado o *laptop* UCA?

PLI: A princípio, eles ficaram ansiosos e preocupados em como se daria o processo de aprendizagem, mas quando ficaram sabendo que o processo seria dinâmico e que usariam a internet no processo, ficaram mais tranquilos e empolgados em participar e principalmente para responder as atividades.

Como afirmou a Professora, a disciplina se torna mais atrativa com o uso do *laptop*, despertando grande interesse por parte dos alunos, pois é algo novo na escola, principalmente para alunos do interior, onde os recursos e tecnologias digitais são mais escassos, por isso no início ficaram ansiosos, e muitos pela primeira vez tiveram acesso à internet, apesar de terem nascido nessa era digital. Isso faz com que o computador e a internet instiguem o interesse dos estudos e a pesquisas que serão feitas em aula, facilitando também o entendimento do aluno, despertando seu intelecto.

Lévy (1999), pondera sobre a atualização das práticas pedagógicas. Para ele a grande questão da cibercultura é a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas para uma situação de troca generalizada de saberes.

Isso favorece a educação pedagógica, e cria uma vantagem na disseminação deste projeto, e que deve ser explorada: percebe-se uma disposição maior dos alunos, provocando neles interesse por projetos e atividades que utilizem recursos tecnológicos. O fato de eles gostarem instiga-os a querer aprender, temos mais chance de explorar a aprendizagem do aluno quando são propostas atividades que estão voltadas para sua realidade e que proporciona um significado para ele.

- II- Em relação ao método tradicional de ensino de língua inglesa e o uso do *laptop*, você como professor percebeu alguma diferença no rendimento da aula?

PLI: Sim, pois com todas as ferramentas e recursos online, como o dicionário, áudios e enciclopédias online, facilitou a pesquisa bem como houve uma participação e mudança de comportamento dos alunos na aula. O uso do

laptop é muito importante, mas não podemos esquecer que o uso dos livros e do caderno precisam ser integrados neste processo.

A resposta para essa questão levou a perceber que o professor e o aluno mesmo diante da tecnologia ainda necessitam dos recursos materiais. Como afirmou a Professora, o ProUCA veio para ajudar, complementar e fundamentar os estudos com o *laptop* nas aulas de língua inglesa, bem como, o auxílio da internet que é disponibilizada para os alunos veio a facilitar as aulas, tornando-as mais dinâmicas e participativas, de forma a tornar o aluno mais disciplinado, apesar de a mudança de comportamento não ser o objetivo do projeto. O *laptop* é mais um recurso didático, e o professor reconhece que o caderno, lápis e borracha são fundamentais para a aprendizagem, sendo então, o *laptop* e a internet mais um recurso e auxílio para a aprendizagem dos alunos, o *laptop* não deve ser usado como um meio em si mesmo, e sim, como recurso didático.

Segundo Barros & Cavalcante (1999),

Desse modo, o uso de recursos computacionais em educação, será tão prejudicial, quanto for o desconhecimento do professor e da escola sobre estas novas tecnologias, e a falta de um planejamento de ensino voltado para a construção do conhecimento.

O mundo está hoje está interligado através dos meios de comunicação, através da internet, da televisão, pelas revistas e jornais, mediante a isto, surge à necessidade de articular os objetivos convencionais da escola às exigências postas pela sociedade comunicacional, informatizada e globalizada. Em um mundo globalizado, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Portanto, a escola e a sala de aula precisam dialogar com esse mundo globalizado, assim sendo, perceber o potencial da comunicação contemporânea não significa repeti-lo, mas estabelecer um elo com a percepção do aluno.

III- Quais atividades, recursos, mecanismos, ferramentas ou softwares foram utilizados na disciplina com o *laptop*?

PLI: Foi utilizado o *data show* para aula expositiva sobre *genres, numbers, greetings and presentations*. Os alunos com seus *laptops* responderam a atividade com o programa *Kindersay: Preschool Learning*, utilizaram também a internet para pesquisa.

IV- Como professor, quais dificuldades que você encontrou com a metodologia aplicada através do *laptop*?

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

PLI: Poucas, apenas exigiu de mim mais tempo para preparar o plano de aula e os recursos didáticos;

Veja que a forma que o *laptop* vem sendo utilizado em sala de aula e nas atividades “para casa” tem sido apenas em dias específicos, devido ao trabalho que dá em preparar o planejamento com uso desta ferramenta, bem como, gasta praticamente quase a metade de uma aula para deixar os aparelhos ligados e funcionando com a internet e os aplicativos a serem utilizados.

Apesar de ser uma ferramenta muito útil, munida de todos os recursos necessários para se efetuar uma excelente aula de inglês, são necessárias algumas mudanças, principalmente na estrutura da sala de aula e no quadro de professores, para que venha a funcionar periodicamente, mesmo porque, professores de outras disciplinas também querem utilizá-lo em suas aulas.

V- Quais dificuldades você pode perceber por parte dos alunos em utilizar o *laptop* para a atividade de língua inglesa?

Como alguns alunos ainda não têm domínio sobre a tecnologia, levou mais tempo para aplicar a atividade;

A adaptação da sala de aula, pois são poucas tomadas para conectar os *laptops* dos alunos, bem como eles ficam curiosos para mexer em outros recursos do aparelho como: jogos, o aplicativo de desenhar e pintar e em outras paginas na internet que não tem nada a ver com o assunto.

Uma percepção que se destacou, foi à situação na qual as professoras não delimitavam sites de pesquisa quando solicitavam as atividades, fazendo com que os alunos acessassem alguns sites que pareciam não ter muita credibilidade nas informações neles contidos, isto consiste no fato da escola disponibilizar sinal *wireless* de internet para todos, e alguns alunos acabam se dispersando com o uso indevido de sites não relacionados com a atividade proposta na aula. Algumas vezes os alunos não conseguiam concluir a atividade proposta pela demora na recepção de dados da internet e pela demora de resposta do *laptop*. A professora relata ainda que teve dificuldades na forma de organizar os *laptops* em sala de aula devido à quantidade de fios e a pouca disposição de tomadas disponibilizadas. Além disso, foi possível observar que, muitas vezes a professora solicitava auxílio técnico para resolver alguns problemas referentes ao *laptop*.

Todo projeto piloto tem seus pontos positivos e negativos, bem como, os imprevistos, por isso que pesquisas são levantadas para obter respostas e soluções para alguns problemas. No ProUCA não está sendo diferente, pois, algumas dificuldades e imprevistos vão surgindo, e aos poucos estão sendo feitas adaptações e melhorias.

VI- De que forma os alunos se comportaram no momento da exposição e aplicação da atividade de língua inglesa com o uso do *laptop*?

PLI: Ficaram muito empolgados e comportados, apenas com um pouco que agitação, alguns queriam adiantar as coisas querendo demonstrar para os outros colegas que sabem mais ou tem mais domínio.

Geralmente tudo que é novo se torna atrativo, empolgante, por isso que o professor não pode esgotar de uma só vez todos os aplicativos e ferramentas que proporcionam o aparelho, mas aplicando a cada necessidade algo novo, de forma a fazer uma dosagem de acordo com o cronograma e as necessidades didáticas. O professor, além de ser um mediador do conhecimento, ele precisa também ser o motivador, precisa continuar proporcionando aos seus alunos inovações que os levem a permanecer viva a chama do interesse pelo conhecimento e a participação.

Em cada turma sempre vão apresentar aqueles alunos que se destacam mais por terem mais domínio sobre a tecnologia, para que estes alunos não acabem atrapalhando as aulas por quererem adiantar as coisas, seria propício coloca-los como auxiliares ou monitores, porque assim eles teriam mais responsabilidades e contribuiriam para que as aulas sejam fluentes.

A educação digital, independente dos cursos de capacitação que sejam oferecidos, pode ser feita de forma compartilhada e convergente, entre professores e alunos. Os primeiros passam aos segundos os conteúdos e competências a serem trabalhados naquela disciplina, gerenciando o processo de ensino-aprendizagem; os alunos, que convivem mais seguidamente com a tecnologia e trocam entre eles informações, podem receber a atribuição de facilitadores e até mesmo compartilhar com o professor e colegas ferramentas tecnológicas relacionadas à disciplina de língua inglesa, convergindo todos, professores e alunos, para uma atividade prazerosa, colaborativa, educativa e tecnologicamente eficiente.

Valente (2011) observa que os resultados mais enfatizados na literatura a respeito de experiências de uso de *laptops* nas escolas são concordantes em alguns aspectos, entre os quais: os alunos se mostraram

mais interessados, tiveram melhora expressiva no uso dos *laptops* para interagir com outras pessoas, obter ajuda e *feedback* do professor, acessar material on-line, buscar informação na forma de arquivos de áudio e apresentar trabalhos por meio de *PowerPoint* e com a integração de diferentes mídias; passaram a ler e a escrever mais e mostraram participação com autonomia na produção colaborativa de textos. Em alguns casos o autor identificou que o uso intensivo dos *laptops*, especialmente fora da escola, propiciou melhor desempenho nos testes de leitura e matemática.

VII- Qual sua opinião em relação ao uso do *laptop* UCA em suas aulas de língua inglesa? Em que facilitou o uso do *laptop* nas aulas de língua inglesa?

PLI: É uma ferramenta que veio para melhorar nossa vida profissional e no desenvolvimento e ensino do aluno, mas como está em fase inicial creio que necessita de algumas adaptações, é um desafio a mais pra mim também, pois vai exigir mais esforço e tempo para preparar a aula.

Este tipo de atividade pode gerar também insegurança por parte do professor, por exigir mais tempo dele na preparação do planejamento, bem como, um pouco de conhecimento na área de informática, e poucos professores tem desenvoltura na hora de lidar com este recurso, por isso que a capacitação do ProUCA tem buscado desenvolver atividades de acordo com suas necessidades, buscando conciliar os aplicativos e recursos do *laptop* de acordo com cada disciplina. Muitas vezes, os alunos têm um domínio maior sobre as ferramentas, fazendo com que o professor fique com receio perante a turma.

De acordo com Valente (2003, p. 23), o professor precisa estar aberto para mudar, mas só isto não basta. Além das amarras pessoais, existem as amarras institucionais. O professor precisa de apoio e de incentivo para que possa buscar a formação necessária para a inovação pedagógica.

Creio que um dos grandes desafios para o professor não consiste apenas na dificuldade de domínio do *laptop*, mas também em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar o uso desta ferramenta no processo de ensino aprendizagem através do conteúdo da disciplina no quadro dos currículos atuais. O enfrentamento deste desafio consiste na formação de qualidade dos docentes que deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui um razoável conhecimento de uso do computador, da internet e de demais suportes midiáticos como *data show* e lousa digital. A preocupação do

professor, portanto consiste em como preparar e conciliar as variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem.

Mercado (1999) considera necessário, além de uma preparação adequada dos professores, um projeto educacional que articule o trabalho do professor ao uso destas tecnologias para que estas possam concretizar seus objetivos, do contrário, corre-se o risco de se confrontar com velhas práticas, mais caras e com um caráter pretensamente moderno, haja vista que a simples introdução da tecnologia não é capaz de modificar as concepções do professor acerca das questões pedagógicas.

VIII-Em que facilitou o uso do *laptop* nas aulas de língua inglesa?

PLI: Geralmente em nossa escola, pouco se investe na disciplina de língua inglesa, assim há ausência de recursos didáticos como: livros para pesquisa, dicionários etc. Com o *laptop* é possível unir todos estes recursos em um só, bem como não preciso carregar equipamento de som para as aulas, porque temos auxílio do áudio do *laptop* já incluso, além de poder filmar as aulas com auxílio da webcam. Hoje também posso aplicar uma atividade diferente sem ter que usar impressões. As pesquisas também se tornaram mais vastas com o uso da internet.

O relato da Professora demonstra a realidade da maioria das escolas e suas gestões pedagógicas que desvalorizam a disciplina de língua inglesa prejudicando o currículo escolar e principalmente os alunos, que cada vez mais, sentem dificuldades no aprendizado dessa disciplina, e muitos deles também acabam futuramente ficando desqualificado para o mercado de trabalho bem como, são frustrados por não passar no vestibular, tendo por justificativa justamente a falta de suporte escolar e a carga horária insuficiente. O aluno passa geralmente sete anos estudando inglês na escola, termina o ensino fundamental entra no ensino médio e concluindo sem entender, sem ler ou sem pronunciar a língua e por fim, ainda fracassa no vestibular.

Quando questionados sobre esta insuficiência, a justificativa está na falta de recursos didáticos, financeiros, professores formados na área e estrutura da escola. Para que uma aula de língua inglesa seja produtiva e atenda o currículo escolar, ela precisa além de um professor qualificado, estar munido de recursos que propiciem a escrita, o ouvir e falar o idioma inglês, e sem os recursos que proporcionem estas habilidades as aulas acaba por se tornarem improdutivas, provocando desinteresse tanto no professor ao ensinar como no aluno em aprender.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

O acesso a esta tecnologia não é o fim para este problema, mas amplia as transformações sociais e desencadeia uma série de mudanças na forma como se constrói o conhecimento e o aprendizado da língua inglesa. A escola, seus administradores e educadores, bem como de onde se fomenta o currículo escolar, não pode desconsiderar essa inovação, ou seja, a chegada de novas tecnologias e mídias é uma realidade com a qual os profissionais de todas as áreas se deparam, principalmente os da educação, lançando lhes novos desafios, sendo a escola o condutor e mediador deste processo, e para isso ela precisa investir na continuidade, no aperfeiçoamento, na manutenção e na capacitação de seus profissionais.

Moran (2006) afirma que as redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. Ensinar utilizando a internet exige uma forte dose de atenção do professor. Ainda de acordo com Moran (2006.), a internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula.

IX- Para você quais as vantagens e desvantagens do uso do *laptop* em sala de aula?

PLI: As vantagens desta didática são muitas, porque além de ser um recurso completo para ensino da língua, provoca mais interesse e participação do aluno, existe a possibilidade e diálogo através de *chat* com pessoas de outros países que falam o idioma e páginas de relacionamento, bem como, amplia a pesquisa. Um problema que vem ocorrendo é a falta de manutenção dos aparelhos, se todos não estiverem funcionando não dá para aplicar uma aula. Outra desvantagem é que acaba se tornando uma exigência maior para o professor em manusear estes aparelhos, bem como gastar mais horas para preparar e aplicar uma aula.

O *laptop* conectado à internet disponibilizado na escola para os alunos do 6º ano coloca como possibilidade a criação de novas dimensões de acesso às informações, além do que podem ser estabelecidas novas relações e resultar em tendências pedagógicas inovadoras como o diálogo através de *chats*, isso gera uma construção do conhecimento, a partir de aprendizagens significativas. Para os alunos desta turma que estão iniciando a experiência com a língua inglesa é um marco fundamental, pois é nesta fase inicial da relação com o inglês que vão nortear o gosto e interesse pela disciplina. Muitos alunos acabam desmotivados nos primeiros anos de experiência com o inglês, pelo fato da realidade como a língua é transmitida, muitas vezes de forma desmotivada, sem instrumentos didáticos e dinâmicos que não estão atualizados com a realidade dos alunos.

As necessidades dos alunos encontradas nesta pesquisa contribuíram para a prática do ensino do professor de língua inglesa, na adaptação de novos métodos, no uso da criatividade e na percepção do que os alunos sabem; o que gostariam de aprender e o que realmente eles precisam aprender em relação à língua inglesa.

Segundo Hutchinson & Waters (1987), as necessidades de aprendizagem envolvem, as condições da situação de aprendizagem, o conhecimento dos alunos, as habilidades em sala de aula, bem como a motivação dos alunos para aprender uma segunda língua.

É importante destacamos também a vontade da professora em conhecer melhor os recursos existentes no *laptop* e novas maneiras de como possam ser trabalhados em sala de aula, formas mais criativas de trabalhar os conteúdos. Já os alunos, além de desenvolver neles o gosto pela língua inglesa, percebem-se outras habilidades, como as de criar e descobrir. Alguns deles com mais domínio sobre a tecnologia acabam trocando informações com os professores, sobre como melhorar as aulas.

A professora menciona ainda que para superar os obstáculos e melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, precisam saber manusear o aparelho, pois encontra muita dificuldade nisso porque demanda tempo para preparo e pesquisa de material, bem como encontra dificuldades em administrar o tempo. Podemos perceber a necessidade de uma adaptação nas horas atividades dos professores, porque o uso do recurso tecnológico gasta praticamente o dobro do tempo para preparar uma aula tradicional, como o uso de um livro.

X- O que poderia ser feito para que o professor de língua inglesa tenha mais habilidade ou recursos didáticos para aplicar em sua aula?

PLI: Creio que mais conhecimento e habilidade com a tecnologia e continuidade de capacitações para professores, bem como um professor auxiliar. O auxílio também de um técnico de informática disponível para tirarmos dúvidas.

A partir das observações, compreendemos a preocupação do professor, bem como do aluno com a falta de domínio perante os aplicativos do *laptop*, por isso a necessidade em dar continuidade ao curso através de reciclagens para trabalhar situações problemas e a ajudar o professor com o uso dos recursos que são de Interesse da instituição na prática educacional para um melhor desenvolvimento de suas aulas.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Paulo Freire (1994) faz a afirmação de que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, nos mostra que para o educador continuar inserido nesta nova realidade escolar, apontada pelo uso das tecnologias, o passo inicial é a busca de capacitação e preparo para utilizar tais ferramentas em sala de aula.

Conforme Valente (2003, p. 36),

É preciso fomentar a vontade do professor de estar construindo algo novo. É preciso compartilhar de seus momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, como parceiro que o encoraja a ousar, mas de forma reflexiva para que possa reconstruir um novo referencial pedagógico.

De acordo com todas as constatações relatadas, percebe-se que é vigente uma prática que contemple a socialização e a difusão de conhecimentos relacionados com o *laptop* educacional nas aulas de língua inglesa, junto aos professores e alunos da escola.

5. *Considerações finais*

Esse artigo nasceu da importância de se estudar e reestruturar os métodos de estudo da língua inglesa, da necessidade de capacitar professores diante da realidade de uma nova estrutura tecnologia que vem surgindo na sociedade e a educação não pode ficar aquém desta realidade, necessitando implementar o uso das tecnologias da informação e comunicação em seus currículos pedagógicos, bem como da urgência em adaptar um recurso tecnológico para esse fim, implementando ações para compartilhar com docentes e trazer para prática em sala de aula ao invés de fazer considerações meramente teóricas sobre o uso de tecnologias na educação. O que se deseja é fazer avançar a produção do conhecimento através de análises de recursos pedagógicos capazes de incentivar professores e alunos ao crescimento.

Mesmo com o interesse do desenvolvimento da educação dos alunos em conduzi-los ao crescimento pedagógico, criativo e intelectual, o que pode se perceber é que aparentemente pouco tem sido feito para mudar esse cenário, justamente pelo custo alto em adquirir ferramentas modernas e tecnológicas para agilizar este processo pedagógico, em alguns casos a falta de interesse do educador em se reciclar ou dedicar tempo para aprender as novas tecnologias educacionais que vai exigir mais dele esforço e dedicação para transmitir aos seus alunos o conhecimento e utilização destas tecnologias, bem como, alunos desinteressados ou desmo-

tivados, que ao invés de utilizar a ferramenta como recurso para trabalhos e pesquisa, acaba utilizando o mesmo para outros fins que não são pedagógicos.

No entanto, não basta à escola adquirir recursos tecnológicos e materiais pedagógicos sofisticados e modernos, pois, geralmente professores limitam-se apenas ao treinamento para o uso destes, e muitos equipamentos como estes se não houver uma equipe preparada para manutenção e gestão, acabam isolados ou jogados em um canto qualquer.

É preciso a teoria juntamente com a prática para que o ProUCA se torne uma ferramenta poderosas no desenvolvimento do ensino pedagógico na disciplina língua inglesa e nas demais disciplinas. O projeto destaca essa importância da reflexão sobre a prática docente, que é viabilizada pela ação efetiva da equipe pedagógica, como a presença na escola de um coordenador e um tutor para a capacitação, orientação e acompanhamento dos professores e manutenção dos aparelhos, bem como, a integração dos alunos com a tecnologia através do uso do *laptop* em diversas disciplinas, como a de língua inglesa. O professor tem buscado meios que conduzem os alunos a refletirem e construir conceitos na medida em que as informações são repassadas, igualmente tem conjugado o novo com o já conhecido, assim, através deste aprendizado tem surgindo diversas pesquisas e trabalhos realizados na interação entre professor e aluno. Portanto, a perspectiva desta aprendizagem significativa com ênfase na prática pedagógica tem sido articulada aos recursos tecnológicos disponíveis, que tem possibilitado aos alunos superar suas dificuldades e construir seus próprios conceitos.

Com o desenvolvimento e aplicação deste recurso tecnológico e didático na escola municipal onde a pesquisa foi realizada, pretende-se contribuir com um processo de ensino-aprendizagem efetivo e com a capacitação dos professores, bem como favorecer a autonomia intelectual de nossas crianças e motivá-los a um interesse maior pela língua inglesa, para que possam integrar num mundo de crescentes mudanças, complexidades e desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20-07-2014.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

CANDAU, Vera M. Informática na educação: um desafio. *Tecnologia Educacional*, vol. 20, n. 98 e 99, p. 14-23, 1991.

COX, Kenia Kodel. *Informática na educação escolar*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da terra*. São Paulo: Saraiva, 2000.

HAWKINS, Jan. O uso de novas tecnologias na educação. *Revista TB*, Rio de Janeiro, n. 120, p. 57-70, 1995.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge, 1987. Disponível em:

<http://assets.cambridge.org/97805213/18372/frontmatter/9780521318372_2_frontmatter.pdf>.

KALYUGA, S. When using sound with a text or picture is not beneficial for learning. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 16, n. 2, p. 161-172, 2000. Disponível em:

<<http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet16/kalyuga.html>>.

KAWAMURA, Lili. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática, 1990.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em:

<http://www.luciasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1471&Itemid=31>.

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>. Acesso em: 29-07-2014.

_____. Novos desafios na educação – a internet na educação presencial

e virtual. In: PORTO, Tânia Maria E. (Org.). *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: UFPel, 2001, p. 19-44.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel V. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Diferenciação do ensino*. Uma questão de organização do trabalho. Curitiba: Melo, 2011.

_____. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REZENDE, Flavia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *ENSAIO – Pesquisa em Educação e Ciências*. Vol. 02, n. 01, 2002.

RIC HIT, Adriana; MALTEMPI, Marcus Vinicius. *Formação profissional docente, novas e velhas tecnologias: avanços e desafios*. São Paulo: UNESP, [2005?]. Disponível em:

<<http://www.rc.unesp.br/igce/demac/maltempi/Publicacao/Richit-Maltempi-cibem.pdf>>.

SAMPAIO, Fábio Ferrentini; ELIA, Marcos da Fonseca. (Orgs.). *Projeto um computador por aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012.

SERENELLI, F.; MANGIATORDI, A. The ‘One Laptop Per Child’ X O laptop as a PLE. A cognitive artifact beyond hardware and software. 2010.

VALENTE, J. A. A escola como geradora e gestora do conhecimento: o papel das tecnologias de informação e comunicação. In: GUEVARA, A. J. H.; ROSINI, A. M. (Orgs.). *Tecnologias emergentes: organizações e educação*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

_____. *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. 2. ed. Campinas: UNICAMP/NIED, 1998.

_____. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. (Orgs.). *O computador portátil na escola*. São Paulo: Avercamp, 2011.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

_____. (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp/Nied, 2003.

_____; MARTINS, M. C. O Programa Um Computador por Aluno e a formação de professores das escolas vinculadas à UNICAMP. *Revista Geminis*, vol. 2, n. 1, p. 116-136, 2011.

YIN, Roberto K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

CARACTERÍSTICAS DA FALA FÍLMICA NO CINEMA ITALIANO PÓS-GUERRA

Annita Gullo (UFRJ)

Luciana de Genova (UFRJ)

lugenova@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral observar a presença do dialeto romanesco no cinema italiano a partir da Segunda Guerra mundial até os dias atuais, através da análise de alguns diálogos transcritos de três filmes italianos de diferentes períodos: *Roma Città Aperta* (1945), de Roberto Rossellini, *Il Sorpasso* (1962), de Dino Risi e *Viaggi di nozze* (1995), de Carlo Verdone. Tendo em vista a dificuldade de método na análise linguística desses diálogos, também chamados pelos estudiosos do tema “falas fílmicas” (RAFFAELLI, 1992; ROSSI, 1999, 2007), torna-se imprescindível o estudo das características da fala fílmica com relação à fala escrita e oral, tendo como base as contribuições de Fabio Rossi (2007). Neste sentido, a fala fílmica se enquadra na categoria da língua transmitida (língua dos meios de comunicação). Entre as características principais dos “transmitidos” e, sobretudo do fílmico, notamos a sua natureza intermédia entre escrito e oral e a tendência à simplificação, à atenuação das variedades e à normalização linguística. Como contribuição para a presente pesquisa, apresentaremos também as principais diferenças entre comunicação escrita, falada e filmada, sempre de acordo com os estudos de Rossi (2007).

Palavras-chave: Fala fílmica. Cinema italiano. Diálogo. Normatização linguística.

1. Considerações iniciais

A realização deste projeto de pesquisa tem como base as teorias propostas e defendidas por Sergio Raffaelli (1992) e Fabio Rossi (1999, 2006, 2007), as quais norteiam o estudo sobre o emprego dos dialetos no cinema pós-guerra, com foco no *romanesco*. No específico, o objeto de nosso trabalho são as falas fílmicas em *romanesco* nos três filmes selecionados de três períodos históricos diferentes: *Roma città aperta* (1945), de Roberto Rossellini, *Il sorpasso* (1962), de Dino Risi e *Viaggi di nozze* (1995), de Carlo Verdone. Portanto, um primeiro objetivo da nossa pesquisa é, de um lado, identificar e descrever a história do cinema e da sociedade italiana nos períodos considerados, e, por outro, observar o uso da língua (com seus mecanismos de funcionamento e de transformação), com todas as reflexões dos últimos anos sobre a fala fílmica.

O *corpus* será constituído pelos três filmes citados como termo de comparação com base no modelo do trabalho de Fabio Rossi (1999, p.

16), que consiste no estudo da frequência dos fenômenos fonéticos para identificar o grau da variação diafásica (formal/informal) em cada filme em questão.

2. *Desenvolvimento*

Tendo em vista esses objetivos, percebemos a necessidade de esclarecer nesta pesquisa a múltipla natureza da fala fílmica (texto prescrito, depois recitado, portanto não espontâneo; diálogo entre atores) somada às características técnicas do meio (gravação e dublagem das vozes, montagem e artifícios antirrealistas do código cinematográfico) e aos vínculos ideológico-econômicos (exigência de ser compreensível a toda a plateia e desejo de não perturbar a sensibilidade de um público que deseje ver encenado um discurso limpo, conforme a gramática, distante do discurso cotidiano), implica na separação da língua do cinema da língua falada e da escrita. (ROSSI, 1999, p. 18)

Todavia, Fabio Rossi (1999, p.18) afirma que a copresença dos canais fônicos e visuais no cinema sonoro, bem como a exigência de compreensibilidade por todos e de reproduzir o mundo e a língua com verossimilhança, e as características técnicas do meio, são fatores que no final tornam o cinema “realístico”. Sobre este tema concorda Pasolini (1972, p. 229) quando afirma que o cinema é a língua escrita da realidade e, portanto, representa a realidade através da realidade:

Se il cinema altro non è dunque che la lingua scritta della realtà (che si manifesta sempre in azioni), significa che non è né arbitrario né simbolico: e rappresenta dunque la realtà attraverso la realtà. In concreto, attraverso gli oggetti della realtà che una macchina da presa, momento per momento, riproduce [...]. Ecco, a questo punto si può individuare il rapporto della mia nozione grammaticale del cinema con quella che è, o almeno io credo essere, la mia filosofia, o il mio modo di vivere: che non mi sembra altro, poi, che un allucinato, infantile e pragmatico amore per la realtà.⁴

⁴ "Se o cinema não é outra coisa além da língua escrita da realidade (que se manifesta sempre em ações), significa que não é arbitrário nem simbólico: e representa, portanto, a realidade através da realidade. Concretamente, é através dos objetos da realidade que uma câmera, momento após momento, reproduz [...]. A este ponto pode-se identificar a relação da minha noção gramatical do cinema com aquela que é, ou pelo menos acredito ser, a minha filosofia ou o meu modo de viver: que não me parece outra coisa a não ser um alucinado, infantil e pragmático amor pela realidade". (N.T)

Tendo em vista que o campo de investigação da nossa pesquisa é a fala fílmica, ou seja, todo o texto verbal de um filme, acreditamos relevante esclarecer que preferimos a expressão “fala fílmica” utilizada por Rossi (1999, p. 33) a outras possíveis a fim de reduzir equívocos e interferências com outro âmbito de estudo, o semiológico, que com «língua» e «linguagem» entendem todo o sistema de sinais do filme e não somente os diálogos dos atores:

per ridurre il rischio di equivoci e di interferenze con un altro ambito di studi, quello semiologico, che con «lingua» e «linguaggio» del film intende un aspetto molto più complesso: l'intero sistema di segni del film (immagini, parole scritte e orali, rumori e suoni), non soltanto le battute degli autori.⁵

Portanto, torna-se imprescindível o estudo das características da fala fílmica com relação à fala escrita e oral, tendo como base as contribuições de Fabio Rossi (2007, p.7-16), o qual esclarece que a fala fílmica se enquadra na categoria da língua transmitida (língua radiofônica) (SABATINI, 1997), ou seja, é veiculada por um sistema técnico de reprodução sonora e/ou visual. Entre as características principais dos “transmitidos” e, sobretudo do fílmico, notamos a sua natureza intermédia entre escrito e falado e a tendência à simplificação, à atenuação das variedades e à normalização linguística. As características principais da língua transmitida podem ser resumidas em sete pontos:

- não compartilhamento do contexto por parte dos emittentes e destinatários;
- unidirecionalidade do ato comunicativo (ausência de *feedback*);
- multiplicidade dos emittentes (produção coletiva da mensagem);
- heterogeneidade dos destinatários (destinação de massa da mensagem);
- distância entre o momento de preparação do texto, o momento da sua execução e o da sua recepção;
- “simulação” da fala espontânea;

⁵ "a fim de reduzir o risco de equívocos e de interferências com outro âmbito de estudos, o semiológico, que com "língua" e "linguagem" entende um aspecto muito mais complexo: todo o sistema de sinais do filme (imagens, palavras escritas e orais, barulhos e sons), não somente os diálogos dos atores". (N.T)

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

- presença de um aparato técnico-econômico para a preparação e a transmissão da mensagem.

Quanto às principais diferenças entre comunicação escrita, falada e filmada, trazemos o esquema idealizado por Rossi (2007, p. 14):

Diferenças entre comunicação escrita, falada e fílmica			
Traços linguísticos	Escrito	Oral	Fala fílmica
Uniformidade das unidades linguísticas (turnos frases, enunciados)	-	-	+
Tendência à monologicidade	+	-	+/-
Extensão das unidades (turnos, frases, enunciados)	+	-	+/-
Sobreposições, contaminações e outros” incidentes” dialógicos	-	+	-
Planejamento, coerência e coesão	+	-	+
Recurso a elementos para e extralinguísticos	-	+	+
Complexidade morfossintática	+	-	+/-
Densidade lexical	+	-	+/-
Presença de dialeto	-	+	+/-
Polarização com base no gênero	+	+	-

Explicamos as terminações técnicas utilizadas nas características principais da língua transmitida e nas principais diferenças entre comunicação escrita, falada e filmada do quadro: *feedback* é a capacidade que o falante tem de perceber e controlar o que está dizendo e eventualmente auto corrigir-se, sendo presente somente nos intercâmbios comunicativos realmente recíprocos, portanto ausente no cinema. O termo “simulação” se refere à natureza realística da fala fílmica, a qual, mesmo que se distancie do nível coloquial, é sempre mais próxima da fala espontânea do que de um texto escrito devido à ausência, no segundo, dos elementos pa-ralinguísticos (pausas, entonações) e extralinguísticos (tom de voz, gestos e mímica facial). “Turno” ou “diálogo” é uma porção de texto oral pro-nunciada por um só locutor e delimitada pela tomada de palavra de outros locutores ou pelo fim do diálogo. “Enunciado” é uma porção de texto oral que corresponde ao período ou frase no texto escrito. “Contaminações” e “incidentes dialógicos” são todos os elementos que tornam uma conver-sação hiperrealística: sobreposições dos diálogos, palavras interrompidas, interjeições. (ROSSI, 2007, p. 13-15)

Um texto é lexicalmente “denso” se o número das suas palavras cheias (de significado autônomo: substantivos, adjetivos, verbos, quase todos os advérbios) ultrapassa o número das palavras vazias (palavras gramaticais: conjunções, preposições, artigos etc.) e se contém poucas repetições. Neste sentido, alguns estudos recentes mostram que a fala fíl-

mica se encontra entre a baixa densidade lexical da fala espontânea e coloquial e a alta densidade da língua escrita, além de ser mais complexa da fala, mas menos da escrita, no que se refere à sintaxe e à morfologia. A “extensão dos turnos e dos enunciados” é superior no filme com relação aos diálogos reais, de tal forma que há muitas cenas em que a fala se aproxima do monólogo. Quanto à diferença de gênero e de estilo (trágico/cômico, mais ou menos literário), percebe-se que tanto na escrita quanto na língua falada há uma maior diversificação linguística: já a linguagem fílmica é menos polarizada: também nas escolhas lexicais os diálogos fílmicos não se distanciam das palavras do vocabulário de base, excluindo ou reduzindo gírias, dialetalismos, tecnicismos, arcaísmos etc. (ROSSI, 2007, p. 15)

3. *Considerações finais*

Concluindo, podemos resumir as “anomalias” linguísticas e textuais do filme: todo filme nasce de um texto escrito (feito por uma equipe: diretor, roteirista, fotógrafo, montador, atores, dubladores, produtores, etc.), o qual só nas últimas fases se transforma em imagem: isto leva a uma precariedade da palavra e a um distanciamento da fala cotidiana. De fato, a fala fílmica é o resultado de uma série de passagens: pode ter o “tratamento” (que articula a estória em blocos narrativos, muitas vezes acompanhados por esboços de diálogos), ou então o “roteiro” (que amplia o “tratamento” seja com comentários sobre a divisão das cenas, sobre a ambientação, cenografia, seja com uma nova versão dos diálogos etc.). Portanto, pode-se definir a fala fílmica um texto simulador da fala (MANCINI, VEDOVELLI, DE MAURO, 1993, p. 121), que é lido em voz alta ou recitado, é um texto escrito para ser dito como se não fosse escrito, ou melhor, uma fala reproduzida (RAFFAELLI 1992, p. 152). A fala fílmica, inserida na tipologia geral de “língua transmitida” (SABATINI, 1997) e veiculada por um meio audiovisual, pode colocar-se em uma posição intermédia entre a “escrita” e a “fala”, com a tendência à simplificação, à atenuação das variedades e à normalização linguística e redução dos dialetos para maior compreensão por parte do público, como já dito anteriormente.

Mas, segundo os estudiosos Sergio Raffaelli (1992), Gian Piero Brunetta (2003), Fabio Rossi (1999, 2007), ainda há poucos estudos sobre a fala fílmica iniciados com Menarini (1955) e Carlo Battisti (1952); o primeiro dedicou à língua do cinema uma importante seção dos pró-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

prios estudos sobre a gíria e o dialeto bolonhês, criando uma nova disciplina: a «filmologia linguística»; o segundo criou as bases metodológicas da análise linguística do filme e identificou todos os caminhos, tocando os problemas do dialeto, dos desvios da norma, das variabilidades diatrática e diafásica, da dublagem e da relação entre a imagem e palavra no cinema. Todavia, será somente nos anos Setenta que a palavra fílmica suscitará interesse entre os especialistas de cinema e de língua e sairá da marginalidade; como afirmou Brunetta (1970, p. 37, In: ROSSI, 1999, p. 43): "*Il cinema ha interessato gli studiosi di semiologia e gli strutturalisti, ma è sempre rimasto un po' estraneo all'interesse dei linguisti*"⁶.

Para a sua recuperação historiográfica, de um lado, contribuíram a rápida diminuição do preconceito teórico e estético em relação à conexão fílmica da palavra com a imagem e a crescente acessibilidade de importantes filmes do recente passado e dos primórdios; de outro lado, a aplicação de critérios atualizados pela linguística e pela semiótica à análise do conjunto verbal dos filmes. Neste sentido, certamente Sergio Raffaelli e Gian Piero Brunetta foram os primeiros a se ocupar da língua do cinema italiano, ou seja, da análise da fala fílmica, e a traçar um panorama linguístico, seguido de outros pesquisadores nos últimos anos. (Cf. ROSSI, 2006, p. 23; 2007, p. 8)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATTISTI, C. La lingua e il cinema: impressioni. *Lingua Nostra*, vol. XIII, n. 2, p. 29-34, 1952.
- BRUNETTA, G. P. *Guida alla storia del cinema italiano*. Torino: Einaudi, 2003.
- MANCINI, F.; VEDOVELLI, M.; DE MAURO, T. *Il lessico dell'italiano parlato*, in LIP, p. 112-151.
- MENARINI, A. Il cinema nella lingua, la lingua nel cinema. *Saggi di filmologia linguistica*, Milano-Roma: Bocca, 1955.
- PASOLINI, P.P. *Empirismo eretico*. Milano: Garzanti, 1972.
- RAFFAELLI, S. *La lingua filmata*. Didascalie e dialoghi nel cinema italiano. Firenze: Le Lettere, 1992.

⁶ "O cinema interessou os estudiosos de semiologia e os estruturalistas, mas não causou o interesse dos linguistas". (N.T)

ROSSI, Fabio. *Lingua italiana e cinema*. Roma, 2007.

_____. *Il linguaggio cinematografico*. Roma: Aracne, 2006.

_____. *Le parole dello schermo*. Analisi linguistica del parlato di sei film dal 1948 al 1957. Roma: Bulzoni, 1999.

SABATINI, F. Prove per l'italiano "trasmesso" (e auspici di un parlato serio semplice). In: AA. VV. *Gli stranieri trasmessi. La radio*. Firenze: Accademia della Crusca, 1997, p. 11-30.

DO MISTÉRIO À REVELAÇÃO DO SAGRADO NA FAMÍLIA DE JESUS

Luís Carlos Lima Carpinetti (UFJF)

luhicarpinetti@oi.com.br

Mauri Alves Monteiro (UFJF)

mauriam@superig.com.br

RESUMO

A presente pesquisa no programa de bolsa de iniciação científica, teve por objetivo estudar os argumentos levantados pelo autor Jerônimo na sua visão crítica e, com certo humor fino, contrastando com as opiniões de Helvídio, e arquitetando a temática da Bíblia Sagrada, nos moldes como a mesma se apresenta nos dias atuais. Pretendo também analisar os recursos linguísticos, estilísticos, retóricos, que a presente obra nos fornece com o material aqui verificado, juntamente, com o propósito de trazer à luz, alguma forma de construção da irrealidade que se manifesta na argumentação de arengas judiciárias da latinidade clássica.

Palavras-chave: Virgindade. Sagrado. Natureza religiosa.

1. Introdução

No presente estudo foi verificado a ida constante e sistemática ao texto latino para aclarar eventuais impasses gramaticais que a leitura fluída não capta de imediato ou só com leitura superficial, ignorando os meandros de complexidade e mesmo o sentido mais profundo, que não salta à vista, com aquela linguagem muito elaborada em suas relações intrínsecas, onde os personagens se avultam e assumem os papéis históricos que lhes pertencem.

Uma motivação complementar haurida nos interstícios ou mesmo no âmago do texto antigo, não se limitou à consulta do texto latino básico, objeto primário e alvo da análise empreendida, mas a necessidade de ir repetidas vezes ao texto sagrado (Bíblia), a fim de que uma beleza peculiar fornecida pela obra, proporcionasse, por assim dizer, um deleite impessoal, quando da lide com um escrito dessa natureza, reiterando e esclarecendo algumas situações nada usuais.

O exercício com o texto latino se deu sem sobrepasso, o que não quer dizer ausência de dificuldade, espaços lacunosos, mas a compreensão do texto como um todo se deu de modo integral. É preciso ressaltar

que o texto latino, na fonte impressa colhida na *Patrologia Latina*, de Migne, bem como na fonte digital, apresenta os mesmos problemas com relação à numeração de parágrafos e eventuais nomes de personagens que tivemos dúvida sobre os mesmos, como, por exemplo, Josés (seria José?) e que não tivemos como solucionar com nossos recursos. E que partiremos de uma sinopse do texto latino, que é de ordem jurídica e racional, para, depois, refletir sobre a temática da família de Jesus à luz da experiência religiosa como fenômeno transcendental e místico.

2. Sinopse do libelo *Contra Helvidium*

Apresentamos, a seguir, os resultados de uma pesquisa do texto latino, segundo o ponto de vista da visão do público e do autor com relação ao tema do texto do libelo *Contra Helvidium*.

Há menção à instância do público, quando se faz alusão no texto à figura dos irmãos (*fratres*), com uma única aparição, na abertura do texto: “Recentemente solicitado pelos irmãos a que contrapusesse resposta ao libelo de um certo Helvídio...”: *Nuper rogatus a fratribus, ut aduersus libellum cuiusdam Heluidii responderem...* (*Aduersus Heluidium I*). O restante do discurso é isento de menções, apelações etc.

Jerônimo é representado no discurso como combatedor de heresias, ao qual se alia o crítico literário exigente, o exegeta rigoroso e o satirista dos costumes de seu tempo.

A heresia que Jerônimo combate é a de que Maria, a mãe de Jesus, tenha cessado de ser virgem em algum tempo. Contra essa heresia, Jerônimo sustenta a ideia de que a virgindade de Maria é perpétua. Por isso, Jerônimo investe contra a heresia veiculada na obra de Helvídio, com a refutação sistemática de cada ponto por vez, organizando sua obra de forma dialogada, alternando os turnos em que expõe ora as ideias de Helvídio, ora a refutação das mesmas ideias por Jerônimo.

A princípio, Jerônimo trata do tema apoiando-se no 1º capítulo do Evangelho de São Mateus que focaliza o momento em que José decide tomar Maria como esposa, já grávida, e também depois, quando o evangelista Lucas retrata o desespero de Maria e José em Jerusalém, depois de terem perdido de vista Jesus, no meio da multidão. Jerônimo sustenta sua argumentação com o recurso a múltiplas fontes textuais: Mateus, Lucas, Coríntios, Deuteronômio, Salmos, Gênesis, Jeremias, Êxodo, Números. Jerônimo exclui a possibilidade de confusão entre unigênito e pri-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

mogênito, dando a cada termo a explicação de sua extensão de significado dentro da questão. Se Jesus é unigênito, não terá irmãos, já que é o único gerado do Pai. O primogênito já indica a posição de primeiro lugar numa série de filhos gerados numa mesma família. Jerônimo explica que se pode dizer que o unigênito também pode ser considerado primogênito, sem que, com isso, haja necessidade de pensar em uma série de outros que se seguirão. A defesa desta ideia vem depois ratificada com a polissemia de *frater*: “...*natura, gente, cognatione, affectu...*”: por consanguinidade, por raça, cultura, por parentesco e por afeto. O recurso às fontes e a sua utilização apropriada no interesse da causa de combater a heresia de Helvídio e favorecer ao dogma da virgindade perpétua de Maria constituem o exegeta rigoroso e o crítico literário exigente.

Não é desprezível a veia satírica de Jerônimo presente no texto. Jerônimo critica os vícios de linguagem, a baixa qualidade do exórdio, o solecismo etc.:

Praetermitto uitia sermonis, quibus omnis liber tuus scatet. Taceo ridiculum exordium. O tempora! O mores! Non quaero eloquentiam; quam ipse non habens, in fratre Craterio requisisti. Non, inquam, flagito linguam nitorem, animae quaero puritatem. Apud Christianos enim soloecismus est magnus et uitium, turpe quid uel narrare, uel facere. Ad calcem uenio, et cornuta interrogatione concludo, sicque tecum agam, quasi superius nihil egerim: eodem dictos esse fratres Domini. (HIERONYMI, 1845, p. 16)

Ponho de lado os vícios de linguagem, dos quais todo o teu livro está cheio. Passo em silêncio teu ridículo exórdio. Ó tempos! Ó costumes! Não busco a eloquência que, não a tendo, buscaste tu mesmo no irmão Cratério. Eu diria, não solicito uma língua fulgurante, busco a pureza da alma. Junto aos cristãos, o solecismo é grande e é um vício, porque vergonhoso é narrar ou fazer. Venho ao calcanhar e concludo com uma interrogação em forma de chifre, e assim farei contigo, como se nada mais faria acima: no mesmo lugar terem sido ditos os irmãos do Senhor.

Sua mordacidade satírica se estende também às virgens que frequentam tabernas, clérigos que são taberneiros e monges, desavergonhados: “*Quod autem ais quasdam esse uirgines tabernarias, ego tibi plus dico, esse in his et adulteras, et, quo magis mireris, clericos esse caupones, et monachos impudicos...*” (“...O que, porém, dirias serem certas virgens dadas a frequentar tabernas, eu te digo mais, haver nessas tabernas também adúlteras e, para fazer-te pasmar ainda mais, clérigos serem taberneiros e monges, assanhados...”)(HIERONYMI, 1845, p. 21)

Observamos nesse texto uma concentração exclusiva na parte argumentativa, sem narração praticamente, a não ser o fato de que Helvídio lançou um libelo ao qual Jerônimo se dispõe a refutar.

A figura do público, não muito alvejada por apelações, existe e a ela é dirigida a persuasão da condenação da heresia de Helvídio que declara que a virgindade de Maria não foi perpétua. O público é representado como sábio o bastante para ler e entender a Escritura, entender o significado e a extensão de cada termo da língua latina, e ser sagaz o bastante para não permitir que a entropia entre o ideal cristão (o centro da argumentação deste discurso) e a prática equivocada dos cristãos (os criticados por Jerônimo no texto) penetre na interpretação da Escritura e acabe nivelando tudo pelo critério mais acomodado à situação da vida observada de modo mais generalizado.

A figura Jerônimo é representada como a do combatedor de heresias que refuta de modo organizado e sistemático, ponto por ponto, tem cuidado com a linguagem, preocupa-se com a correção de conceitos, concepções teológicas, esmera-se em interpretar cuidadosamente o texto da Escritura, tem grande cultura e erudição e sabe usá-la em favor da defesa da causa da reta doutrina católica, ataca satiricamente os desmandos da Igreja de seu tempo.

3. Desenvolvimento

Muitos são os meios que Deus utiliza para anunciar e manifestar a ação salvadora ao mais comum dos homens; entretanto, só uns poucos manterão a fé até a hora derradeira. Primeiramente porque os sinais da revelação são muito tênues para a maioria; segundo porque o abismo de condicionamento e barbárie mantém o ideal divino, senão distante, no mínimo ignorado. Resta aos poucos que sustentam uma crença inabalável, permanecerem firmes e vigiarem atentamente, pois a verdade, como dizem, tarda, mas não falta, e onde ela lampeja deve ser o caminho a seguir.

No cristianismo, Jesus é o modelo perfeito onde a imanência do divino soou clara e límpida através da encarnação do “logos” (λόγος, – ou o☺ = palavra profética) para dirimir e resgatar a humanidade.

Jesus assume as prerrogativas da “*imitatio dei*” e instiga os homens e toda humanidade, independentemente de gênero e raça, a não esquecer o modelo divino, imitando-o pelo exemplo: “... tomai de mim o exemplo porque sou manso de coração e meu jugo é suave...” Convém que o homem lembre os propósitos da encarnação e seja abolido pela eternidade, o tempo vivido na experiência presente, na lembrança do rit-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

mo cíclico do cosmo: nascimento, maturidade, velhice e morte, em sua epifania (επιφάνεια = aparição, manifestação): mantendo vivos os ensinamentos, a paixão, a morte e a ressurreição, como propósito subjacente da imagem derradeira ou provisória do que virá, da qual falam os livros sagrados, os anjos e os santos, cujo testemunho guardam os livros sagrados e em unísono rememoram santos, profetas, místicos e filósofos, artistas e poetas de todos os tempos lembram o que outrora se fazia em palavras e cânticos.

Cristo depois de ascender aos céus se manifestou (παρουσία, -ας η☺☺ = esteve presente) a seus discípulos. Essa recordação de um tempo vivido, ocorrido como evento divino, passa para os cânones da Igreja como rito litúrgico, afirmando a existência humana em sua essência sendo resgatada no sacrifício de Jesus Filho de Deus. O mesmo tempo litúrgico vai se impondo ao tempo existencial, por ser considerado um tempo sagrado que se sobrepõe à história como sobrenatural. Ele (Jesus) emerge da existência humana como a consumação do sagrado no limiar do divino, saltando do mundo natural e resgatando consigo multidões ao demandar exercício (ασκησις) e sacrifício, um modo de vida análogo ao da alma (ψυχή, -ής), para sacudir o jugo temporal e empreender o caminho verdadeiro na busca da redenção.

Assim, a fé se nutre do exemplo compartilhado, uma vez que o Cristão acredita na afirmação de que: “o homem foi feito à imagem e semelhança de Deus”. (Gen. 1, 26)

Se alguma liberdade lhe resta deve escolher o “bem” que salva e liberta, ao “mal” que agrilhoa transferindo a culpa ao futuro incerto.

A fé está para o homem na perspectiva de sua construção eterna, pela redenção de suas faltas e erros. De modo que quanto maior a aliança com os mistérios do sagrado, tanto melhores serão os augúrios no tempo vindouro, para não dizer de agora em diante.

O tempo do “vir a ser”, ao contrário da existência cotidiana ou vida em degenerescência, deve estar assinalada pelo modelo divino “obra do verbo encarnado” e salvação.

Urge recordar as leis de nossa origem, não a memória do tempo perdido, mas preparar para reconhecer e celebrar os atos e gestos divinos que parecem dissolvidos depois da criação feita. Da existência e do homem, não apenas recordação, mas memória que ainda é atual: “*uirtus operis* (o amor e a prática do bem, a virtude, a coragem; com trabalho)...

A renovação do benefício de Deus: Hoje nosso tempo experimenta as maravilhas cujas primícias o passado recebeu”. (MESLIN, 1992, p. 7)

M. Meslin tomando por referência *O Sagrado*, de Rudolf Otto argumenta:

Para falar do sagrado e das qualidades que dele são constituintes, no dizer de Otto é necessário abandonar aquelas diretrizes e caminhos que a razão nos oferece, porque a boa razão que permite chegar ao sagrado é a má razão: “Que me mande chamar quem pode submeter à sua razão a primeira palavra da religião, a palavra santo! Conheço um termo religioso de que a razão consegue compreender uma metade, escapando-lhe a outra metade, o termo festa. Para a razão festejar não é trabalhar etc., mas quando adquire o sentido de solenidade, a palavra esquiva-se imediatamente à razão, é demasiado singular e demasiado elevado para ela. Da mesma maneira: consagrar, benzer. A língua está tão cheia e a vida tão rica de coisas que estão tão longe da razão como dos sentidos. Pertencem todas ao domínio místico. A religião faz parte deste domínio, terra incógnita para a razão”. (MESLIN, 2007, p. 7)

O tempo litúrgico ritualizado na festa anual traz o ato psicológico que revive o modelo divino do mistério sagrado.

A fé traz a certeza da salvação pela presença ou manifestação de Deus (θεοφάνια = teofania), porque alivia o peso da culpa.

A Bíblia como texto sagrado de referência apresenta inumeráveis passagens em que manifesta a presença do divino na família de Jesus. Assim está anunciado em Mat. I, 18 a 25, conforme nos relata Jerônimo em sua obra *Contra Heluidium De perpetua uirginitate B. Mariae*:

Matthaeus loquitur: Christi autem generatio sic erat: Cum esset desponsata mater eius Maria Ioseph, priusquam conuenirent, inuenta est habens in utero de Spiritu sancto. Ioseph autem uir eius cum esset iustus, et nollet eam traducere, uoluit occulte dimittere eam. Haec autem eo cogitante, ecce Angelus Domini in somnis apparuit ei, dicens: Ioseph, fili Dauid, ne timeas accipere Mariam coniugem tuam. Quod enim natum est in ea, de Spiritu sancto est (Math. I, 18 seqq.). Ecce, inquit, habes desponsatam, non commendatam, ut dicis, et utique non ob aliud desponsatam, nisi quandoque nupturam. Neque enim de non conuenturis Euangelista dixisset: Priusquam conuenirent: quia nemo de non pransuro dicit, antequam pranderet. Deinde ab Angelo uxorem appellatam et coniunctam. Audiamus nunc quid Scriptura pronuntiet: Exurgens, inquit, Ioseph a somno, / fecit sicut praeceperat ei Angelus Domini: et accepit uxorem suam, et non cognouit eam, donec peperit filium suum. (HIERONYMI, 1845, § 3)⁷

Estando Maria, sua mãe, desposada com José, antes de se juntarem. Achou-se possivelmente concebido (γεννηθέν) do Espírito Santo. 19 - Então José, seu

⁷ A paginação da fonte digital utilizada é incerta, por isso relacionamos a posição do parágrafo.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

marido, como era justo, e a não queria infamar, intentou deixá-la secretamente. 20 - E, projetando ele isto, eis que em sonho lhe apareceu um anjo do Senhor, dizendo: José, filho de David não temas receber a Maria tua mulher porque o que nela está gerado é do Espírito Santo. 21 - E dará à luz um filho e chamará o seu nome Jesus; porque ele salvará o seu povo dos seus pecados. 22 - Tudo isto aconteceu para que se cumprisse o que foi dito da parte do Senhor, pelo profeta, que 23 - diz: Eis que a virgem conceberá e dará à luz um filho e chamá-lo-ão pelo nome de Emanuel, que traduzido é: Deus conosco. 24 - E José despertando do sonho, fez como o anjo do Senhor lhe ordenara e recebeu a sua mulher; 25 - E não a conheceu até que deu à luz seu filho, o primogênito (μυογενής). (Mt. I, 18-25)

E vão sucedendo os episódios que anunciam a vinda do Messias confirmando os augúrios afortunados de que o nascimento de Jesus Cristo processava das instâncias do sagrado revelado no além até os confins da terra.

No Evangelho de Mateus encontramos o episódio dos reis magos do Oriente e sob que condições se anunciava o nascimento de Jesus (Mat. II, 1 a 13):

1- E tendo nascido Jesus em Belém da Judéia, no tempo do rei Herodes, eis que uns magos vieram do oriente a Jerusalém, 2 - Dizendo: Onde está aquele que é nascido rei dos Judeus? Porque vimos a sua estrela no oriente, e viemos a adorá-lo. 3 - E o rei Herodes, ouvindo isto, perturbou-se, e toda Jerusalém com ele. 4 - E, congregados todos os príncipes dos sacerdotes e os escribas do povo, perguntou -lhe aonde havia de nascer o Cristo. 5 - E eles lhe disseram: Em Belém da Judéia; porque está escrito pelo profeta: 6 - ... porque de ti sairá o Guia que há de apascentar o povo de Israel. 7- Então Herodes, chamando secretamente os magos, inquiriu exatamente deles acerca do tempo em que a estrela lhes aparecera. 8 - E, enviando-os a Belém, disse: Ide, e perguntai diligentemente pelo menino, e quando o achardes, participai-me, para que também eu vá e o adore. 9 - E tendo eles ouvido o rei, partiram; e eis que a estrela que tinham visto no oriente, ia adiante deles, até que, chegando, se deteve sobre o lugar onde estava o menino. 11- E, entrando na casa, acharam o menino com Maria sua mãe, e, prostrando-se, o adoraram; e, abrindo os seus tesouros, lhe ofertaram dádivas: ouro, incenso e mirra. 12 - E, sendo por divina revelação avisados em sonhos para que não voltassem para junto de Herodes, partiram para a sua terra por outro caminho. 13 - E, tendo eles se retirado, eis que o anjo do Senhor apareceu a José em sonho, dizendo: Levantate, e toma o menino e sua mãe, e foge para o Egito, e demora-te lá até que eu te diga; porque Herodes há de procurar o menino para o matar. (Mt. II, 1-13)

De igual maneira, torna-se relevante o depoimento do sacerdote da Judeia (Zacarias e sua mulher Isabel) ambos muito justos e tementes ao Senhor, mas já avançados em idade. Enquanto Zacarias preparava para os serviços no templo, um anjo do Senhor lhe apareceu ao lado do altar e declarou:

Zacarias não temas a tua oração foi ouvida, e Isabel, tua mulher, dará à luz um filho, e lhe porás o nome de João... 15 – Porque será grande diante do Senhor, e não beberá vinho, nem bebida forte, e será cheio do Espírito Santo, já desde o ventre de sua mãe... 17 – E irá adiante dele no espírito e virtude de Elias, para converter os corações dos pais aos filhos, e os rebeldes à prudência dos justos; com o fim de preparar ao Senhor um povo bem-disposto... E o Anjo Gabriel disse: 20 – Eis que ficarás mudo, e não poderás falar até ao dia em que estas coisas aconteçam... (Lucas I, 13-20)

Algum tempo depois o anjo Gabriel é enviado a uma cidade da Galileia, chamada Nazaré, ao avistar Maria refere-se a ela nos seguintes termos: “28 – Salve, agraciada; o Senhor é contigo: bendita tu entre as mulheres... 31 – E eis que em teu ventre conceberás e darás à luz um filho...” (Lucas I, 28, 31)

Maria se surpreende, indagando ao anjo:

34 -... Como se fará isto, visto que não conheço varão? 35 – E, respondendo o anjo, disse-lhe: Descerá sobre ti o Espírito Santo, e a virtude do Altíssimo te cobrirá com sua sombra; pelo que também o Santo, que de ti há de nascer, será chamado Filho de Deus. 36 – E eis que também Isabel, tua prima, concebeu um filho em sua velhice; e este é o sexto mês para aquela que era chamada estéril; 37- Porque para Deus nada é impossível. 38 – Disse então Maria: Eis aqui a serva do senhor; cumpre-se em mim segundo a tua palavra. E o anjo ausentou-se dela. (Lucas I, 34-38)

No Evangelho de João (I, 1, 2, 14, 15) encontramos o que João Batista falou de Jesus, reafirmando o conceito de “único” e totalmente capaz de “gerar a si mesmo com a verdade” porque em Cristo a ideia de subordinação e sua derivação do princípio divino, o levava a desprezar (ofuscando) a “existência pessoal”, a favor do atributo essencial da divindade:

No princípio era o Verbo (λόγος), e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele (Jesus) estava no princípio com Deus... 14 - E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós, e vimos a sua glória, como a glória do unigênito (μονογενής) do Pai, cheio de graça e de verdade... 15- Este era aquele de quem eu dizia: O que vem depois de mim é antes de mim, porque foi primeiro do que eu. (João I, 1, 2)

Depois do nascimento de Jesus, Maria e José, o levaram ao templo para a cerimônia da circuncisão (Lucas II, 21), diante de Simeão e Ana:

*Nolite timere; ecce euangelizo uobis **gaudium** magnum, quod erit omni populo, quia natus est uobis hodie **Saluator**, qui est Christus Dominus in ciuitate Dauid (Luc. II, 10, et seq.); et cum eo laudes militiae concinuisse coelestis: Gloria in excelsis Deo, et super terram pax hominibus bonae uoluntatis: qui Simeonem iustum inter amplexus paruuli uiderat praedicantem, Nunc di-*

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

mittis seruum tuum, Domine, secundum uerbum tuum in pace: quia uiderunt oculi mei salutare tuum (Ibid., 27): qui Annam prophetissam, Magos, stellam, Herodem, Angelos uiderat; qui, inquam, miracula tanta cognouerat, Dei templum, Spiritus sancti sedem, Domini sui matrem audebat attingere? (HIERONYMI, 1845, 181-206, § 8)

10 - Não temais, eis que vos trago novas de grande alegria, que será para todo o povo: 11 – Pois na cidade de David, vos nasceu hoje o salvador, que é Cristo, o Senhor. 12 – E tudo vos será por sinal: Achareis o menino envolto em panos, e deitado numa manjedoura. 13 – E, no mesmo instante, apareceu com o anjo uma multidão dos exércitos celestiais, louvando a Deus, e dizendo: 14 – Glória a Deus nas alturas, paz na terra, para com os homens de boa vontade. (15 – E aconteceu que se ausentando deles os anjos para o céu, disseram os pastores uns aos outros: vamos, pois, até Belém, e vejamos isso que aconteceu, e que o senhor nos fez saber. ... 25 – Havia em Jerusalém um homem cujo nome era Simeão: este homem era a justo e temente a Deus... e o Espírito Santo estava sobre ele. 26 – E fora-lhe revelado pelo Espírito Santo que ele não morreria antes de ter visto o Cristo do Senhor. 27 – E pelo Espírito foi ao templo, e quando os pais trouxeram o menino Jesus, para com ele procederem segundo o uso da lei. 28 – Ele então o tomou em seus braços, e louvou a Deus, e disse: 29 – Agora, Senhor, despedes em paz o teu servo, segundo a tua palavra; 30 – Pois já os meus olhos viram a tua salvação. (31 – A qual tu preparaste perante a face de todos os povos; 32 - Luz para alumiar as nações... 34 – E Simeão os abençoou e disse a Maria, sua mãe: Eis que este é posto para queda e elevação de muitos... e para sinal que é contraditado; 35- (E uma espada transpassará também a tua própria alma; para que se manifestem os pensamentos de muitos corações. 36 – E estava ali a profetiza Ana... Esta era já avançada em idade... 37 – E era viúva, de quase oitenta e quatro anos, e não se afastava do templo, servindo a Deus em jejum e orações, de noite e de dia. (Lucas 2, 10-37)

Porque Deus em seu fluir permanente e inesgotável (mente criadora e universal) não separa a criatura da criação, nem a subsistência individual da essência divina, a trindade na unidade: Pai, Filho e Espírito Santo.

Tatianus Syriacus, citado por David Beale em sua *Oratio Adversus Graecos* 5 (Migne P G 6.8 1 3-1 8), afirma:

A alma dos fracos se dissolve com a morte [...] gerado ou procriado, no começo o logos tornou-se ser pelo Criador (Pai) de modo a criar o mundo: dele (o logos) nós conhecemos ser o começo do mundo. Mas ele veio a ser por participação não por separação ou divisão, por esta razão é cortado, e separado da substância original, mas esta vem por participação, fazendo sua escolha por função, ela não o deixa deficiente daquilo que é tomado. Como ocorre de uma tocha muitas chamas são acesas, mas a luz da primeira tocha não diminui pelo fato de ter acendido muitas; o mesmo ocorre com o poder de *logos* vindo do Pai (Deus). (BEALE, 2013, p. 149)

Orígenes chama Cristo repetidas vezes de criador (δημιουργός, -ου[⊙] = que trabalha para o público; aquele que produz ou cria; artesão; poeta), no sentido de utilizar a transcendência do logos como alvo da mente para compreender o Uno. O verdadeiro “Ser” (o Uno) é eterno, incompreensível e desconhecido; porque está para além do “bem” e do “mal”, mais amplo que a Razão e mais alto que o Bem. O Universo se originou com a Mente ou a Razão (Logos) que procedeu do Uno como uma emanção necessária.

Cristo se coloca humildemente nas mãos de Deus de onde procede toda criação e princípio (αεργή) de todo o existente, conforme a citação de Lucas: “Jesus diz: ...porque qualquer que a si mesmo se exalta será humilhado, e qualquer que a si mesmo se humilha será exaltado.” (Lucas 18, 14).

É bastante sugestivo o apelo trazido à memória pelos Salmos de David, ora é simples exortação mimética, ora mera advertência daquilo que se deve evitar fazer:

1 – Bem-aventurado o varão que não anda segundo o conselho dos ímpios, nem se detém no caminho dos pecadores, nem se assenta na roda dos escarnecedores. 2 – Antes tem o seu prazer na lei do Senhor, e na sua lei medita de dia e de noite. 3 – Pois será como a árvore plantada junto a ribeiros de águas, a qual dá o seu fruto na estação própria, e cujas folhas não caem, e tudo quanto fizer prosperará... (Salmos 1,1-3)

1 – Verdaderamente bom é Deus... para com os limpos de coração. 2 – Quanto a mim, os meus pés quase que se desviaram; pouco faltou para que escorregassem meus passos. 3 – Pois eu tinha inveja dos soberbos, ao ver a prosperidade dos ímpios. 4 – Porque não há apertos na sua morte, mas firme está a sua força. 5 – Não se acham em trabalhos como outra gente, nem são afligidos como outros homens. 6 – Pelo que a soberba os cerca como um colar; vestem-se de violência como de um adorno. 7 – Os olhos deles estão inchados de gordura: superabundam as imaginações do seu coração... 9 – Erguem a boca contra os céus, e a sua língua percorre a terra... (Salmos LXXIII, 1-9)

Jesus diz: ... porque qualquer que a si mesmo se exalta será humilhado, e qualquer que a si mesmo se humilha será exaltado. (Lucas 18, 14)

Jesus afirma que o homem deve renascer de novo para ver o reino de Deus. Interrogado pelos fariseus sobre quando havia de vir o reino de Deus, Jesus anuncia as seguintes admoestações no Evangelho de Lucas:

O reino de Deus não vem com aparência exterior. 21 – Nem dirão: Ei-lo aqui, ou Ei-lo ali; porque eis que o reino de Deus está entre vós. ... 24 - Porque, como o relâmpago ilumina desde uma extremidade inferior do céu à outra extremidade, assim será também o Filho do homem no seu dia.... 33 – Qual-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

quer que procurar salvar a sua vida, perdê-la-á, e qualquer que a perder, salvá-la-á. 34 – Digo-vos que naquela noite estarão dois numa cama; um será tomado, e o outro será deixado. ... 37 - ... Onde estiver o corpo, aí se ajuntarão as águias. (Lucas XVII, versículos 20, 21, 24, 33, 34, 37)

Mircea Eliade em *História das Crenças e das Ideias Religiosas* faz uma análise dos ritos iniciáticos na tradição Brãmame e Vedanta. O sacerdote brãmame é o representante do poder sagrado e o vigilante silencioso do culto. Como um verdadeiro médico do sacrifício, ele só interviém quando um erro é cometido, realizando então a expiação necessária. O oficiante do rito compreende várias performances: música, dança, canto, gestos dramáticos etc.:

Uma iniciação implica morte e renascimento do neófito numa forma de existência superior. Alcança-se a “morte” ritual pela “imolação” ou um “regressus ad uterum” iniciatório (à condição embrionária), simbólicos... O homem nasce três vezes: a primeira, de seus pais; a segunda, quando realiza um sacrifício; ... a terceira, quando morre e é colocado sobre o fogo, e em cima desse fogo ele volta a existir. ... O homem é na verdade não nascido. É pelo sacrifício que ele nasce. Esse novo nascimento de ordem mística, que se repete em cada sacrifício, torna possível a assimilação do sacrificante aos deuses. ... Aquele que é consagrado aproxima-se dos deuses e torna-se deus. ... A vítima é realmente o próprio sacrificante. Em suma, o iniciado é a oblação oferecida aos deuses. O exemplo foi dado pelos deuses... sacrifica teu próprio corpo! Sacrifica-te a ti mesmo aumentando teu corpo! A morte ritual é, portanto, condição prévia para se aproximar dos deuses e, ao mesmo tempo, obter uma existência plenamente realizada neste mundo... a ‘divinização’, aliás passageira, alcançada pelo sacrifício não implicava qualquer desvalorização da vida e da existência humana. Ao contrário, era por meio de tais ascensões rituais ao Céu, para junto dos deuses, que o sacrificante, assim como toda sociedade e a natureza, eram abençoados e regenerados. ... Todos os ritos iniciatórios têm naturalmente um modelo mítico... para evitar o nascimento de um monstro assustador, depois da união entre a palavra e o sacrifício, se transformou em embrião e penetrou o útero... O sacrificante ‘lança-se a si mesmo sob a forma de semente’ no fogo doméstico a fim de assegurar seu renascimento aqui embaixo, na terra, e projeta-se no altar dos sacrifícios com vistas a um renascimento no Céu. (ELIADE, 2010, p. 214-215)

4. Conclusão

Desse modo as escrituras são efetivamente fonte inesgotável de inspiração, pois desvela e sugere uma cadeia de acontecimentos dramáticos que se fez presente ao longo do final da Antiguidade, Idade Média e Modernidade.

Assim a história e a ciência não são as únicas detentoras da verdade revelada, porque a Religião como toda boa hermenêutica interpreta

e conduz a verdade no limiar de sua revelação, como parte fundamental da realidade transcendente (mito, poética), da qual os homens devem lançar mão efetivamente ou silenciar. O diálogo com o mundo se faz verticalmente e horizontalmente. O contemporâneo nem sempre é melhor que o antigo; pode dar-se com frequência uma inversão de valores.

Todo esforço científico repousa na explicação e prova da experiência fenomênica. A religião por outra parte deve cuidar do “Numen” = numinoso, o poder divino; o além, extratemporal, o humano no sentido último e ulterior.

Ciência e religião como meios epistemológicos de obtenção de conhecimento deveriam caminhar juntas no esclarecimento de seus objetos de estudos e não ocupar posições antagônicas e aporias dificilmente conciliáveis.

O diálogo é salutar entre interlocutores que buscam compreender e encontrar soluções para problemas cruciais. A realidade do mundo e a experiência religiosa constitui objeto da maior relevância; ainda que pareçam ocupar dimensões antípodas e peculiares a seu objeto primordial.

É tão difícil dar conta de um período histórico ou determinado século, quanto situar-se na extrema “Vanguarda” de uma teoria científica ou literária dos tempos modernos; onde a confluência de doutrinas e opiniões não apenas divergem, mas até contradizem umas às outras.

Cabe ao estudioso buscar os meios adequados para enunciar a boa nova e ser fiel, tanto quanto possível ao conteúdo proposto.

A Vida de Jesus com seus feitos marca o início de uma nova era, mas aqueles familiares e amigos que constituíam seu círculo deram suporte e unidade a uma vontade que se ousou chamar “divina e celestial”, para confundir e perturbar os incrédulos e, ao contrário, assegurar aos justos a necessidade do esforço constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMENDRA, M. A.; FIGUEIREDO, J. N. *Compêndio de gramática latina*. Porto: Porto Editora, 2003.

BAILLY, A. *Dictionnaire Grec-Français*. 26. ed. Paris: Hachette, 1963.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

BEALE, D. *Historical Theology in-depth*, vol. II, Chapter 7: *The Doctrinal Development of the Eternal Generation of Christ*. Greenville: Bob Jones University Press, 2013.

ELIADE, M. *História das crenças e das ideias religiosas*, vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

HIERONYMI, Eusebii Stridonensis Presbyteri. *De Perpetua uirginitate B. Mariae, Aduersus Heluidium, liber unus*. In: MIGNE. J.-P.;

KHAZARZAR, R. (Eds.). *Patrologiae cursus completus*. Series latina, vol. 23. Paris: Migne, 1845, p. 181-206.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIDDELL, H. G.; SCOTT, R. *Greek-English Lexicon*. Ed. rev. y aum. Oxford: Henry G. Clarendon Press, 1951.

MESLIN, M. *A experiência humana do divino*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PEREIRA, I. *Dicionário greco-português e português-grego*. Lisboa: Apostolado da Imprensa, 1976.

SÁNCHEZ, A. *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías, 2001.

SARAIVA, F. R. S. *Dicionário latino-português*. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA GRADUAÇÃO
ATRAVÉS DA PERSPECTIVA CRÍTICA DO DISCURSO:
UM ESTUDO DE CASO DE COMPREENSÃO DE NOTÍCIAS**

Fernanda Pinheiro de Souza-e-Silva (UNICAP)
fernandapssletras@hotmail.com

RESUMO

Essa pesquisa está relacionada à questão de como formar alunos de língua inglesa com uma visão mais crítica nas práticas de leitura em língua inglesa a partir da teoria social do discurso de Fairclough (1995). Como agente intelectual em sala de aula, cabe ao professor refletir sobre sua prática e, diante de dificuldades, procurar alternativas que minimizem os problemas de ensino e de aprendizagem. Sobre isso Dutra Mello (2004) diz que a reflexão só emerge na vida de um professor, no caso de língua estrangeira, quando há abertura para entendê-lo como profissional em constante desenvolvimento e formação. O objetivo geral da pesquisa é utilizar o gênero notícia nas aulas de língua estrangeira da graduação com o foco na prática de leitura por meio da teoria social do discurso e de uma concepção de gênero discursivo, como afirma Rojo (2004), que é constituído socialmente, e que suas regularidades se dão também socialmente. O *corpus* são as análises das notícias feitas pelos alunos, antes e depois da apresentação e da discussão teórico-metodológica sobre a categoria de análise de Fairclough (2002). Importante destacar que o professor/pesquisador trabalhará na pesquisa com todas as categorias propostas por Fairclough com o intuito de verificar na análise dos alunos o ativamento ou não dos elementos da categoria estudada. Com isso, o pesquisador poderá levantar estatisticamente quais os elementos da categoria que são mais e menos ativados pelos alunos, enfim, poderá inferir com os discentes como esse gênero jornalístico é geralmente constituído.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Língua inglesa. Língua estrangeira.
Análise do discurso. Notícia.

1. Introdução

Antes de tudo, é importante informar que essa pesquisa é fruto de reflexões no processo de escritura da minha dissertação de mestrado, contudo os resultados não foram finalizados, a defesa ainda está por vir, esse artigo é um ensaio para a defesa de final de curso. Ele foi elaborado com o intuito de provocar discussões, e, quiçá, poderá acarretar mudanças no processo de conclusão do projeto do pesquisador.

Nas aulas de língua inglesa contemporânea do ensino médio e fundamental é comum a frequente utilização de livros didáticos e sua reprodução torna-se praxe diante de toda problemática que envolve o professor como por exemplo, a questão da excessiva carga-horária que ele

assume e a falta de tempo para planejamento de aulas. O professor reproduz o livro didático de forma acrítica e, conseqüentemente, seus alunos da mesma forma irrefletida utilizam o livro. Esse problema como uma bola de neve chega na graduação de forma alarmante, não é incomum ver na própria universidade professores preocupados com a heterogeneidade reinante na sala e utilizarem livros didáticos de cursinhos de idiomas numa tentativa de “oferecer “um curso “completo” para os alunos que não tiveram chance de se apropriarem das habilidades da língua estrangeira.

Sobre isso Moita-Lopes (1996) constata que as universidades não têm conseguido formar professores de língua estrangeira preparados quanto ao exercício de docência exigida e que muitos que nem ao menos dominam o idioma são diplomados mesmo assim. Isto é, na graduação a apropriação da língua estrangeira ainda está longe de acontecer. Não que eles não traduzam textos escritos ou entendam a letra de músicas ou até poemas, mas o que percebi como aluna de Universidade Federal e professora também de Universidade Federal Rural foi que o contato com a cultura, com a realidade dos povos de língua inglesa ficavam em segundo plano e que até mesmo na graduação seguiam-se livros que já haviam sido editados há longo tempo, não refletindo questões contemporâneas acerca da violência, da educação, da saúde, da vida pragmática dos cidadãos de língua estrangeira. Nesse sentido, nossa pesquisa está relacionada à questão da formação discursiva de alunos de língua inglesa. O foco é a leitura crítica de informações de toda ordem que são publicados em jornais e/ou revistas dos Estados Unidos e/ou da Inglaterra.

Para isso, intentamos aplicar numa turma veterana de língua inglesa uma oficina do gênero discursivo notícias com o intuito de aplicar a teoria tridimensional do discurso de Norman Fairclough (2001) por se tratar de um modelo teórico-metodológico que traz ferramentas relevantes para o desvelamento do discurso. Essa linha faircloughiana consegue ir muito além do texto, se consegue correlacionar dimensões discursivas para uma análise crítica que almeja olhar cientificamente para um objeto e buscar nele o que muitos não enxergam. Com base na proposta de Fairclough, o *corpus* desta pesquisa são as análises de notícias feitas por alunos da graduação da Universidade Católica de Pernambuco e pelo professor/pesquisador, antes e depois da apresentação e da discussão teórico-metodológica sobre as categorias de análise de Fairclough (2001). Importante destacar que o professor/pesquisador trabalhará com algumas categorias propostas por Fairclough com o intuito de verificar na análise dos

alunos o ativamento ou não dos elementos da categoria estudada, uma vez que o entendimento dessas categorias irá ajudá-los a compreender o texto jornalístico de outras formas. O pesquisador levantará estatisticamente quais os elementos da categoria que são mais e menos ativados pelos alunos, e verificar na análise o aprofundamento ou não de suas análises, poderá inferir com os discentes como foi o processo de desvelamento dos textos que trabalharam.

Importante deixar claro, que é praxe numa oficina que ocorra o desenvolvimento de habilidades, entretanto, nesse caso específico de análise de discurso de língua inglesa na graduação há uma lacuna imensa, quer em relação a apropriação efetiva da língua referida, quer em relação a disciplina de análise do discurso, e que a intenção aqui foi e é refletir sobre quão relevante é que alunos percebam que podem fazer análise do discurso em língua estrangeira, que se interessem mais pela disciplina de análise crítica do discurso, que apropriem-se cada vez mais do discurso jornalístico, da língua inglesa, que leiam com prazer e criticidade, fazendo inferências, sempre com textos autênticos. Optamos, dessa forma, pela utilização da análise crítica do discurso por acreditar que essa abordagem não “objetiva” nada, segundo Norman Fairclough a cientificidade da análise crítica do discurso está no processo investigativo em que o material empírico é analisado segundo um arcabouço teórico-particular.

2. Bases teóricas

2.1. (Re)pensando o ensino de língua inglesa na graduação

Iniciaremos à discussão com Wilson Leffa (2001) que diz que,

Mesmo com o crescimento expressivo da pesquisa universitária e da produção editorial no campo da formação de professores de língua inglesa- ofertando inúmeras reflexões acerca da importância da profissão-pouco vem sendo feito para mudar as condições de sua formação, ou seja, oferecendo um currículo comprometido com a profissionalidade e o profissionalismo.

Se o currículo, instrumento básico que irá guiar a formação do aluno não é bem estruturado, não é orientado para que o aluno alce voo no campo cognitivo da reflexão, no campo social da segurança e no campo profissional da competência, às questões educacionais/pedagógicas e específicas da área não proporcionarão nexos ao futuro docente. O que vem acontecendo amplamente é que nos cursos de inglês há inúmeros “professores” que não frequentaram a graduação em letras, mas já tiveram experiências de trabalho e de intercâmbio no exterior, e realmente

dominam as quatro habilidades. Surge dessa configuração docente, de acordo com Paiva (2005), a ideia de que basta conhecer bem o assunto para ser professor. Subjacente a essa ideia, está a desnecessária formação pedagógica prática e teórica que essa ideia traria. Além disso, sabemos que as teorias de ensino não são estanques como a própria sociedade também não é, professores que atuam mecanicamente, sem consciência das teorias que embasam suas práticas correm o risco de se tornarem “obsoletos” como os “produtos” que ensinam.

Refletindo sobre o que Paiva (2005) destacou não é raro observar que alunos saídos da graduação de língua estrangeira, eles, muitas vezes, não se sentem capazes o suficiente para exercer a docência na área. Antecedendo a afirmação de Paiva (2005) e Gatti (2003) já havia discutido - no seu livro *Os Professores e Suas Identidades: O Desvelamento da Heterogeneidade* – que pesquisas com alunos egressos das licenciaturas evidenciam o baixo nível de satisfação dos licenciados para a formação profissional recebida nas universidades e faculdades brasileiras.

Este trabalho surge como uma oportunidade para o próprio professor/pesquisador como agente intelectual se posicionar diante dos desafios que a sua prática demanda e poder refletir sobre reais necessidades, não sendo mero transmissor de informação, mas concebendo sua prática como forma de ação social dinâmica e constante. Nunca se valendo por títulos apenas, mas pela própria reflexão do seu saber perante os alunos. Pimenta (2002) sobre essa ideia diz que embora os professores universitários possuam experiência significativa na área de atuação; ou tenham um grande embasamento teórico, predomina no geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e aprendizagem. Nessa discussão, é importante percebermos que nenhuma formação é completa, seja em qualquer área, ou mesmo em qualquer nível educacional como o Fundamental, o Médio e o Superior. Sempre há o que aprender, o que estudar.

2.2. Caminhos da língua inglesa no Brasil: do aporte aos dias atuais, uma questão de método?

Antes mesmo de chegar às escolas brasileiras a língua inglesa já marcava presença no Brasil, o príncipe regente de Portugal pelo decreto de junho de 1809 manda criar uma escola de língua inglesa e diz,

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar da língua inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto

lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua inglesa.

Ainda no ano de 1809, D. João VI nomeia o padre irlandês Jean Joyce professor de inglês. A carta real assinada por ele diz que “era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza, e o número de assuntos escritos nesta língua, à mesma convinha ao incremento e a prosperidade da instrução pública”. Assim foi fundado o Colégio Pedro II, em 1837, iniciava-se a luta para manter no currículo das escolas as línguas modernas como o inglês e o francês. A partir de então houve vários momentos de inclusão exclusão da língua inglesa nas escolas. Um momento marcante foi a Reforma de Capanema (década de 30) que todos os alunos do ginásio e do científico eram obrigados a estudar línguas clássicas e modernas: latim, francês, inglês e espanhol. Em 1961 é criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e transforma o ginásio e científico em 1º e 2º graus. Nessa lei é estabelecido que o ensino de línguas estrangeiras é parcialmente obrigatório no 1º grau, a língua estrangeira deve ser ministrada apenas onde possa ser feito com eficiência. A nova LDB, do ano de 1996 é a que rege a educação no Brasil até hoje. Essa lei melhorou a situação do ensino de línguas no país, estabeleceu a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental, de acordo com a escolha da comunidade, que a esta altura já reconhecia a importância e o domínio da língua inglesa. E, no ensino médio, estabeleceu uma língua estrangeira obrigatória e outra optativa, sendo esta segunda de acordo com as possibilidades de cada instituição.

De antemão, na pesquisa aqui defendida tornaremos explícito no decorrer do trabalho que adotaremos pontos que consideramos relevante em cada abordagem. Não nos ligaremos a um ou outro método específico, mas diante do contexto esperado, buscaremos respostas nos métodos que mais se adequarem.

No final do século XIX, o método clássico adotado para o ensino do latim era o método da gramática e tradução, segundo Prator e Celce-Murcia (1979) nessa abordagem localizavam-se regras gramaticais com base na tradição da língua estrangeira para a língua materna. No método seguinte, o direto, de acordo com Richards e Rodgers (1986), as aulas eram ministradas exclusivamente na língua estrangeira aprendida. No método audiolingual, que surgiu na década de 50, segundo Prator e Celce-Murcia (*apud* BROWN, 1994), os tópicos a serem aprendidos são sempre introduzidos em forma de diálogo, além de se dar grande importância à correção da pronúncia. A abordagem mais recente é a comunica-

tiva. Este método advoga que o aluno deve aprender a se comunicar na língua estrangeira através de um processo de interação com outros alunos e com o professor. É relevante conhecer o processo histórico por meio do qual se desenvolveram os métodos de ensino de línguas, pois fornece ao profissional da área a possibilidade de adquirir uma consciência crítica em relação aos princípios subjacentes nas abordagens de ensino e optar pelas teorias de língua e de aprendizagem que mais se coadunem com suas crenças de como levar seus alunos a um aprendizado efetivo. Almeida (2002) sobre a escolha atual de métodos para o ensino de língua inglesa diz que,

[...] as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso significa que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessários novos modos de formação que possa prepará-lo para o uso pedagógico do computador, bem como para refletir sobre sua prática e durante a sua prática.

2.3. Concepções na pesquisa: leitura, linguagem e poder, discurso e gênero discursivo

2.3.1. Leitura

Historicamente contextualizando as pesquisas sobre leitura em língua estrangeira, percebemos que elas vêm sendo redirecionadas ao longo do tempo, teorias que supervalorizavam o conhecimento prévio, como a teoria dos esquemas, serviu de base para o desenvolvimento de modelos interativos de leitura que pressupõe a interação entre vários constituintes do saber (leitor e escritor). A compreensão crítica do ato de ler, citando Freire (88) não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas implica relacionar texto ao contexto. Para entender o texto é necessário primeiro entender o contexto, já que este antecede o texto (HALIDAY & HASAN, 89). O contexto de um texto envolve seu processo de produção, distribuição e consumo, os autores Fairclough (2002) e Meurer (2000) acrescenta ainda que ler criticamente significa estabelecer a partir de um texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas, os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação.

Acreditamos que para formar leitores críticos deve-se buscar desenvolver, no aluno, habilidades que lhes possibilitem “enxergar” o texto

como um todo, ou seja, as marcas gráficas no papel, os sentidos explícitos dessas marcas e o significado social desses sentidos num todo que une linguagem e significado (MOTTA-ROTH, 98). Nosso trabalho relacionado à língua estrangeira busca formar alunos mais conscientes frente ao poder persuasivo, quiçá manipulativo das notícias. Coradim (2008) diz que ler criticamente é aprender a desafiar o texto, é agir contra as ideias que desejam manipulação.

2.3.2. Linguagem e poder

A análise crítica do discurso, véis das teorias linguísticas que utilizaremos, tem preocupação com o uso da linguagem sócio historicamente situado e está relacionado a questões de poder, é uma proposta de abordagem científica para estudo de problemas sociais parcialmente discursivos. Longe de uma abordagem restritivamente formal, como a que Bakhtin (90) critica - subjetivismo idealista: Saussure e o objetivismo abstrato: Chomsky – seu compromisso está em investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada pelo uso do discurso”. (WODAK, 2004 *apud* RAMALHO & RESENDE, 2006)

Essa teoria é comprometida em oferecer suporte científico para questionamentos de problemas sociais relacionados a poder e justiça, ou seja, a análise crítica do discurso relaciona prática social com linguagem e ideologia. Ela está preocupada com efeitos ideológicos, voltados para projetos particulares de dominação, que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades (FAIRCLOUGH, 2001; THOMPSON, 98). A linguagem pela visão dessa corrente é socialmente determinada pelo discurso e socialmente condicionada às estruturas sociais.

As relações de poder, sua estruturação e transformação são bastante relevantes para a análise crítica do discurso devido mesmo ao seu viés político e emancipatório dessa abordagem. Wodak (2001) descreve a relação entre linguagem e poder da seguinte forma: “(...) para a análise crítica do discurso a linguagem não é poderosa em si mesma, ela adquire poder pelos usos que os agentes que detêm poder fazem dela. (...) o poder envolve relações de diferença, particularmente o efeito dessas diferenças nas estruturas sociais. A unidade permanente entre linguagem e outras questões sociais garante que a linguagem esteja entrelaçada com o poder social de várias maneiras: a linguagem qualifica o poder, expressa o po-

der, e está presente onde há disputa e desafio de poder. O poder não surge da linguagem, mas a linguagem pode ser usada para desafiar o poder, subverte-lo e alterar sua distribuição a curto e longo prazo. O poder não deve ser visto como algo aterrorizante, mas ele é visto como algo próprio da escala organizacional da sociedade. Para Thompson (98), o poder é um fenômeno social penetrante característico de diversos tipos de ação e encontro. Para ele, a posição que um indivíduo ocupa dentro de uma instituição ou um campo é muito estreitamente ligado ao poder que ele possui. Aqui, o poder será visto, de acordo com a concepção de Wodak (2001), como fenômeno social que pode ser desafiado, expressado, subvertido ou alterado pela linguagem.

2.3.3. *Discurso*

Utilizaremos o termo discurso como “uso da linguagem”, ou “linguagem em uso” assim afirmam os autores Fairclough (2001) e Resende e Ramalho (2006), socialmente constitutivo, como um modo de ação social. Fairclough (2001), a partir de uma visão foucaultiana de perceber discursos como diferentes formas posicionadas de significarem domínios de prática e conhecimento, desenvolve uma teoria de discurso como luta hegemônica em que poder é exercido para construir a realidade social através de controle intertextual de práticas discursivas.

Chouliaraki e Fairclough (1999), em *Discourse in Late Modernity*, reconhecem a importância social do discurso, não cabendo à linguagem ser isolada das ações, relações sociais etc. Esta pesquisa se alinha a um paradigma socioconstrucionista, construtor da realidade e de sujeitos que atuam na sociedade (Cf. FAIRCLOUGH, 2001). Tal perspectiva configura uma forma mais interessante de conceber o discurso, um momento entre outros da prática social permeado por relações de poder (FOUCAULT, 1979).

2.3.4. *Gênero discursivo*

Adotaremos a concepção de gênero de Fairclough & Chouliaraki (99) por defender a ideia de que gênero é um conjunto estável de convenções o qual se associa a um tipo de atividade ratificada socialmente, por exemplo, um bate-papo informal, um documentário de televisão, um poema, um artigo científico etc. Relacionado a cada gênero não está só um tipo particular de texto, mas também processos diferentes de produ-

ção, distribuição e consumo dos textos. Fairclough, então, une o gênero à prática social. O discurso é uma prática social e o gênero, uma maneira socialmente ratificada de usar a língua com tipo particular de atividade social. Ele argumenta que os gêneros são nada mais que formas discursivas de são especificamente aspectos discursivos das formas de agir e interagir por meio dos eventos sociais. Percebe-se, com isso, que mudanças nas formas de agir, nas práticas sociais acarretará mudanças de gêneros que, muitas vezes não são totalmente novos, mas recombinação de gêneros pré-existentes.

3. Caminho a ser percorrido: metodologia

3.1. Contextualizando a pesquisa

Essa pesquisa é fruto de reflexões no processo de escritura da dissertação de mestrado, contudo os resultados não foram concluídos, uma vez que a defesa ainda está por vir, esse artigo é um ensaio para a defesa de final de curso, uma vez que ele proporcionará discussões, e poderá acarretar mudanças no processo e conclusão do projeto final do mestrado. É importante afirmar que o presente trabalho é de cunho educacional e, tácita e ideologicamente firmado na e sobre a natureza política do homem. Rajagopalan (2003) no livro *Política de Ensino de Língua no Brasil: Histórias e Reflexões Prospectivas* diz que

Os linguistas, não só no Brasil, mas no mundo inteiro têm se esmerado para remar longe dos redemoinhos da política na hora de fazer suas reflexões sobre a linguagem temerosos de que qualquer incursão no domínio da política possa desviá-la da meta de conduzir suas pesquisas objetivamente.

Acreditando na perspectiva de Rajagopalan, todo o fazer desse trabalho surge, termina, ressurge e recomeça perante a crença de que o homem é um ser social, como Aristóteles defende, e que sendo assim, sua natureza se manifesta na linguagem para e com os homens em interação e diálogo. E nesse diálogo, na interação que as redes sociais e ideológicas vão seguindo identificando-se, apartando-se.

Afirmamos que pretendemos trabalhar com uma população ativa, interacional e dialógica em constante dinâmica. Ela é composta de uma turma de alunos da graduação letras/inglês da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e pelo professor/pesquisador, vou me inserir numa temporada de um semestre para aplicar uma oficina e atuar como estagiário de prática docente no ensino superior.

3.2. Ferramenta de análise

A análise crítica do discurso será o arcabouço teórico-metodológico que utilizaremos para análise do *corpus*. Em 1990, essa abordagem começou a se constituir como uma disciplina crítica sobre a linguagem que visava contribuir para a conscientização sobre efeitos sociais de textos, assim como para mudanças sociais que superassem relações assimétricas de poder, parcialmente sustentadas pela semiose: A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Sobre isso, Fairclough (2001) afirma que se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente. No livro *Discourse and Social Change*, Fairclough (2001) apresenta a teoria tridimensional do discurso e concebe a linguagem como prática de representação do mundo e ação sobre o mesmo. Esse modelo que é constituído pelas dimensões do discurso como prática social (questões de interesse da análise social, ideológica e hegemônica), como prática discursiva (usos da linguagem, envolve os processos socio-cognitivos de produção, distribuição e consumo de texto) e o texto (que envolve os aspectos linguísticos da materialização da ideologia). Importante destacar a análise textual é oriunda da linguística semiótico-funcionalista de Halliday (94) que defendeu que o discurso desempenha três metafunções simultâneas (ideacional- representação de conhecimentos do mundo, interpessoal-relações sociais e textual- como as informações são organizadas e selecionadas no texto). Conforme o gráfico representado no quadro 1.

Aspecto social constituído (em parte) pelo discurso	Significados textuais (Fairclough, 2003a)	Metafunções hallidayanas (Halliday, 2004)
Sistemas de conhecimento e crença	Representacionais	Metafunção ideacional
Relações sociais	Acionais	Metafunção interpessoal
Identidades sociais	Identitários	Metafunção interpessoal

Quadro 1. Cruzamento da visão social da linguagem segundo a análise crítica do discurso e a linguística semiótico-funcionalista

Reafirmando o que foi expresso na introdução desse artigo, o *corpus desta pesquisa* são as análises de notícias feitas por alunos da graduação da UNICAP e pelo professor pesquisador, essas notícias são autênticas extraídas de jornais e/ou revistas populares americanos. O processo metodológico se dará, a princípio, da seguinte maneira:

1 passo: professor/pesquisador pede para os alunos analisarem uma notícia em inglês de um jornal ou revista, com a mesma temática, amplamente divulgada e polêmica de um estado americano;

2 passo: professor/pesquisador (não está em sala de aula) ler as análises e numa tabela (segue anexo 1) coloca os ativamentos feitos pelos alunos dos elementos da categoria de Fairclough a ser verificada na pesquisa com o intuito de relacionar os ativamentos ao entendimento dos alunos da notícia;

3 passo: professor/pesquisador apresenta aos alunos veteranos a análise do discurso e a análise crítica do discurso (origem, renomes, teoria tridimensional do discurso);

4 passo: professor/pesquisador pede para os alunos analisarem o evento polêmico que já leram no primeiro momento: relendo a primeira notícia que detém um certo posicionamento e lendo mais uma com outro posicionamento;

5 passo: Discussão na sala sobre a apropriação por parte dos alunos do sentido das notícias;

6 passo: Professor/pesquisador ler as análises finais e compara os ativamentos da primeira notícia com os da segunda notícia e identifica detalhadamente (por percentual) cada ativamento de cada aluno.

Quanto as categorias de análise a ser apresentada, analisada e discutida são seis que se relacionam relevantemente com o gênero notícia e que representam os três significados de agir, identificar e representar o mundo proposto por Fairclough (2001), são elas: a intertextualidade (diz respeito ao cruzamento de vozes que são incluídas ou excluídas), a interdiscursividade (que discursos são articulados no texto e como são articulados? Quais os traços que caracterizam discursos específicos?), representação de atores sociais (como os atores sociais são representados, citados?), estrutura genérica (como o gênero se articula, compõe-se, qual seu propósito comunicativo?), avaliação (com que valores o(s) autor (es) se comprometem?, e a modalização (como o(s) autor(es) se comprometem em termos de verdade, obrigação, necessidade? Quais os marcadores de modalização).

A quantidade de categorias a ser aplicado a um texto, segundo Fairclough (2001), depende de vários objetivos de análise e a natureza do trabalho analítico. Depende também da extensão do texto a ser analisado: para objetos analíticos muito extensos, pode ser inviável a aplicação de

muitas categorias. Mesmo para textos mais curtos, em geral se escolhem algumas categorias ligadas aos aspectos do texto que pretendem explorar (ação, representação e identificação). No caso presente, optamos pela escolha de seis categorias pela finalidade pedagógica aqui constituída.

4. Conclusão

Essa pesquisa ainda está inconclusa, tem-se a vontade de refletir sobre a possível contribuição da análise crítica do discurso para as aulas de língua inglesa na graduação, esse resultado final não está na defesa da dissertação somente. Ele reside no caminhar e nele já podemos verificar indícios de uma possível contribuição efetiva na área de língua estrangeira. A pesquisa em desenvolvimento aqui permite também identificar (ou não) e analisar o descompasso entre o que as notícias aparentam e o que realmente são, ou seja, entre aparência de donas da verdade e o viés ideológico que permeia toda sua produção. Dentre várias maneiras possíveis de se tratar um determinado tema, a escolha por um viés não é aleatória nem natural, como os textos aparentam ser. Por trás das escolhas dessas instituições, há interesses sociopolíticos fortes. E fazer com que os leitores/alunos compreendam um pouco as estratégias linguístico-discursivas da imprensa, no caso a internacional, é levá-los a assumir uma posição contrária a naturalização (aceitação acrítica), é levá-los a serem agentes de mudança discursiva, e conseqüentemente social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (entrevista). *Revista TV Escola*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n. 22, mar./abr. 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BROWN, H. D. Teaching Grammar and Vocabulary. In: _____. *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents, 1994, p. 347-372.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinbourg: Edinbourg University Press, 1999.

CORADIM, J. N. *Leitura crítica e letramento crítico: idealizações, desejos ou (im) possibilidades?* 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, M. A casa dos loucos. In: _____. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992, p. 113-128.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, 2003.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Arnold, 1994.

_____; HASAN, R. (1989): *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Geelong, Vic: Deakin University Press. 2. ed. Oxford: OUP, 1989.

LEFFA, Wilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras*. Construindo a profissão. Pelotas, 2001.

MEURER, José Luis. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMICH, Lêda Maria Braga. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento. *Letras*, UFSM, vol. 17, p. 93-110, 1998. Disponível em: <<http://www2.lael.pucsp.br/intercambio/07motta-roth.ps.pdf>>.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WODAK, R. The discourse-historical approach. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 2001.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS EM LÍNGUA INGLESA NO BICT-UFMA

Valéria Angélica Ribeiro Arauz (UFMA)

valeria.arauz@ufma.br

RESUMO

A presente comunicação tem como objetivo divulgar experiências efetivadas no ensino de gêneros acadêmicos na disciplina produção de texto em inglês do bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia da Universidade Federal do Maranhão. Baseadas na noção de gênero desenhada por Carolyn Miller e Charles Bazerman e em propostas interacionistas de leitura, as atividades de leitura e, principalmente, de escrita, foram organizadas e sistematizadas para atender às necessidades dos alunos do bacharelado, que envolvem a produção de textos para a área tecnológica. Foram priorizados o estudo e a produção de textos nos gêneros *Paragraph*, *Abstract* e *Report*. As atividades proporcionaram aos alunos vivências concretas com cada gênero, sendo levados a compreender o contexto de produção de cada um deles e suas características constituintes. Avalia-se que, ao fim do curso, houve uma melhora na produção escrita desses alunos, a partir da tomada de consciência dos aspectos que envolvem a produção textual relacionada a cada gênero.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Produção textual. Gêneros acadêmicos.

Desde que a linguagem começou a ser compreendida como um meio de interação entre sujeitos e um modo de veiculação ideológica (BAKHTIN, 1997), o ensino de língua vem sofrendo mudanças, tanto em sua concepção pedagógica quanto na prática com os alunos. O ensino de Língua Inglesa também passou por diversas transformações, entre elas aquela que, com o advento de uma abordagem comunicativa, privilegia o uso interativo da língua em contextos específicos.

O ensino de língua inglesa como segunda língua (ESL) ou para falantes estrangeiros (EFL) começou, assim, a derivar outras maneiras de abordagem da língua, em que o uso da linguagem observa regras específicas de acordo com cada situação de uso, público-alvo e contexto de produção. Assim, justifica-se o uso de *English for Specific Purposes*, mais especificamente nas variantes *English for Science and Technology* - *English for Academic Purposes* (HUTCHINSON & WATERS, 1987) no ensino de língua inglesa em um ambiente acadêmico, principalmente no curso do bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia.

A partir desse conhecimento, optamos por trabalhar com gêneros acadêmicos na disciplina produção de texto em inglês do bacharelado in-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

terdisciplinar em ciência e tecnologia (BICT) da Universidade Federal do Maranhão. Essa disciplina foi oferecida pela primeira vez no início de 2015. Ela compõe o núcleo de disciplinas optativas do curso e visa a fornecer suporte para os alunos do bacharelado quanto à escrita de trabalhos em língua inglesa.

O diferencial da "produção de texto em inglês" é o fato de sua ementa estar direcionada ao aspecto da prática escrita da língua estrangeira, enquanto na maioria dos cursos, inclusive com vistas à preparação de alunos de pós-graduação, a habilidade leitora sempre se encontrou privilegiada, pois é compreendida como um meio de acesso dos alunos e pesquisadores principalmente a textos técnicos e também a uma bibliografia mais ampla nas diversas áreas do conhecimento.

O BICT da UFMA traz em seu ementário esta disciplina, assim descrita:

Desenvolvimento de textos em inglês a partir de modelos autênticos com *especial ênfase na prosa dissertativa*, predominante em textos acadêmicos, textos de produção e divulgação científicas bem como em textos técnico-administrativos. (UFMA, 2013, p. 43 – grifo nosso)

Esta ementa foi elaborada no momento de implantação do curso e não contou com a participação das professoras que agora compõem o quadro docente na área de produção textual. Recebemos, portanto, a incumbência de ministrá-la sem uma experiência prévia de ensinar a habilidade escrita a duas turmas de alunos de graduação de nível heterogêneo quando ao domínio da língua inglesa, cuja expectativa era de comportar 40 alunos em cada sala de aula, e mesmo sem uma referência de como uma experiência similar teria acontecido em outras universidades.

Deste modo, uma abordagem baseada em gêneros (ou gêneros textuais, de acordo com o referencial teórico pelo qual se venha a optar) pareceu-nos ser a resposta para as necessidades específicas dos alunos da área de ciência e tecnologia, pois permitiria ao aluno aproximar-se da língua estrangeira com objetivos bem definidos, no contexto específico de acesso a conteúdo em língua inglesa e na produção de material de divulgação científica em uma escala de maior abrangência. Concordamos, assim, com Rahman (2011), quando afirma que "*explicit attention to genre in teaching provides learners a concrete opportunity to acquire conceptual and cultural frameworks to undertake writing tasks beyond the courses in which such teaching occurs*". (RAHMAN, 2011, p. 1)

Esses objetivos e necessidades precisariam ser esclarecidos para os alunos desde a primeira aula de uma disciplina nomeada “produção de texto em inglês”. Assim, esta foi a ocasião escolhida para que fossem discutidos os conceitos de *English for Specific Purposes -ESP*, *English for Academic Purposes -EAP*, e para enfatizar que, ao longo do curso, trabalharíamos somente com a leitura e produção de textos em língua inglesa, em alguns gêneros acadêmicos específicos, dadas as limitações intrínsecas ao programa da disciplina e à heterogeneidade das turmas quanto a suas habilidades linguísticas, pois não há qualquer exigência prévia ou nivelamento dos alunos para efetuarem sua matrícula.

Ao final da aula, alguns alunos nos procuraram e relataram suas expectativas quanto ao uso do conhecimento a ser adquirido na disciplina para facilitar seu acesso ao programa “Ciência sem Fronteiras”, do Governo Federal e mostraram-se frustrados, pois não teríamos aulas de conversação. Um deles, inclusive, cancelou sua matrícula após esse primeiro encontro.

Essas estimativas ficaram mais claras para nós com a aplicação de um questionário de sondagem, ainda nessa aula, que averiguou os objetivos dos alunos ao se inscreverem voluntariamente na disciplina e o nível de habilidade escrita que apresentavam. Esse questionário contava com perguntas de múltipla escolha e, ao final, era solicitado que os alunos escrevessem um parágrafo em inglês em que se apresentariam e falariam de suas expectativas para o curso.

De modo geral, os alunos demonstraram algum conhecimento do idioma, o que os classificaria entre os níveis “pré-intermediário” e “intermediário” de domínio da língua inglesa. Apenas três alunos encontravam-se além desse nível e dois pareciam ter um contato mínimo com a língua inglesa. Assim, o desempenho médio dos alunos pode ser ilustrado com os exemplos a seguir:

Hi. I'm Student 01⁸, 21 old year. I never made english course or paid for it. But, after enter in UFMA, I can see some possibilities for upgrade my proficience in English. My objective is have base for program "Ciências sem Fronteiras".

⁸ Os alunos serão referenciados por números para preservar a confidencialidade na utilização dos textos. A divulgação do material foi previamente autorizada pelos alunos participantes da disciplina, por meio de assinatura de um “termo de consentimento livre e esclarecido”.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

In this class I think I can practice and test text more technical⁹.

(Student 01)

My name is Student 02 and I'm 18(eighteen) years old at the moment. The main reason I'm taking this class is because I have an interest in studying abroad, mostly on the UK. Since most of my knowledge in the English language comes from informal sources (such as websites and TV shows), I expect to learn how to write specific contents regarding the field I'm going to work on.

(Student 02)

Os fragmentos mostram que, mesmo tendo afirmado não possuir um conhecimento sistematizado do idioma, os alunos já haviam tido contato com a língua inglesa e conheciam palavras em inglês e algumas estruturas. Como *Student 02* apresentou um domínio maior em relação às estruturas da língua, ele foi agrupado com *Student 01*, e assim procedemos com toda a turma. O agrupamento desses pares com graus diferentes de conhecimento gramatical e proficiência no uso da língua teve como objetivo promover as trocas de informação entre os alunos, para que os mais proficientes funcionassem como tutores e o trabalho em sala tivesse um maior rendimento, sem que houvesse a necessidade permanente da nossa intervenção em cada atividade.

As aulas consecutivas foram organizadas da seguinte maneira: na primeira unidade (20h), as aulas eram alternadas entre *Reading strategies* e *Writing Skills*; na segunda unidade (20h) foi estudado especificamente o gênero *Abstract*; e na terceira (20h) foram desenvolvidas atividades pontuais de produção textual com ênfase algumas habilidades linguísticas requeridas na escrita acadêmica (*reporting, describing, hedging etc.*) e gêneros específicos (*report, instructional texts, essay, etc.*).

A ideia inicial era preservar a divisão original das aulas quanto à habilidade requerida predominantemente (*Reading/writing*) ao longo de todo o semestre. No entanto, a facilidade com que os alunos compreenderam e passaram a utilizar as estratégias para leitura em língua inglesa (*Gêneros textuais, Objetivos da Leitura, Níveis de Compreensão, Cognatos, Conhecimento Prévio, O uso dos dicionários e ferramentas de tradução, Skimming, Scanning, Inferência Contextual, Keywords*), permitiu que o conteúdo destinado especificamente ao estudo de *Reading Skills* fosse condensado em apenas 10 horas/aula. Esse fato pode ter relação

⁹ Todos os fragmentos usados ao longo deste trabalho foram transcritos de modo semelhante à escrita dos alunos, sem retoques ou correções.

com o amplo contato que os alunos relataram já ter tido com o idioma, seja pelo acesso a séries de TV e filmes no idioma original, redes sociais ou jogos eletrônicos.

Além disso, pudemos perceber, com um maior conhecimento da abordagem baseada em gêneros, que as atividades de leitura e escrita são indissociáveis quando pensamos em gêneros, pois uma deriva da outra e é imprescindível para a produção textual eficaz a construção de um repertório vasto e diversificado dos gêneros estudados.

Desse modo, a partir da segunda unidade, passamos a trabalhar conforme a sequência descrita por Rahman para o desenvolvimento das aulas:

*In this genre approach, samples of a specific genre are introduced, and some distinctive characteristics of the given genre are pointed out so that students notice specific configurations of that genre. Next, students attempt to produce the first draft through imitating the given genre*¹⁰. (RAHMAN, 2011, p. 2)

Uma das vantagens dessa estratégia de ensino é o fato de que, tendo textos reais por modelo, os alunos podem perceber as estruturas linguísticas que se repetem e internalizar padrões que serão utilizados em sua produção escrita. Essa apropriação ocorre inicialmente de maneira espontânea, carregada de empirismo, e depois passa a ser direcionada pelo professor, que assume o papel de mediador na sistematização do conhecimento adquirido.

Os conceitos de gênero utilizados tratam de que “o gênero é uma ação retórica tipificada, baseada numa situação retórica recorrente” (DIONISIO et al., 2011, p. 16) e que “os gêneros são coleções percebidas de enunciados. Os enunciados são delimitados, têm começo e fim. Ocupam lugar definido no tempo e no espaço e são percebidos como portadores de algum sentido” (DIONISIO et al., 2011, p. 16).

Esses conceitos, respectivamente de Caroline Miller e Charles Bazerman, consideram o gênero de maneira ampla, como um enunciado, ou seja, a percepção ou classificação de um determinado gênero estão além de sua materialidade, e envolvem todo o contexto de enunciação. Ao estudar um gênero, os alunos precisam estar cientes, portanto, de

¹⁰ Nesta abordagem do estudo de gêneros, são apresentadas amostras de um gênero específico e apontadas algumas características distintivas para que os alunos percebam as configurações específicas desse gênero. Depois, os alunos tentam produzir o seu primeiro esboço pela imitação do gênero fornecido. (Tradução livre do original)

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

questões extratextuais como marcas autorais, os possíveis receptores de cada texto relacionado a determinado gênero, os suportes, as situações de enunciação que o envolvem e outros elementos contextuais.

Nessa perspectiva, começamos a trabalhar, primeiramente, com os ambientes de circulação dos textos relacionados aos gêneros com os quais nos propusemos a trabalhar.

O ambiente acadêmico e da pesquisa científica ainda é algo relativamente novo para os alunos de graduação, mas algumas dificuldades são atenuadas quando se referem ao bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia: desde o seu ingresso na universidade os alunos já leem textos relacionados a ciência e tecnologia e têm alguma familiaridade com artigos científicos, projetos de pesquisa, relatórios e afins, graças às disciplinas de “metodologia da pesquisa científica”, “ciência, tecnologia e sociedade” e mesmo “leitura e produção textual”. A própria noção de gênero já é discutida nesta última disciplina.

Os gêneros estudados sistematicamente na produção textual em inglês foram *Paragraph*, *Research Abstract* e *Research Report*. Além desses, também circularam nas aulas *Essays* e *Scientific Papers*.

Para o estudo de cada gênero, foram especificadas as características linguísticas que marcam e delimitam suas fronteiras, bem como as nuances que podem apresentar algumas subdivisões desses gêneros – por exemplo, um *abstract* de um artigo da área de humanas difere em forma, léxico e ordenação sintática de um *abstract* dos *papers* da área tecnológica ou das engenharias. Depois disso, amostras de textos¹¹ reais circulavam entre os alunos, que as utilizavam como referência para a escrita de seus próprios textos.

Por exemplo, ao estudarmos os *abstracts*, um exercício bastante significativo foi a escrita do *abstract* de um artigo real a que os alunos tiveram acesso com essa seção suprimida. Ao final da atividade, os alunos receberam todas as produções corrigidas e digitadas e, entre elas, o texto que originalmente pertencia ao artigo. Foi discutido com a turma acerca de quais aspectos de cada texto correspondiam ao que foi estudado sobre o gênero, quais poderiam ser aperfeiçoados e, dada a qualidade do material produzido, foi difícil para os alunos perceberem que entre os seus trabalhos estava o *abstract* publicado no artigo. O artigo estudado foi

¹¹ Entendemos o texto como a materialidade do gênero. No caso particular desta disciplina, trabalhamos especificamente com a produção de textos verbais.

Electronic structure and magnetic properties of FeWO₄ nanocrystals synthesized by the microwave-hydrothermal method, cedido por seu autor, um dos professores do curso, e cujo *abstract* original é:

This communication reports that FeWO₄ nanocrystals were successfully synthesized by the microwave-hydrothermal method at 443K for 1h. The structure and shape of these nanocrystals were characterized by X-ray diffraction, Rietveld refinement, and transmission electron microscopy. The experimental results and first principles calculations were combined to explain the electronic structure and magnetic fields. Theoretical calculations revealed that magnetic properties of FeWO₄ can be assigned to two magnetic orderings with parallel or anti parallel spins in adjacent chains. These factors are crucial to understanding of competition between ferro- and antiferromagnetic behavior. (ALMEIDA et al., 2012, p. 124)

Como critérios para escolha do texto estiveram os fatos de ser um texto real, escrito por brasileiros; estar publicado em uma revista de ampla difusão; ser um artigo sucinto (6 páginas), de modo que o número de páginas não aparecesse como um obstáculo para a leitura; e pertencer a uma área afim àquela escolhida pelos alunos para sua formação. Com esses parâmetros, pudemos mostrar aos alunos a relevância do gênero para acadêmicos e futuros pesquisadores e, além disso, a informação de que se tratava do trabalho de um de seus professores foi um fator de motivação a mais para o trabalho.

Os resumos obedeceram à estrutura IMRaD – *Introduction, Method, Results and Discussion* – utilizada como base exigida pela maioria das publicações acadêmicas. Segue um exemplo que permite observarmos os resultados dessa atividade de produção textual.

Iron tungstate (FeWO₄) is a promising wolframite-type material due to its wide range of technological applications. Therefore, further studies on its magnetic behavior are necessary to fully understand its (FeWO₄) electronic and magnetic properties. In this work, the FeWO₄ nanocrystals were synthesized by the microwave-hydrothermal method, and then characterized by means of X-ray diffraction patterns, Rietveld refinement data and transmission electron microscopy (TEM) and high resolution (HR-TEM) images. The analysis revealed that the FeWO₄ nanocrystals are monophasic with wolframite-type monoclinic structure and they grow by the oriented attachment mechanism along the [100] direction. The FeWO₄ nanocrystals have the magnetic properties resulted from the competition between the planes of FM and the AFM cowlings. Future researches will be necessary to understand how the synthesis of FeWO₄ works. (Students 03, 04 and 05)

Observa-se pela estrutura e pela linguagem empregada no texto dos alunos que eles perceberam não apenas a necessidade da existência do *abstract* e sua relevância enquanto gênero acadêmico, mas também

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

entenderam as peculiaridades textuais desse gênero, como a concisão e objetividade, uso de linguagem formal, pouca adjetivação, estrutura formal rígida, fidelidade ao texto expandido (o artigo científico) em que se baseia, entre outras.

Na última etapa do curso, foram utilizadas atividades pontuais de escrita, e para isso foi muito útil o livro de apoio didático *Esp ideas: recipes for teaching professional and academic English*, um compêndio de exercícios que auxiliam na prática de produção textual com ênfase nos gêneros acadêmicos. As tarefas escolhidas tinham como ênfase habilidades específicas exigidas para a produção de textos acadêmicos como transformar uma lista de dados de um experimento em um relatório ou escrever textos instrucionais ou procedimentais a partir de gravuras ilustrativas. Assim, as aulas ofereceram oportunidade para os alunos desenvolverem a escrita nas seguintes atividades:

- ✓ School reports
- ✓ Hedging
- ✓ Procedural texts
- ✓ Instruction Writing
- ✓ Solution Systems (expert systems)
- ✓ Describing procedures
- ✓ Cause and effect – one thing leads to another
- ✓ Essay to report and back

A última atividade foi usada como encerramento da disciplina e fornece uma boa amostra do desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos. Nela, era fornecida a descrição de um experimento e, em seguida, esse texto descritivo era fragmentado nas diversas etapas de um *report*. Os alunos deveriam, apoiados nesse segundo texto, escrever uma nova descrição no formato *essay*, evitando a cópia do texto base:

Text 1

EXPERIMENT DESCRIPTION

One of the most interesting features on quantum reality is that f observer interference. According to this idea, the observer can effect events by observing them. Such a notion may not seem odd students of the human sciences, but to physical science people, it still seems strange.

A well-known experiment that illustrates this interference is called the "Two Slit Experiment". Here, a stream of photons is emitted from a source. In other words, a torch or laser is switched on. A barrier has been erected in front of the photon source with two slits. These slits allow the photons to pass through. On the other side of the slits, you will find two particle detectors, normally photo multiplier tubes or a wave detector or screen. The extraordinary results is that if the particle detectors are used, the photons travel through on slit and make a click on one of the detectors whereas if the screen is chosen, the photons travel through both slits and leave a wave interference pattern on it. The screen, you see, measure the photons collectively.

Therefore, one can conclude that the way one measures light has some effect on the nature of light. When light is measured as particles it is particles. When measured as waves, it consists waves.

Text 2

INTRODUCTION

A possible feature of quantum reality is that of observer interference. According to this idea, the observer can effect events by observing them. An experiment was devised to show whether this was the case.

AIM

The experiment was devised in order to test the observed interference hypothesis and to show the dual nature of light.

APPARATUS

Two photon sources or lasers were erected in front of a metal barrier with two slits that could allow the photons to pass through. Two photo multiplier tubes were placed on the other side of the barrier. The tubes were then replaced by a screen.

PROCEDURE

1 The photon sources were switched on then off and the particle detectors were observed.

2 The particle detectors were replaced by the screen and the photon sources were switched on again.

RESULTS

When particle detectors were used, the photons travelled through on slit and registered on one of the detectors. When the screen was chosen, the photons passed through both slits and left a wave interference pattern.

CONCLUSIONS

The experiment showed the dual nature of light. It also revealed how the nature of light changes according to the way it is observed.

(HOLME, 1996)

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

O texto a seguir é a produção de um aluno, como resultado dessa atividade:

A remarkable feature of quantum reality is that of observer interference. According to this idea, the observer can affect events by observing them. A experiment that shows this feature is known as “the two slit experiment”, where two photons sources or lasers erected in front of a metal barrier with two slits that could allow the photons to pass through. Two particle detectors are placed on the other side of the slits. Then the lasers were switched on and off. After that, the detectors were replaced by a screen. Once again, the lasers were switched on. The results are different for each case. When particle detectors were used, the photons travelled through and registered on one of the detectors. When the screen was used, the light passed through both slits and left a wave of interference pattern. Finally, the results show the dual nature of light, not only that, but it also revealed how the nature of light changes according to the way it is observed. (Student 06)

Nota-se que, em virtude do acesso ao material introdutório como base, não ocorrem problemas no uso do vocabulário e o aluno consegue reproduzir o conteúdo do texto original, sem perda semântica. Ele utiliza adequadamente os elementos de coesão, o que contribui para a progressão textual. Ocorre alguma dificuldade quanto à sintaxe, o que pode ser corrigido com uma nova edição do texto, com o auxílio da professora ou de um par mais proficiente.

Finalmente, além dos exercícios realizados em sala, o conhecimento a respeito do gênero também pôde ser verificado nas avaliações escritas realizadas pelos alunos. As provas traziam questões conceituais sobre os gêneros estudados e sobre exemplificações dos gêneros em inglês. As respostas teóricas eram dadas em português, e mostram o quanto o envolvimento com textos reais foi relevante para o aprendizado dos alunos:

O *abstract* tem uma estrutura que apresenta claramente o que o corpo do texto vai abordar com mais profundidade, apresentando de forma resumida os resultados da pesquisa e a discussão da forma como pode ser aplicada.

A produção de um *abstract* é importante para que a publicação seja encontrada tanto no país onde foi publicada quanto em outros territórios. Ao escrever o *abstract* e suas palavras-chave, o autor expande o “filtro” de pesquisa, facilitando ao pesquisador saber se o corpo do artigo corresponde às expectativas dele. (Student 07).

A disciplina foi avaliada, tanto pela professora quanto pelos alunos como uma experiência positiva. O uso intensivo de material real para leitura e a produção frequente, mesmo que de pequenos textos, foram motivadores para os alunos e permitiram que exercitassem a sua escrita;

o trabalho com pares ou trios estimulou a confiança naqueles que viam maior dificuldade na escrita e permitiu que os mais desenvoltos aprimorassem seus conhecimentos na língua para auxiliar os colegas; a delimitação dos gêneros foi também um elemento norteador para a disciplina e para tornar mais concretas as expectativas que os alunos passaram a ter sobre ela; as atividades curtas, algumas com caráter lúdico facilitaram o trabalho em sala e, além de o tornarem prazeroso, permitiram obter um melhor desempenho por parte dos alunos.

A tomada de consciência dos aspectos estruturais e contextuais que envolvem cada gênero deram ao trabalho um feitiço prático que mais evidenciou a necessidade dos alunos de conhecerem não apenas a língua inglesa, mas também os diversos gêneros acadêmicos cujo domínio lhes será exigido ao longo de suas carreiras.

Alguns aspectos do texto, porém, não puderam ser trabalhados a contento. Apesar de todos os trabalhos serem corrigidos imediatamente após a sua produção e devolvidos aos alunos para apreciação na aula subsequente, nem sempre foi possível realizar uma nova edição de cada texto após essa correção. Além disso, seria interessante explorar de modo mais sistemático o uso da gramática nos textos, para que se aperfeiçoe o uso da norma culta, o que nem sempre pode ser alcançado de forma intuitiva, como ocorre com o vocabulário ou a capacidade leitora dos alunos. Caso observados esses fatores, a disciplina poderá se tornar ainda mais útil para os alunos.

Como mudanças a serem efetuadas temos ainda a proposta de um novo nome para o curso – Práticas de Leitura e Produção Textual em Inglês – que enfatiza o teor prático da disciplina, além de reforçar a noção de que leitura e escrita são ações indissociáveis, favorecendo o uso de uma abordagem de ensino apoiada em gêneros. Seria renovada ainda a ementa do curso¹², com os mesmos objetivos e também como uma maneira de nortear melhor o trabalho de qualquer docente que venha a ministrá-la: "Leitura e escrita de textos em inglês, com ênfase nos gêneros acadêmicos. Trabalho com a prosa dissertativa voltada para a leitura e escrita de artigos científicos, *abstracts* e relatórios".

Reforçamos, assim, a importância deste conteúdo para a formação dos alunos, pois ele fornece ferramentas essenciais para o bom desempenho acadêmico e profissional dos bacharéis em ciência e tecnologia, tan-

¹² Essas propostas seguiram para as instâncias administrativas (Coordenação do Curso, Colegiado e Núcleo Docente Estruturante) e aguardam apreciação.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

to em relação ao conhecimento linguístico concernente ao domínio da Língua Inglesa, quanto ao uso da linguagem em diversas situações enunciativas, por meio dos gêneros acadêmicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M.A.P. et al. Electronic structure and magnetic properties of FeWO₄ nanocrystals synthesized by the microwave-hydrothermal method. *Materials characterization*, vol. 73, p. 124-129, aug. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.matchar.2012.08.006>>. Acesso em: 10-04-2015.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DIONISIO, A. P., MILLER, C., BAZERMAN, C., HOFFNAGEL, J. (Orgs.). *Bate-papo acadêmico: Carolyn Miller e Charles Bazerman*. Recife: NIG/UFPE, 2011.

HOLME, Randal. *Esp ideas: recipes for teaching professional and academic English*. London: Pearson PTR, 1996.

HUTCHINSON, T., WATERS, A., *English for specific purposes: a Learning-centred approach*. Cambridge, UK: CUP, 1987.

MILLER, C. R.; FAHNESTOCK, J. Genres in Scientific and Technical Rethoric. *Poroi* 9, Issue 1, article 12, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.13008/2151-2957.1161>>. Acesso em: 20-08-2015.

RAHMAN, M. R. Genre-based Writing Instruction: implications in ESP Classroom. *English for Specific Purposes World*, Issue 33, vol. 11, 2001. Disponível em: <http://www.esp-world.info/Articles_33/Doc/Genre-based%20Writing%20Instruction%20Implications%20in%20ESP%20Classro_Rahman.pdf>. Acesso em: 19-08-2015.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Projeto pedagógico do curso de bacharelado interdisciplinar em ciência e tecnologia*. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em: <<https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=43704&key=a55745bc44866b20151293cdcead0e2a>>. Acesso em: 20-08-2015.

LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO

João Paulo Xavier (UFMG)

xavierebedran@gmail.com

Elzimar Goettenauer Marins Costa (UFMG)

RESUMO

O trabalho é parte da pesquisa, intitulada “As imagens e representações do Brasil nos livros didáticos de inglês – um olhar através das lentes do Letramento Visual Crítico”, da linha de pesquisa “Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras” no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. São analisadas as ilustrações que compõem a coleção didática *High Up*, aprovada pelo PNLD 2015 e utilizada pela maioria das escolas estaduais de Belo Horizonte. Esse estudo foi realizado com o intuito de identificar como as representações da diversidade étnica, cultural e social brasileira são feitas por meio imagético e, também, investigar se são propiciadas oportunidades para debates críticos e construções de sentido que ultrapassem possíveis estereótipos. Para essa análise, são retomados os conceitos de letramento crítico (LUKE & FREEBODY, 1997; CERVETTI, 2001), de multiletramentos (LANKSHEAR, SNYDER & GREEN, 2000; GEE, 2006), de letramento visual (BROWETT, 2002; BRAMFORD, 2009) e de letramento visual crítico para analisar e discutir os dados que emergiram. O método misto e a adoção da estratégia sequencial exploratória (CRESWELL, 2003; DÖRNYEI, 2007) foram utilizados, pois permitem coadunar dados quantitativos coletados paralelamente e triangulá-los durante a fase de análise e interpretação. A sequência de fases é: 1) análise quantitativa: contabilização do número geral de imagens na coleção e do percentual referente aos contextos brasileiros; 2) categorização e análise qualitativa das imagens, orientações pedagógicas e atividades propostas. Os resultados mostram a necessidade do desenvolvimento de atividades e conteúdos específicos relacionados ao trabalho com imagens. O que poderia fomentar a criatividade dos alunos, enriquecer as aulas de línguas, possibilitar debates que favoreçam a ampliação do capital cultural e da criticidade dos alunos e levá-los a refletir sobre os temas das lições e desconstruir ideias equivocadas e possíveis estereótipos.

Palavras-chave: Letramento. Letramento visual. Imagem. Ensino de língua.

1. Educação crítica

Na atual sociedade globalizada e digitalizada, ser letrado, ou seja, ter domínio apenas sobre práticas de leitura e escrita já não é suficiente. O cidadão, hoje, precisa dominar várias outras habilidades para não apenas usufruir dos benefícios da vida moderna, mas também participar ativamente da comunidade na qual está inserido, fazendo intervenções construtivas e contribuindo de maneira ativa para o avanço da mesma. Por esse viés, o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões polí-

tica e criticamente (in)formadas por parte de sujeitos ativos, localizados historicamente. (MONTE-MÓR, 2009)

Segundo Monte-Mór (2014), o termo ‘crítico’ pode ser postulado de duas maneiras distintas, baseadas em Barthes (1999) e Gikandi (2005). A primeira a partir do uso do termo ‘*criticism*’ – em um sentido acadêmico, seria resultado da escolaridade –; e um segundo seria o termo ‘*critique*’, – em um sentido ideológico, ou seja, a capacidade crítica do sujeito não se atrelar aos níveis de escolarização a qual foi submetido, indicando assim a visão de que há pensadores críticos e pensadores comuns.

Ferraz, ao explorar esses conceitos, aponta três significados para o termo ‘crítico’ a partir de *critique*: na qualidade de construção de sentidos (MORIN, 1998, 2000; LANKSHEAR & KNOBEL, 2003; GEE, 1997); MONTE-MÓR, 2008); o crítico como forma de não se confiar em uma interpretação dada, em que Monte-Mór baseia-se em Ricouer; e, finalmente, crítico enquanto ruptura, quebra de paradigmas. (FERRAZ, 2014)

No tocante ao ensino de línguas estrangeiras, a partir dessas definições, percebemos que ser crítico implica ir além do *status quo*, a desconstruir o “olhar treinado” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 24). Nesse sentido, Duboc e Ferraz (*Ibid.*) postulam que Monte-Mór (2009, 2010, 2011) vem sinalizando a relevância do trabalho de letramento crítico como uma prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno. Tal expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças. (p. 22, 23)

Partindo dessas reflexões, penso que uma educação crítica se empenha nessa “expansão de perspectivas”. Baseia-se no fato de que nenhum texto é neutro, de que a educação deve ser social, cultural e ideologicamente orientada.

2. A formação de professores e a educação crítica

Segundo Hawkins (2011), a literatura que trata da formação do professor de línguas privilegia assuntos pertinentes à língua e à pedagogia, em detrimento do impacto de questões de cunho sociocultural na linguagem, no letramento e na aprendizagem. Corroborando as ideias de

Pennycook (2010), Hawkins (2011) aponta que tal fato deriva parcialmente das maneiras através das quais o próprio processo de ensino/aprendizagem tem sido historicamente abordado.

Movendo-se de uma visão de língua como conjunto de palavras e estruturas governadas por princípios particulares armazenados na mente (uma abordagem psicolinguística) para uma visão de língua como ferramenta para criação de sentido (uma abordagem comunicativa), para uma visão de criação de sentido como situado em encontros sociais específicos que acontecem em lugares específicos, em momentos específicos, entre pessoas específicas (uma abordagem sociocultural), e, por último, para uma visão de uso de língua situada que é modelada pelas forças e ideologias políticas, culturais e sociais que servem para empoderar algumas pessoas e marginalizar outras (uma abordagem crítica). (HAWKINGS, 2011, p. 2)

O fato de que a maioria dos professores de línguas estrangeiras nunca passou por experiências de aprendizagem que se baseassem em uma educação crítica – e nem foram preparados para isso, encabeça a dificuldade dos mesmos em incluir estratégias metodológicas críticas para o ensino de língua estrangeira. Penso que muitas das nossas escolas regulares no Brasil encontram-se ainda no que Hawkins chamou de "abordagem psicolinguística". De semelhante modo, a maioria dos cursos livres no Brasil, salvo algumas exceções que utilizam abordagem comunicativa. Note que o letramento crítico encontra-se dois estágios adiante, como mostra a tabela abaixo.

Abordagem Psicolinguística	Abordagem Comunicativa	Abordagem Sociocultural	Abordagem Crítica
O conceito de Língua é entendido como sendo um conjunto de palavras e estruturas regidos por princípios e regras armazenadas nas mentes dos aprendizes.	O conceito de Língua é entendido como sendo uma ferramenta para a construção de sentido e comunicação; Regras e princípios linguísticos são aprendidos através do processo de uso da Língua.	O conceito de Língua é entendido como uma ferramenta para a construção de sentido e comunicação entre indivíduos específicos em determinados encontros sociais que ocorrem de maneiras tão específicas quanto os locais e horários	O conceito de Língua é entendido como, concomitantemente, empoderador de alguns e marginalizador de outros, por via social, cultural, ideológica e política.

Tabela 1: Nossa tradução, baseado em Hawkins (2011, p. 1-2).

Penso que a necessidade de mudança (imposta pela globalização, avanços tecnológicos etc.) em si mesma trará a urgência de uma prática nova – que, então, poderá tornar-se vigente e, portanto, mais familiar para aqueles que ainda se encontram limitados a práticas passadas que já sofreram alterações e melhorias. A prática docente deve ser propositada,

ou seja, os professores precisam ter consciência do que fazem, pois somente assim, poderão levar seus alunos a compreender muito além de conceitos estruturais da língua ensinada, mas principalmente o que pode ser feito com esse conhecimento e como o mesmo é (trans)formador.

Van Mannen (1977) estabelece relações entre o conhecimento teórico gerado pela pesquisa educacional e o desenvolvimento curricular, as políticas educacionais e a prática escolar. O autor pontua três níveis distintos de ação: o primeiro nível, associado à noção de eficiência, apresentando uma prática mais preocupada com os meios do que com o fim (aprendizagem); o segundo é o nível da prática interpretativa, que analisa o significado das experiências, percepções individuais e culturais, buscando orientação para a ação pedagógica que justifica e legitima as práticas comuns; o terceiro nível se dá por meio de experiências mediadas por igualdade e justiça social, promovendo condições sociais e interpessoais para a aprendizagem reflexiva e emancipatória. Os níveis de ação estão ligados, respectivamente, aos “*ways of knowing*”: 1) ciência empírico-analítica; 2) fenomenologia-hermenêutica; e 3) perspectiva crítica – sendo a fenomenologia da prática a área de atuação do autor.

Torna-se fundamental pensar na validade da práxis de um educador que busca, além de ensinar a língua, alargar o horizonte das possibilidades de seus educandos. Para tanto, torna-se imperativo esse conhecimento, diferenciação e reflexão sobre o que é uma educação crítica, multiletramentos, letramento crítico, letramento visual crítico.

Com o intuito de entender como essa relação se estabelece e os caminhos pelos quais um professor precisa percorrer a fim de ir além dos aspectos estruturais e gramaticais, faz-se imperativo compreender as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias* (BRASIL, 2006), conceitos como “Educação Crítica”, teorias como o letramento crítico, para que vislumbremos questões culturais, políticas, ideológicas, identitárias e as relações de poder, dentre outras, que circundam as linguagens e as práticas sociais, tudo isso sem perder o escopo e o foco nos objetivos educacionais propostos pelo ensino e aprendizagem da língua inglesa.

A educação escolar caracteriza-se, dentre outras, pela mediação didática e pedagógica que se estabelece entre conhecimentos práticos e teóricos. Dessa forma, seus procedimentos e conteúdos devem adequar-se tanto às exigências da sociedade, à situação específica de cada escola, quanto ao desenvolvimento dos alunos frente aos diferentes desafios aca-

dêmicos aos quais estão submetidos enquanto trilham uma jornada em busca da apropriação desses saberes. Nesse contexto, o livro didático adquire uma importância basilar, como um poderoso instrumento para reflexão e desenvolvimento das tarefas escolares, assim, como, para a formação crítica de cada aluno, atendendo a uma dupla exigência: de um lado, os procedimentos, as informações e os conceitos teóricos propostos nos manuais; do outro, a adequação desses às práticas docentes a que estão destinados. (TILIO, 2008; MENEZES, 2009; HOLDEN, 2002 e TORTATO, 2010)

Kumaravadivelu (2003; 2006), ao teorizar sobre ‘a condição pós-método’ explica que os contextos locais de ensino e aprendizado, a formação do professor, a aplicação de suas teorias profissionais pessoais em sua prática docente e o entendimento de que qualquer prática pedagógica também fazem parte das relações de poder, reforçam e justificam juntamente com as teorias do letramento crítico e com as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* as exigências encontradas na regulamentação dos livros didáticos no Brasil.

3. Letramento visual crítico

Ferraz (2014) aponta que com o advento das novas tecnologias, é preciso problematizá-las, discutindo como estas podem influenciar e serem influenciadas pelo modo como nos comunicamos e nos relacionamos. Enquanto educadores, precisamos estar atentos aos papéis atribuídos à fluência na língua inglesa, uma vez que vivemos em uma sociedade cada vez mais globalizada, por tanto se faz necessário reconhecermos a importância dos discursos globalizantes para o papel da língua inglesa nos dias atuais e a necessidade de inclusão, mas também de discussão, dessas tecnologias em nossas salas de aula. Desse modo, o letramento visual, para Ferraz (2014) é um importante campo de estudo dentro das novas demandas que enfrentamos como educadores, por ser

um campo de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas), a fim de: investigar a sua importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar as imagens como processos de produção de significados, ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento. (FERRAZ, 2014, p. 21, minha tradução)

De acordo com Ferraz (2014), o letramento visual seria, portanto, como um subcampo dos novos letramentos e do multiletramento, pois aborda a imagem em suas múltiplas formas e considera, assim, a multi-

modalidade e o uso de diferentes mídias e tecnologias no processo de significação. Sabe-se que o significado é multimodal e os aspectos visuais passam a ser considerados. Ademais, o letramento visual pode-se inserir na perspectiva de letramento crítico por questionar o papel das imagens em nosso cotidiano e tratá-las como uma construção da realidade e não apenas uma representação imagética como postula Joly (1994), a saber, que as mesmas se relacionam com o contexto histórico-social-cultural na qual se inserem e que podem, inclusive, ser usadas para a manipulação. Por todos esses fatores, atividades que abordem o letramento visual fazem-se necessárias e são absolutamente bem-vindas às aulas de línguas. Ferraz (2014) oferece bons exemplos que, a meu ver, podem ser aplicados não apenas nas aulas de língua estrangeira/língua adicional, mas também nas aulas de Língua materna, por exemplo atividades com filmes, cliques de seriados e documentários.

Semelhantemente ao letramento crítico para o qual o saber ler e escrever não são suficientes, para o letramento visual crítico, não basta a habilidade de reconhecer uma imagem. Ferraz (2004) aponta que o letramento visual crítico não considera a imagem apenas como uma representação da realidade, mas como um processo de significação, que se relaciona, portanto, ao seu contexto social, histórico e cultural. Embora Joly (1994) tenha uma preocupação em descrever e explicitar o poder que emana a partir da exposição a imagens e a influência das mesmas, não destaca as preocupações apontadas por Ferraz (2004), Silvino (2014), entre outros.

No tocante ao letramento visual, Silvino entende que:

a leitura competente de imagens nas práticas sociais (ROCHA, 2008), é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma. O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. (2014, p. 168)

Silvino (*ibid.*), citando Procópio e Souza (2009), menciona ainda as habilidades que um indivíduo letrado visualmente deve ter, dentre elas, não apenas a compreensão dos elementos do design visual, mas também a “percepção das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas apresentadas nas imagens”. Assim, embora não se caracterizem visões totalmente dispares, no letramento crítico visual, o conceito de imagem vai muito além daquele apresentado por Joly (1996).

Bramford (2009) afirma que o letramento crítico visual envolve a habilidade necessária para que um indivíduo seja capaz de inferir significado e interpretar o conteúdo visual de uma imagem, de examinar o impacto social das mesmas e de discutir o propósito, a audiência e a propriedade de cada uma delas. Essa capacidade inclui uma análise crítica para não apenas superficialmente contemplá-las, mas crítica e internamente identificar os signos visuais e mensagens que ela comunica. O letramento crítico visual também tem o propósito de fazer julgamentos da validade, precisão e valor da imagem. Hall ressalta que “signos visuais e imagens, mesmo quando eles carregam uma semelhança com as coisas a que se quer referir, são ainda signos: eles carregam significados e têm que ser interpretados”. (1997, p. 19)

Dessa maneira, o letramento crítico visual, assim como as outras modalidades de Letramento, merece uma atenção especial, uma vez que as manifestações visuais estão cada vez mais presentes e atuantes em nossas sociedades. Segundo Callow (2005), textos em linguagem não verbal, entre os quais se encontram as Imagens, formam, hoje, uma parte integrante das discussões acerca destes novos letramentos, em que as pessoas precisam ler/ver, criticar e criar uma grande variedade de itens imagéticos, desde imagens estáticas em um livro ilustrado ou em movimento no cinema e na TV (CALLOW, 2005, p. 7). Diversas investidas foram feitas com o intuito de se definir o letramento crítico visual, no entanto o conceito de letramento tem alcançado proporções cada vez maiores e o entendimento acerca de suas (novas) áreas tem se expandido significativamente. Para Wileman (1993), o letramento visual pode ser definido como “a habilidade de ler, interpretar e compreender informações presentes em imagens pictóricas ou gráficas” (WILEMAN, 1993, p. 114). Para Avgerinou (2009), letramento visual diz respeito ao grupo de habilidades adquiridas, isto é, habilidades para entender (ler) e usar imagens, como também para pensar em termos de imagens.

Portanto, como podemos observar, o letramento visual incorpora uma multiplicidade de teorias e campos de investigação, como consequência abordaremos o conceito de letramento crítico como um meio de conscientização política e mudança social a partir de uma perspectiva crítica da língua enquanto um artefato cultural que carrega ideologias, crenças, relações de poder e dominação. (FREEBODY & LUKE, 1990; FREIRE & MACHADO, 1987; LANKSHEAR et al., 1997)

Ao analisarmos uma atividade com imagens, através das lentes do letramento crítico visual, buscaremos escapar das impressões de passivi-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dade e sujeição apontadas por Joly (1994) e identificar as possibilidades de se trabalhar a criticidade dos alunos.

De acordo com Aumont (1995, p. 197), “a imagem só existe para ser vista, por um espectador historicamente definido [...], e até as imagens mais automáticas [...] são produzidas de maneira deliberada, calculada, para certos efeitos sociais”. A partir dessa definição, entenderemos que o texto imagético é mais e que carrega o mesmo poder de transmissão de mensagem e significado, quanto o texto escrito.

Para essa atividade buscaremos fazer uma interlocução com os 3 níveis de concepções de leitura propostos por Cassany (2006) em seu livro “*Leer desde la comunidad*” e os adaptaremos para a leitura de imagens.

O primeiro nível tem a ver com o a compreensão linguística/literal do texto escrito. Para tanto, o aluno precisará de conhecimentos prévios sobre o código, a gramática, o sistema da língua. Neste nível não se demanda inferências nem reflexão que envolva conhecimentos de mundo. Geralmente, as perguntas se referirão a informações presentes no texto, ou sobre itens lexicais ou gramaticais. Neste caso, como estamos tratando do texto imagético, entenderemos essa compreensão como a identificação dos componentes imagéticos explícitos e tácitos na imagem.

Em um segundo, o foco está no leitor e como o mesmo processa o texto (nesse caso, a imagem); como o mesmo recupera os implícitos; o que ele sabe e pensa sobre o que lhe é apresentado através da imagem (texto). Esse nível subjaz no entendimento psicolinguístico ou inferencial. Para tanto, o leitor precisa de conhecimentos prévios – conhecimento de mundo, a fim de que as inferências e formulações de hipóteses, dedução, reconhecimento de ideias, informações principais e periféricas sejam captadas para que a compreensão se dê em um nível um pouco mais aprofundado. Nesse momento, as perguntas podem motivar o uso do senso crítico, mas apenas com relação ao tema tratado no texto (na imagem), ou a uma ideia ou informação veiculadas nos mesmos. Aqui, o objetivo não é focalizar o texto como uma prática social. O que importa é que o leitor (observador) entenda o que o texto (a imagem) diz (retrata ou ilustra) sobre um determinado tema, sem considerar intenções, valores, propósitos, ideologias que estão por trás ou que podem emergir a partir da leitura do texto ou imagem.

Por fim, o terceiro nível de interpretação que consideramos perpassa o entendimento sociocultural, ou seja, o texto (a imagem) como

prática social, prática letrada. As perguntas nesse nível devem focalizar o texto como um artefato que tem uma função sociocultural na sociedade, mais especificamente, nas comunidades em que ele circula. Esse artefato transmite informações, mas também opiniões, valores e ideologias (em diferentes graus, segundo os gêneros textuais). Nesse aspecto, faz-se necessário considerar nuances importantes, tais como, os enunciadores, os Interlocutores, o contexto de produção (de que lugar social, cultural, geográfico os interlocutores leem), qual a função do texto (da imagem) nesses contextos, os propósitos, as intenções, os valores, as ideologias, as relações de poder que podem ser identificados como subjacentes ao texto (a imagem).

Bramford (2009) define letramento crítico visual como um conjunto de habilidades necessárias para ser capaz de interpretar o conteúdo das imagens visuais, examinar impacto social das imagens e discutir o propósito, audiência e autoria. Para ele o letramento visual também envolve o fazer julgamentos da validade e valor das imagens. Logo, hoje em dia para que um indivíduo seja um comunicador eficiente, ele precisa ter desenvolvido a habilidade de interpretação, criação e seleção de imagens para transmitir uma série de significados. Tal entendimento nos direciona a alguns pontos de convergência, entre os quais: letramento visual é uma habilidade cognitiva, mas que se baseia no domínio afetivo; letramento visual é descrito como habilidade e competência, envolve habilidades de compreensão e produção; por consequente, por se tratar de uma série de habilidades elas podem ser ensinadas.



Paraisópolis – São Paulo – Brasil (originalmente publicado da revista ZUM #3, em dezembro de 2012) Foto de Tuca Vieira (Paraisópolis – SP- Brasil)

4. *Contextualização*

Recentemente, encontrei uma foto minha no Facebook, sem nenhuma menção à autoria, mas com centenas de comentários. Ninguém ali se perguntava quem fez a foto.

Pois ela foi feita há cerca de dez anos para a Folha de S. Paulo e até hoje recebo pedidos do mundo inteiro para reproduzi-la em livros, revistas e material didático. Devo muito a ela. Projetou meu trabalho, me deu prêmios, me levou a exposições aqui e no exterior. Mas o fato é que a imagem me fugiu do controle.

Em 2007, ela foi mostrada na Tate Modern, em Londres, em uma exposição chamada Cidades Globais. Era o cartaz, o convite, o fôlder, o cartão-postal e até o crachá da exposição, que incluía gente como o fotógrafo alemão Andreas Gursky. Fui convidado para a abertura, mas fiquei num hotel inferior e isolado. No dia do evento, descobri que havia um jantar de comemoração, para o qual eu não tinha sido chamado. Foi o artista turco Hüseyin Alptekin que disse: “Se o Tuca não for, eu não vou”. O constrangimento foi geral.

O cara que fez a imagem emblemática da exposição não tinha o status de artista. Exibida num enorme banner no Turbine Hall, a foto possuía ali um caráter mais ilustrativo, diferente das obras de arte, imaculadas, com suas legendas e cordinhas para afastar o público. Foi quando percebi que olhavam para essa foto como se não houvesse um autor. A foto era importante, mas eu não. Comecei a ser apresentado como “Tuca, the guy who took that picture”.

Não pensem que é fácil tirar uma foto como essa. Cuidei da composição, com o muro que divide os dois lados em partes iguais; cortei o céu buscando um efeito bidimensional e hipnótico. Dei vários giros com o helicóptero, orientando o piloto. Ela faz parte de uma série de fotos que fiz nessa época sobre São Paulo, e não é fruto do acaso.

Mas nada disso importa para quem a vê. E hoje essa situação já não me incomoda. Criada no ambiente do jornalismo, essa foto talvez me faça atingir o que deveria ser o grande objetivo de um artista: provocar uma reflexão sobre o mundo e não sobre a obra e seu autor. Talvez esse seja o grande mérito da foto. Ela se libertou do autor e do contexto original para enriquecer um debate sobre o Brasil, sobre a América Latina, sobre a desigualdade. Para um filho de socialista, criado num ambiente de indignação e desejo de transformação social, nada poderia ser mais gratificante. Jornalismo, arte e política aqui são indissociáveis.

E veja que, a rigor, a-foto-da-favela-de-Paraisópolis (isso soa como um mantra incessante, um verso alexandrino em busca de uma rima que lhe dê repouso) não mostra exatamente como são as coisas. Nesse prédio com as piscinas não estão os mais ricos, que, por sua vez, não moram colados aos mais pobres, que, por sua vez, não são os moradores de Paraisópolis. O poder simbólico e didático da imagem prevalece, com sua gramática visual simples e direta. Há quem diga que é Photoshop, o que parece mais uma descrença no que a cena mostra do que na foto em si. O absurdo da imagem nos impõe uma sensação de derrota inaceitável: como deixamos que as coisas chegassem a esse ponto?

Às vezes essa foto me enche o saco. Tenho projetos novos para mostrar, mas a cena de Paraisópolis com frequência ofusca outros trabalhos. Para alguém jovem como eu, é difícil falar em legado. Mas é um tema que me vem involuntariamente quando surge essa foto. Será que é isso que quero deixar para o futuro? Será que tudo mais que eu fizer nunca vai ter a importância dessa única foto?

Li outro dia que nos últimos quatro anos foram feitas mais fotografias do que em todo o resto da história da fotografia. Pensando bem, talvez não seja tão mau ter pelo menos uma que importa.

(originalmente publicado da revista ZUM #3, em dezembro de 2012) Disponível em: <<http://www.tucavieira.com.br/A-foto-da-favela-de-Paraisopolis>>.

Como podemos ler, a foto “Paraisópolis” ganhou repercussão internacional. A imagem acima encabeçou a reportagem chamada *Three Billion Careful Owners* – do jornal britânico *The Guardian*, em 17 de junho de 2007. A reportagem fazia menção ao crescimento exponencial das cidades como consequência da vinda de imigrantes e migrantes para as grandes metrópoles em busca de melhores condições de vida. Ainda, a reportagem ressaltava que embora, idealística e confortavelmente, não haja espaço para todos, os seres humanos se adaptam e conseguem encontrar maneiras de sobreviverem em meio a – segundo a reportagem – catastrófica, contudo maravilhosa cidade grande.

4.1. Atividade

- 1) O que pode ser observado na imagem ?
- 2) O que mais chama a sua atenção na imagem?
- 3) Você já esteve em algum lugar semelhante aos lugares mostrados na figura?
- 4) Como é o estilo de vida de quem mora lá?
- 5) E no outro lugar você já esteve?
- 6) Qual sentimento, na sua opinião, a situação retirada na imagem gera nas pessoas que ali vivem?
- 7) Qual sentimento a situação retratada gera em você?
- 8) Após a observação da Imagem aponte as diferenças entre o estilo de vida das pessoas que moram nesses dois contextos. Como ambos se diferenciam?

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

- 9) Para você, essa situação é comum onde você vive? O que gera a situação retratada na imagem?
- 10) Você acredita que essa situação pode ser de alguma forma mudada? Se sim, como? 11) Se não, por que não?
- 12) Escolha uma palavra ou pequena frase que descreva cada um dos contextos observados na imagem. E justifique a sua escolha.
- 13) Para você, o que o fotógrafo estava tentando retratar ao tirar essa foto?
- 14) A partir da análise da imagem qual ideia se forma no seu imaginário acerca de quem são os moradores desses lugares, como se comportam?
- 15) Imagine que você tivesse a chance de encontrar com esses moradores de Paraisópolis, o que você os perguntaria?
- 16) O que significa para você as palavras “casa” e “lar”. Há alguma diferença?
- 17) Sabendo que a imagem acima foi exibida em uma galeria de arte em Londres – Inglaterra, o que você imagina que os estrangeiros que ainda não conhecem o Brasil podem inferir ou captar a partir dela.
- 18) Qual legenda você colocaria nessa imagem?

5. *Análise*

Ao revisitar esse arcabouço teórico, busquei elucidar como as perguntas propostas na atividade se fazem necessárias para a relevância e efetividade em fomentar e estimular no leitor da imagem Paraisópolis, um senso de liberdade para lê-la e interpretá-la sensata e criticamente.

Ao propor a pergunta número 1 objetivei levar o aluno a descrever de forma literal o tudo que estava exposto explicitamente na imagem, sem ater-se a nenhuma outra nuance específica. Para tanto, o aluno não precisaria de muitos recursos, apenas a fotografia e sua observação.

Ao propor as perguntas de número: 2 – 11 objetivei levar o aluno a formular hipóteses sobre o tema abordado pela imagem: diferença social, desigualdades sociais, dualidade entre riqueza/pobreza, luxo/condições precárias e compartilhar o que mais lhe chamou a atenção na mensagem passada pela imagem.

Ao propor as perguntas número: 12, 13, 14, 15, 16 e 17, objetivei traçar um paralelo explícito entre o texto imagético e a realidade do aluno, levando-o a considerar o possível meio no qual esse texto imagético circula, o contexto de produção e recepção do mesmo, assim como, as suas significações, intenções e impacto sobre aqueles que se submeterem à sua análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1995.

AVGERINO, M.; ERICSON, J. A review of the concept of Visual Literacy. *British Journal of Educational Technology*, vol. 28, n. 4, p. 280-291, 1997.

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In: *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Trad.: Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 45-61.

BRAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. 2009. Disponível em: <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf>>. Acesso em: 20-08-2014.

CALLOW, J. *Reading the visual: an introduction*. Image matters: visual texts in the classroom. Australia: PETA, 1999.

CALLOW, J. *Literacy and the visual: Broadening our vision*. English teaching: Practice and Critique, vol. 4, n. 1, 2005.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas. *Revista X*, vol. 1, 2011.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

FERRAZ, D. M. EELT. Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. *Contexturas*, vol. 17, p. 39-56, 2010b.

_____. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. *Crop* (FFLCH/USP), vol. 13, p. 162-173, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/crop/edicaoatual.htm>>. Acesso em: 23-03-2010.

_____. *Educação crítica* [palestra]. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>>. Acesso em: 19-08-2014.

_____. Os novos letramentos e o ensino de língua inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. *Revista V@rVitu*, 2012.

_____. Visual Literacy: the interpretation of images in English classes – *Revista Eventos Pedagógicos*, vol. 5, n. 1. 10. ed. número especial, p. 16-28, jan./maio, 2014

GEE, J. P. Meanings in discourse: Coordinating and being coordinated. In: MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

HALL, S. The work of representation. In: S. Hall (Ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Bonhill Street, London: Sage Publication, 1997, p. 13-75.

HAWKINS, M. R. (Ed.). *Social justice language teacher education*. Toronto: Multilingual Matters, 2011.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. *O ensino da língua inglesa*. 2. ed. São Paulo: SBS, 2002.

JOLY, M. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing applied linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELLOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2003, p. 25-37.

_____. TESOL methods: Changingtracks, challengingtrends. *TESOL Quarterly*, vol. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 1999.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Critical literacy and the question of normativity: An introduction. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P (Eds.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Global Learning in the Knowledge Society: four tools for discussion. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Nuernberg, Alemanha, vol. 31, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Post-Colonial Literature and a Pedagogy of Re-Visioning: the contribution of Wilson Harris. *Claritas*, São Paulo, 1994.

MONTE-MÓR, W. Reading *Dogville* in Brazil: Image, Language and Critical Literacy. *Language and Intercultural Communication*. London: Multilingual Matters, 2006.

_____. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil, *Critical Literacy*. Menezes de Souza, L. M. T.; ANDREOTTI, V. (Eds.). Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk>>.

_____. *Caderno de orientações didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf>. Acesso em: 15-04-2011.

_____. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Rev. Eletrônica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, 2008.

_____. *Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola*. Projeto Nacional (núcleo sede). São Paulo: USP, 2009.

MONTE-MÓR, W. *Critical Literacies, Meaning making and new epistemological perspectives*. 2008. Disponível em: <<http://www.revistamatices.unal.edu.co/pdfs/05walkyria.pdf>>. Acesso em: 04-09-2014.

_____. *Letramento crítico: visões de crítica* [palestra]. 2014. FALE: UFMG.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

OXEDEN, C; LATHAM-KOENIG, C. *New English File Intermediate*, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/13543239/New-English-File-Intermediate-Students-Book>>. Acesso em: 5-09-2014.

PENNYCOOK, A. *English and the Discourses of Colonialism: Politics of Language*. London: Routledge, 1998.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento visual. *Texto Livre*, vol. 7, n. 1, p. 167-170, 2014.

SOUZA, P. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, vol. 31, n. 2, p. 139-146, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/8421/8421>>.

WILEMAN, R. E. *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A ALUNOS SURDOS

Anna Paula Bahia Pessanha (UNIGRANRIO)

apb.pessanha@hotmail.com

Solimar Patriota Silva (UNIGRANRIO)

solimar.silva@unigranrio.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma breve discussão teórica acerca do ensino de língua inglesa para alunos surdos. Tratamos o histórico do ensino-aprendizagem de alunos com surdez, incluindo as diferentes abordagens utilizadas para sua educação. Abordamos o processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua pelo aluno surdo na classe regular de ensino e, finalmente, discutimos como ocorre o processo de ensino da língua inglesa voltado ao aluno surdo, a fim de que se reflita sobre os desafios de uma escola regular que se proponha inclusiva.

Palavras-chave: Língua inglesa. Alunos surdos. Classe regular

1. Introdução

A língua é um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade, que permite ao homem a capacidade de comunicação, expressão e interação. Portanto, aprender uma língua estrangeira possibilita ao indivíduo uma ampliação de seus horizontes.

Embora existam diversas discussões de como ensinar a língua inglesa para alunos surdos e quais são as melhores estratégias, o ponto-chave é que suas condições de aprendizagem devem ser respeitadas pela sociedade, pelo professor e por todos aqueles que farão parte desse processo. Assim, levando em conta as dificuldades e limitações do aluno com surdez em adquirir uma língua, o que se pretende discutir é como ele pode ser de fato, incluído na classe regular e fazer uso da língua estrangeira em diversas situações de comunicação.

2. Surdez: a trajetória histórica acerca do ensino e aprendizagem de alunos surdos

Durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, a ideia que se tinha em relação aos surdos era a de que não fossem educáveis, ou seja, incapazes de aprender, pensar e responder pelos seus atos por não se enquadrarem dentro de certo “padrão de normalidade”. À época, por pos-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

suir vocabulário limitado de sinais equivalentes à mera gesticulação mímica e pantomima, a língua de sinais ainda não era objeto de estudo, sendo considerada uma forma inferior de comunicação. (CAPOVILLA, 2000)

Conforme aponta Sá (2003, p. 89) os surdos eram rotulados, isolados e discriminados pela sociedade, privados de alfabetização, instrução, contatos e atividades sociais e de todo o conhecimento do mundo, uma vez que um jovem portador de necessidades especiais deveria ser mantido somente dentro de casa.

A partir do início do século XVI, estudiosos que se dispuseram a trabalhar com os surdos apresentaram metodologias cujos procedimentos seguiam os parâmetros da língua dos ouvintes, na tentativa de ensinar o surdo a falar e/ou se comunicar por meio da escrita. Apenas aqueles pertencentes às famílias abastadas se beneficiavam do trabalho desenvolvido, porque “famílias nobres e influentes que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores/preceptores para que ele não ficasse privado da fala e conseqüentemente dos direitos legais, que eram subtraídos daqueles que não falavam”. (LACERDA, 1998, p. 2)

As filosofias educacionais voltadas para alunos surdos constituem-se de três marcos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Cada uma dessas abordagens tem suas peculiaridades e retrata as mudanças pelas quais a sociedade foi passando e, de certo modo, a aceitação dos surdos. Enquanto o modelo de educação oralista focaliza a língua falada como forma prioritária de comunicação, sendo proibidos os sinais e os alfabetos digitais, a comunicação total favoreceu de maneira efetiva o contato com os sinais e propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem da língua de sinais externamente ao trabalho escolar, ou seja, os gestos e outras estratégias eram utilizados para proporcionar a comunicação com os surdos. Já o modelo de educação bilíngüe contrapõe-se tanto a um quanto a outro por propor que sejam ensinadas as duas línguas sem que as mesmas se sobreponham. (LACERDA, 1998; CAPOVILLA, 2000; POKER, 2007; TARTUCI, 2010)

Para compreender a situação de exclusão e a baixa escolaridade dos surdos, expressivas durante décadas, considera-se importante conhecer a história e as filosofias ou métodos educacionais a eles dirigidas, visto que por meio desse conhecimento será possível analisar criticamente sua qualidade e a consequência que cada uma teve no desenvolvimento destas crianças de acordo com as práticas vigentes. (POKER, 2007, p. 1).

Esse conhecimento histórico das diferentes abordagens na educação dos surdos nos permite, além disso, observar os preconceitos da sociedade em relação à comunidade surda, cuja educação esteve por muito tempo pautada nos preceitos da comunidade ouvinte. Segundo Skliar (2005), uma imposição social de uma maioria linguística sobre uma minoria linguística.

Conforme aponta Lacerda (1998, p. 3), em 1878 realizou-se em Paris o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, devido ao avanço e divulgação das práticas pedagógicas utilizadas com alunos surdos, no qual se fizeram “acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então”. Nesse congresso defendia-se o uso da abordagem oralista, mas não abolia a gestualista, por considerá-la importante para a criança em sua comunicação, além disso, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como por exemplo, o direito de assinar documentos e iniciar sua inserção na sociedade.

No ano de 1880, ainda com objetivo de discutir a educação das pessoas com surdez e avaliar a importância dos métodos utilizados, ocorreu o II Congresso Internacional de Professores de Surdos em Milão, na Itália. Visto que os participantes eram, na sua grande maioria, ouvintes provenientes de vários países, ficou declarado que a utilização do método oralista deveria ser preferido ao gestual, deixando a língua de sinais praticamente banida como forma de comunicação. O evento marcou a história e um período em que se acreditava haver superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e provocou uma completa mudança nos rumos da educação dos surdos. (LACERDA, 1998, p. 4)

Após o II Congresso de Milão, na maioria dos países, as escolas adotaram o método oral para os surdos, tendo sido deixado de lado o uso da língua de sinais. As técnicas utilizadas para seu desenvolvimento consistiam basicamente no treinamento auditivo, leitura labial e desenvolvimento da fala, visto que, na concepção oralista, a surdez é encarada como uma deficiência que deve ser minimizada por meio da estimulação auditiva que possibilitaria a aprendizagem da língua oral e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte (GOLDFIELD, 1997 *apud* POKER, 2007, p. 5). Desta forma, devido as práticas educacionais estarem vinculadas ao oralismo como referencial, ao invés de um espaço para a educação, as escolas passaram a atuar como centro de reabilitação da fala e treinamento auditivo. Os resultados não foram satisfatórios no que diz respeito a aprendizagem dos surdos, constatando-se o fracasso aca-

dêmico sofrido pelo aluno surdo, uma vez que diminuiu sua sociabilidade e criou obstáculos para sua inclusão. (DIAS, 2006, p. 35)

Tendo em vista que a filosofia oralista na educação de surdos não estava garantindo a qualidade do ensino, as pesquisas sobre a língua de sinais deram origem a uma nova proposta pedagógica educacional, chamada comunicação total. Opondo-se ao oralismo, ela parte do princípio que a língua de sinais ajuda o desenvolvimento escolar das crianças surdas, não prejudicando as suas habilidades orais por se constituir-se em uma língua completa (DIAS, 2006, p. 38). Cabe ressaltar que nesta nova proposta, ainda que o aprendizado da língua oral não assegurasse o pleno desenvolvimento da criança surda, o trabalho com a oralização não foi eliminado, mas apenas deixou de centralizar as ações educacionais. Por fazer uso tanto da língua oral quanto gestual, a comunicação total permitiu ampliar a comunicação, estabelecendo-a de forma mais eficaz entre professores e alunos.

De acordo com Ciccone (1990, *apud* POKER, 2007, p. 7), a visão que os profissionais que defendem a filosofia da comunicação total têm em relação ao surdo é diferente da dos oralistas, pois “ele não é visto só como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa”.

Com o propósito de corroborar a eficácia da prática da comunicação total, estudos realizados apontaram que, em relação ao Oralismo, houve melhoras no processo escolar dos surdos no que diz respeito à compreensão e comunicação. Todavia, para expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares, bem como na produção de língua escrita, ainda apresentavam sérias dificuldades. (LACERDA, 1998, p. 6)

Apesar de ter sido uma proposta mais flexível em relação ao uso da língua de sinais por acreditar nas possibilidades de aprendizagem do sujeito surdo, favorecer o contato dos surdos com a mesma, enquadrar-se na ótica de respeito às diferenças e melhorar significativamente a comunicação entre surdos e ouvintes, esses ganhos não superaram as críticas que foram emergindo também em relação ao método da comunicação total. Estudos evidenciaram que as práticas utilizadas por este método não eram suficientes de modo a garantir a formação plena do sujeito surdo.

Diante da insatisfação com os resultados obtidos pelo oralismo e os questionamentos voltados para a ineficácia da comunicação total fren-

te aos desafios da vida cotidiana, o bilinguismo ganha espaço como uma nova filosofia educacional com o objetivo de “capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (DAMÁZIO, 2007, p. 20). Neste sentido, o bilinguismo surge como uma proposta que resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na língua de sinais.

Conforme aponta Capovilla (2000, p. 108-109), por mais que a comunicação total apoiasse o uso simultâneo da língua de sinais e da oralidade (como falar em português e sinalizar em libras ao mesmo tempo, por exemplo), na prática não era possível conciliá-las de maneira efetiva devido à peculiaridade da primeira, o que fazia com que as habilidades de leitura e escrita por parte dos alunos surdos continuassem ainda muito limitadas. Uma vez que a língua oral sinalizada se mostrava insuficiente para corresponder às expectativas educacionais, percebeu-se a riqueza da língua de sinais como meio mais apropriado para educação e desenvolvimento cognitivo-social da criança surda.

A educação bilíngue defende a ideia de que, uma vez que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, o ensino deve dar a ele o acesso a duas línguas, considerando a língua de sinais como sua língua natural (L1) e a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua (L2), o que configura uma abordagem bilíngue para surdos. A filosofia bilíngue, segundo análises de Dias (2006, p. 42), não privilegia uma língua. Antes, buscar dar o direito ao indivíduo surdo de utilizar as duas línguas, respeitando a escolha que ele fará, de acordo com a situação linguística em eu se encontre.

De acordo com Sousa (2008, p. 30), a partir da década de 80, o Bilinguismo começou a ganhar notoriedade no Brasil com as pesquisas realizadas em torno da língua brasileira de sinais (libras). Paralelamente aos movimentos de sua oficialização, tais estudos garantiram a lei que ofereceu ao surdo o direito à libras como primeira língua (L1) e o português como segunda língua (português), além do o direito a dispor de um profissional intérprete/tradutor de libras nas escolas, além de reconhecer a importância do professor surdo para alunos surdos. Hoje a libras é um sistema linguístico legítimo, utilizado pela comunidade surda brasileira que, segundo censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é composta por 5,1% da população brasileira, o que representa cerca de 9,7 milhões de brasileiros.

3. *A aquisição da língua: o processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua pelo surdo*

A educação dos surdos ainda tem instigado importantes discussões e as políticas educativas vêm criando modalidades de escolarização que, ou os integram às classes regulares ou os encaminham para escolas específicas, como por exemplo o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), centro de referência na área, tendo sido a primeira instituição fundada para difusão e desenvolvimento da cultura surda no Brasil, ainda em 1855.

Adquirir uma língua (oral ou não) é um aspecto essencial para as relações humanas e para a convivência na sociedade, possibilitando a comunicação e a interação das pessoas entre si e com o mundo, além de afirmar a identidade cultural de uma comunidade. Assim sendo, a língua é um sistema de sinais articulados, podendo ser sonoros, visuais e táteis, que podem ser entendidos e interpretados dentro de um ato de comunicação. Ou seja, é “qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua” (LYONS, 1987 *apud* QUADROS, 2006, p. 15), um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não, que possibilita a expressão.

Conforme aponta Cruz (2014, p. 2), de acordo com a teoria inativista de Noam Chomsky, linguista americano que realizou estudos em relação ao modo como a criança adquire uma língua, todas nascem preparadas para receber uma língua materna e então comunicar-se, de forma tão natural quanto andar, inexoravelmente. Esse processo se inicia nos primeiros contatos da criança com o mundo, por meio da interação e estímulos, cujo processo não é diferente do que ocorre com a criança surda.

O autor ainda nos mostra que o processo de aquisição de uma língua para as pessoas ouvintes, que neste caso utilizam uma língua oral-auditiva, se dá de forma mais simples e prática por compartilharem da mesma língua materna que sua comunidade, o que permite à criança já aos 5 anos de idade, o seu uso pleno. Entretanto, ainda que os surdos, com perdas auditivas severas e profundas não apresentem a habilidade de comunicação semelhante à dos ouvintes, eles possuem habilidade para aquisição da língua e podem fazer uso de outros recursos que lhe permitam sim estabelecer uma comunicação efetiva.

A partir do momento em que houve a regulamentação da libras, em 24 de abril de 2002, pela lei 10.436, esta passou a ser oficialmente a

língua da comunidade surda no Brasil, trazendo impactos significativos (AZEREDO, 2006, p. 5). É importante que crianças surdas sejam expostas o quanto antes à libras para a aquisição da língua, pois esta desempenhará um papel importante na aquisição do português, o qual será utilizado como segunda língua (português). Além disso, as crianças surdas, bem como todas as demais, necessitam do conhecimento de mundo para atribuir sentido às coisas e à própria construção do pensamento. Sobre isso Motta (1997) afirma que a libras é decisiva para facilitar a compreensão, servindo, inclusive, para romper barreiras para que os surdos se organizem melhor seus conhecimentos e acelerem sua aprendizagem, além de facilitar sobremaneira sua comunicação com o mundo, permitindo-os sair do isolamento de antes. (MOTTA, 1997, p. 411)

Assim, sendo a libras componente essencial para o fortalecimento da comunidade surda, será por meio dessa língua que o aluno terá a possibilidade de vivenciar um mundo de experiências comunicativas na sociedade. Neste contexto, ela apresenta-se como meio e fim da interação social e cultural da comunidade surda brasileira.

Do mesmo modo que as línguas orais, a libras é uma língua viva, composta pela organização gramatical, semântica, pragmática, sintática e demais elementos pertinentes à qualquer língua, que sofre alterações no decorrer do tempo e do espaço, e no próprio processo interativo. Apesar de tão importante para os surdos, por muitos anos não foi compreendida sua importância para o desenvolvimento da cognição da comunidade surda.

Uma vez que o processo de inclusão do aluno surdo ganhou força com a proposta bilíngue de ensino, hoje eles têm tido a oportunidade de contar com a presença de um intérprete de libras na sala de aula, o que vem ampliando a demanda de profissionais habilitados na área, e também com atendimento educacional especializado de língua portuguesa e libras no contraturno conforme a proposta do MEC. (AZEREDO, 2006, p. 9)

As crianças que desde cedo possuem acesso à língua de sinais têm a possibilidade de ingressar no mundo da linguagem desfrutando de todas as suas transições, de forma mais natural possível (QUADROS, 2006, p. 19-24; COSTA, 2011). Como o processo de aquisição da língua de sinais é semelhante ao que ocorre na aquisição das línguas orais-auditivas, ela também obedece às fases de maturação da criança, que a internaliza partindo do mais simples ao mais complexo. Esse processo é

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

enriquecido e facilitado quando a criança surda tem a experiência de interagir com outros usuários da língua de sinais.

Apesar de a comunidade surda brasileira ter a libras como sua língua materna (L1), aprender o português na modalidade escrita como segunda língua (português) é importante para que se comunique e tenha acesso ao conhecimento e a cultura local. A escrita e, além dela, a leitura, permitem ao indivíduo ampliar seus conceitos e perspectivas de mundo. De acordo com Silva (2005, p. 83) “o aluno surdo precisa aprender português porque não há ainda um sistema de escrita em libras legalmente reconhecido”.

Para os indivíduos surdos, a apropriação da língua escrita representa a alfabetização em outra língua, com diferenças em relação à sintaxe, morfologia e fonética, e não apenas mais uma modalidade da língua como ocorre com o português falado e escrito. Ou seja, se a estrutura de uma frase no português oral e no português escrito será exatamente a mesma, essa relação não poderá ser estabelecida entre a libras e a língua escrita. Assim, por se tratarem de duas línguas diferentes, cada qual com sua gramática, vocabulário e regras próprias, é possível perceber que “as irregularidades morfosintáticas identificadas na escrita dos indivíduos surdos coincidem com construções próprias da língua de sinais”. (LON-GONE, 2012)

De acordo com Salles *et al* (2004, p. 121), a escrita inerente aos surdos apresenta características peculiares, onde determinados aspectos da língua portuguesa como o uso de artigos, preposições, tempos verbais, gênero das palavras, ausência de conectivos etc., são causadores de dificuldades. Em consequência, tal fato os levam a produzir enunciados curtos e de difícil interpretação, já que sua escrita é resultado da combinação de características lexicais e gramaticais da língua que está aprendendo com a estrutura da libras.

Partindo do princípio que a língua portuguesa tem a necessidade formal de ensino para o aluno surdo, ao contrário do que ocorre com a língua de sinais, evidencia-se, portanto, que é uma segunda língua. Desta forma, conforme aponta Gesser (2006, p. 65), ao adquiri-la o surdo brasileiro é considerado bilíngue, já que esta segunda língua não deixa de ser uma língua estrangeira para ele, posto que o fato de uma língua ser considerada estrangeira não é apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada como uma língua alheia pelo falante. Entretanto, para Crystal *apud* Sousa (2008), o mais adequado em relação à aquisição

da língua portuguesa pelo aluno surdo é considerá-la como *segunda língua* e não *língua estrangeira*, pois considera língua estrangeira como uma opção, um desejo pessoal do indivíduo, um status, ao contrário da *segunda língua*, que representaria a necessidade de comunicação, uma condição para se ter acessibilidade no país.

Com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), o objetivo no ensino de língua portuguesa tanto para alunos surdos quanto ouvintes deve ser a habilidade de produzir e compreender textos e não palavras e frases isoladas, a língua deve ser concebida como atividade discursiva, inserindo os alunos surdos em situações de uso da língua portuguesa escrita, possibilitando, assim, a apreensão da sua convencionalidade.

A respeito do processo de apropriação de uma segunda língua pelos surdos, neste caso a escrita do português, Brochado (2003, p. 308) o caracteriza por etapas, que se realizam num processo contínuo onde é possível perceber o desenvolvimento da escrita das crianças surdas. A autora salienta ainda que cada uma dessas *etapas* ou *estágios de aprendizagem* constituem uma *interlíngua*. Desta forma temos o primeiro estágio, denominado interlíngua I, no qual a estrutura frasal do texto escrito ainda é muito semelhante a da língua de sinais e pouco à do português, com predominância de construções frasais sintéticas e ausência de conectivos, flexões e marcas morfológicas; o segundo estágio, denominado interlíngua II, em que é possível constatar na escrita dos alunos uma variação entre os elementos tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, com uso de alguns artigos, preposições e flexões ainda que desordenadamente e com uma sintaxe indefinida; terceiro estágio, denominado interlíngua III, fase em que o texto apresenta o uso predominante da gramática da língua portuguesa, principalmente no que diz respeito à sintaxe, e a estrutura da frase apresenta-se na ordem direta, com aparecimento mais frequente de construções complexas.

Segundo Fernandes (2003), a aprendizagem da escrita pelo aluno surdo muitas das vezes é dificultada devido às metodologias descontextualizadas e mecânicas de ensino utilizadas. Observa-se, desta forma, importância de se trabalhar muito bem o texto, primeiro na língua brasileira de sinais e, em seguida, partir para a segunda língua, além da necessidade de o aluno surdo ter acesso ao material escrito, uma vez que constroem seu conhecimento sobre a língua portuguesa por meio da visão.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Quadros (2006), Fernandes (2008) e Pereira (2011-2014), concordam que, para ensinar português escrito a alunos com surdez pela concepção bilíngue, a proposta didático-pedagógica deve ser a de apresentar ao aluno o maior número possível de textos, cujo papel do professor é o de viabilizar seu acesso ao universo dos textos e ensinar a produzi-los. Desta forma, “os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas”. (PEREIRA, 2014, p. 149)

Será com a utilização concomitante da língua de sinais e da língua portuguesa que os alunos surdos terão a possibilidade de, na medida em que compreender o texto, produzir textos significativos. Sobre isso, Peixoto (2006, p. 213) afirma que

As “palavras”, nessa língua, não se constroem a partir de sons que se combinam, mas de mãos que se movimentam no espaço e que se organizam de forma simultânea e não linear. Partir do corpo para chegar em letras que não intencionam representá-lo é certamente um diferencial importante na relação da criança com a escrita e que deve repercutir nas apropriações que esse sujeito fará desse objeto.

É fundamental que a escola e os educadores percebam as especificidades da construção da escrita do aluno surdo, já que seu aprendizado e apropriação da escrita ocorrem de maneira diferente dos ouvintes. Assim, Sousa (2009, p. 211) e Peixoto (2006, p. 226-227) apontam que desconsiderar a interlíngua produzida pelos surdos e suas limitações no processo ensino-aprendizagem no momento de avaliação de seus textos é um equívoco.

Além da aquisição da língua portuguesa, outras práticas de ensino podem ser desenvolvidas com o aluno surdo, como o ensino de língua inglesa, por exemplo, que também é um direito seu. Ao passo que uma língua estrangeira é considerada um instrumento de importância no âmbito da informação, sua aprendizagem possibilita ao indivíduo a ampliação da visão de mundo, com a qual ele poderá acessar outra cultura, além dos conhecimentos específicos produzidos nessa outra língua.

Sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa, ela é considerada não apenas como uma língua estrangeira, mas também uma terceira língua para os surdos que, conforme expresso nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), deve ser incluída na escola a fim de desenvolver no indivíduo a capacidade de construção do conhecimento por meio do discurso e interação com o outro.

Assim como ocorre com o processo de aquisição da língua portuguesa, no ensino de língua inglesa o professor deverá utilizar situações reais de interação e uso da língua, que possibilitará ao aluno surdo sua estruturação e internalização gradual. De igual forma, é indispensável que esteja baseado nos gêneros textuais que circulam na sociedade, onde as habilidades de leitura e escrita terão como ponto de partida a língua de sinais (cuja estrutura influenciará tanto a escrita em língua portuguesa quanto em língua estrangeira), uma vez que o surdo se valerá da libras para dar sentidos à leitura em inglês. (UBA, 2008, p. 1628-1631)

Posto que a relação ente primeira língua, segunda língua e língua estrangeira será a de acrescentarem-se mutuamente, onde a experiência que se tem em uma será facilitadora para a aprendizagem e assimilação de outra, neste trabalho de aquisição de uma língua estrangeira por parte do aluno surdo, o professor fará o papel de mediador da leitura, utilizando estratégias e desenvolvendo atividades apropriadas para cada tipo de texto e, conseqüentemente, para sua compreensão.

4. O ensino da língua inglesa voltado ao aluno surdo

Conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96, art. 36, inciso III) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 19), a aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão e, sobre os desafios enfrentados ao trabalhá-las com jovens surdos, Ubá (2008, p. 1633) ressalta que apesar de ser uma tarefa desafiadora, é recompensadora principalmente no que diz respeito à língua estrangeira “uma vez que leva o professor, em formação ou com longa experiência profissional, a desenvolver outras habilidades, como a comunicação com alunos surdos”.

É notável a necessidade de o sujeito surdo constituir-se bilíngue a fim de que seja garantida sua participação em contextos letrados na língua de sinais de seu país, além da língua oral do grupo majoritário. De acordo com Lopes (2009, p. 45), o ensino-aprendizagem de língua inglesa “reitera uma perspectiva bi(multi)língue na educação de surdos, visto que no contexto brasileiro, além de ser uma língua estrangeira, trata-se da aprendizagem de uma terceira língua”.

Escrever em uma segunda ou terceira língua não é tarefa simples para os surdos como tende a ser na aquisição da primeira, pois para que se tenha o domínio da escrita é necessário o conhecimento da língua de

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

sinais (SOUSA, 2008, p. 50) e, embora seja compreensível e permita a interação, ela não corresponde aos padrões da escrita de um ouvinte devido às características que lhe são peculiares. Neste sentido, no que se refere à educação voltada ao aluno surdo, a atuação do professor junto a um intérprete de libras é imprescindível.

Toda escola que possuir alunos com deficiência auditiva nas classes regulares tem garantido por lei o direito a um intérprete de libras e um instrutor surdo, ambos importantes no processo educacional do aluno com surdez, para garantir sua acessibilidade de forma mais plena possível e um ensino de qualidade a estes sujeitos que necessitam de um auxílio na construção de sua aprendizagem. Todavia, em se tratando da realidade brasileira no que diz respeito à educação dos surdos, o ensino pode deixar de ser inclusivo uma vez que há a falta de profissionais devidamente capacitados para lidar com os mesmos.

Ainda que o intérprete e/ou instrutor desenvolva(m) o trabalho de não apenas interpretar os conteúdos para o aluno surdo, mas também o de facilitá-los a partir do diálogo e troca de informações, sua presença em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as necessidades educacionais dos surdos sejam atendidas plenamente, sendo necessários a disposição de recursos humanos, materiais e metodologias adequados para que o aprendizado ocorra realmente de forma efetiva. (LACERDA, 2013, p. 76 e 77)

Ubá (2008, p. 1362) diz que entre o ensino da língua estrangeira e da língua portuguesa, há uma diferença bastante significativa na qual uma vez que o aluno não tem contato com língua estrangeira, o professor deverá lançar mão de outros conhecimentos, além do linguístico, a fim de levar o aluno a associá-la com figuras e imagens ou com sua segunda língua. A autora aponta ainda que apesar da relevância do conhecimento de uma língua estrangeira, no caso a língua inglesa, ainda não há no Brasil materiais adequados e funcionais que sirvam de base para o ensino de língua estrangeira para surdos.

Garcia (2003 *apud* MORAES 2012, p. 5) esclarece que pesquisas realizadas acerca do aprendizado da leitura e escrita em língua inglesa por surdos não apresentam respostas claras sobre como é possível se obter o êxito. À exceção de que o ensino de língua inglesa deverá desenvolver no aluno as quatro habilidades (*speaking, reading, writing and listening*), no que diz respeito ao aluno surdo verifica-se, por motivos óbvios, a impossibilidade de se trabalhar em sala de aula as habilidades de comu-

nicação oral (*speaking*) e compreensão auditiva (*listening*) da língua inglesa.

De acordo com tal apontamento, incentivar os alunos a buscarem a pronúncia perfeita, repetindo as palavras ensinadas e focar em conversações não faz sentido para surdos por não conhecerem os sons das letras, dos fonemas e sílabas. Assim, todas essas estratégias devem ser substituídas por recursos visuais para compensar a falta da audição e pela contextualização das atividades, o que facilita muito sua aprendizagem. (BERTO, 2012)

Ao tecer suas considerações sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira na escola inclusiva para o aluno surdo, além de apontar as falhas que muitas das vezes ocorrem, Silva (2005, p. 77) explicita a necessidade de o ensino da leitura ser feito por meio da língua de sinais e sugere o uso da tradução como uma metodologia mais adequada e eficiente de ensino para que o aluno surdo possa aprender a ler por meio do contraste entre a primeira língua (libras) e a segunda língua (língua portuguesa).

Partindo do princípio que a libras funciona como língua mediadora no letramento de surdos, a interpretação do texto será feita através da tradução de termos pela professora para os ouvintes e pela intérprete para os surdos, mas claro, dando ao aluno a oportunidade de formular suas hipóteses e estratégias ao ler. Nessa perspectiva, ainda segundo a autora, durante o processo de aquisição de uma língua estrangeira, “o aluno surdo vai desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso) e habilidades linguísticas (predição, seleção, rejeição e confirmação)”. (SILVA, 2005, p. 78)

É importante ressaltar que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita deve ser para além da mera decodificação ou transposição de palavras em sinais, mas estar situado em contextos de prática social com o objetivo de significar o mundo para o indivíduo surdo, ampliando sua capacidade de compreensão por meio da problematização dos textos de maneira qualitativa.

Sousa (2009, p. 211), com o objetivo de entender a relação entre os surdos, a primeira língua (libras) e segunda língua (português) no aprendizado e na escrita da língua inglesa (terceira língua). Ele esclarece que ocorrem transferências na interação entre uma língua previamente adquirida e uma nova, e que a produção escrita em inglês destes alunos está diretamente relacionada ao importante papel que as outras duas lín-

guas desempenham. Assim, eles empregam as estratégias elaboradas pelos conhecimentos prévios da língua já adquirida, primeira língua (libras) e segunda língua (português), a fim de se comunicarem em inglês escrito (terceira língua).

As três principais estratégias de comunicação utilizadas pela autora como parâmetro na análise das produções dos alunos surdos foram: *transferência interlinguística, criação de vocábulos e mudança de código*. Segundo suas conclusões, a estratégia de transferência interlinguística ocorre quando o sujeito transfere estruturas sintáticas de outra língua para a língua que está aprendendo, ou seja, neste caso ele se baseia na estrutura da língua portuguesa e/ou na língua de sinais para produzir um enunciado que não corresponde ao da língua inglesa. Já a estratégia de criação de vocábulos ocorre quando, ao desconhecer um termo da língua que está aprendendo, o sujeito cria outro na tentativa de suprir a falta do conhecimento do mesmo, seja ele baseado na primeira língua (libras), segunda língua (português) ou na própria língua estrangeira. Quanto à estratégia de mudança de código, trata-se dos empréstimos de termos ou sentenças completas de uma língua para a segunda língua (português) e/ou língua estrangeira seja por desconhecimento, por um comportamento não intencional ou mesmo pelo fato de considerar que o termo na segunda língua (português) ou língua estrangeira não dá conta daquilo o que deseja expressar. (SOUSA, 2009)

Vimos que a aquisição de uma língua estrangeira pelo aluno surdo transita pelo uso e troca de experiência com a primeira língua (libras) e segunda língua (português), língua de sinais e língua portuguesa, respectivamente, por se tratar do único conhecimento prévio com o qual podem contar para se comunicar. Ou seja, duas primeiras línguas, de uma forma ou de outra, vão interferir no ensino-aprendizagem de inglês e possuem um papel importante nesse processo. Entretanto, é natural que com o passar do tempo, a dependência que se tem dessas línguas vá diminuindo com o aumento da proficiência na língua estrangeira e a solidificação do conhecimento. (SOUSA, 2009)

Para que a fluência em língua inglesa ocorra, faz-se necessário despertar no aluno surdo o interesse e o prazer em ler e escrever, trabalhando a diversidade de gêneros textuais em contextos reais de uso, de modo a evitar a conotação negativa da aprendizagem para ele. Além disso, durante o processo de escrita, deve-se levar em conta a importância de organizar os pensamentos, planejar, rascunhar, errar, revisar e reescrever seu texto de acordo com a necessidade que lhe é pertinente.

Após a exploração dos elementos constitutivos do texto, o professor parte para a ênfase nos aspectos linguísticos em inglês, das escolhas lexicais, tempos verbais, pessoas do discurso, dentre outros que, segundo Lopes (2009, p. 52), “assumem uma abordagem enunciativa em que a materialidade linguística nos textos é evidenciada na situação discursiva”.

Ao professor de língua estrangeira que trabalha na classe inclusiva, em parceria com um intérprete, cabe redobrar os cuidados ao explicar o que a seu ver não ficou claro para o aluno, a fim de certificar-se que ele realmente entendeu o que está sendo transmitido. Além disso, do mesmo modo que o professor da classe regular tem a necessidade de adaptar suas aulas ao se deparar com alunos que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, não é diferente quando há um aluno com surdez em sala. Este cuidado indica um caminho para possibilidade de inclusão e de aprendizagem do surdo, que sem dúvidas, pode fazer a diferença em sua vida.

Não se pode negar que até atingir o objetivo de desenvolver plenamente as capacidades de uso da língua inglesa pelo aluno surdo, há um processo bastante trabalhoso, pois ainda que hajam propostas educacionais direcionadas a esse grupo, na prática muitas das vezes é possível perceber nelas uma série de limitações, de modo que ao final da escolarização básica, esses sujeitos não atingem satisfatoriamente os objetivos a serem alcançados.

5. Considerações finais

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que, atualmente, tem sido crescente a preocupação com a aprendizagem dos alunos com surdez tanto no que diz respeito a libras e língua portuguesa, quanto em língua estrangeira, particularmente no tocante à inglesa, havendo diversas pesquisas que se propõem a isso. Ao escolher para abordar aqui o ensino e aprendizagem das pessoas surdas, a proposta foi a de sugerir uma reflexão a respeito do assunto, sem a pretensão de oferecer soluções, pois a sociedade ainda está bem longe disso uma vez que caminha para seu processo de inclusão.

Diz-se aqui que a sociedade caminha para seu processo de inclusão, pois apesar de haver ganhado força nos últimos anos, em muitos casos o que ocorre é o fato de o aluno surdo estar apenas inserido na classe

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

regular, sem propostas de atividades que o permitam interagir com alunos ouvintes e até mesmo com o professor, cuja relação interpessoal depende da presença do intérprete que, ao ocupar o cargo no âmbito educacional, nem sempre tem a formação e conhecimento necessários para tal. Ademais, um ambiente no qual a primeira língua não é comum à coletividade, por si só já é capaz de ocasionar um isolamento linguístico-social.

Neste contexto, foi possível concluir que, se já é difícil para um aluno surdo o processo de aquisição, comunicação e aprendizado em libras como sua língua materna, e língua portuguesa (português) como segunda língua para se comunicar com o mundo ouvinte, aprender uma língua estrangeira (terceira língua) representa uma árdua tarefa pelo fato de muitos professores não terem sido preparados ou terem formação voltada ao ensino de uma língua estrangeira para surdos, que no nosso caso trata-se da língua inglesa.

Ciente dos desafios que os professores enfrentam para conseguir dar conta de, na sala inclusiva, atender tanto a maioria ouvinte quanto dedicar atenção ao aluno surdo de maneira satisfatória levando em conta suas dificuldades e limitações para o ensino de língua inglesa, espera-se que, de alguma forma, o resultado deste trabalho possa contribuir para a formação daqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com os surdos em sua prática e buscam um ensino de línguas mais significativo para essa clientela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, Eduardo. *Língua brasileira de sinais “uma conquista histórica”*. Senado Federal Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Brasília, OS, n. 03747, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Reconocimiento_libras.pdf>. Acesso em: 15-03-2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

_____. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCHADO, S. M. D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese (de Doutorado). Assis: UNEP, 2003. Disponível em: <http://www.apilrj.org.br/teses_dissertacoes.html>. Acesso em: 05-04-2015.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Rev. Bras. Educ. Espec.* [on-line]. 2000, vol. 06, n. 01, p. 99-116. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382000000100007&script=sci_abstract>. Acesso em: 06-11-2014.

COSTA, Louise. *Aquisição da língua de sinais por crianças surdas*. Disponível em: <<http://enflibras.blogspot.com.br/2011/02/aquisicao-da-lingua-de-sinais-por.html>>. Acesso em: 11-11-2014.

CRUZ, Raquece Mota Honório. O processo de aquisição da linguagem na perspectiva dos pais de alunos surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda*. Petrópolis: Arara Azul, edição nº 14, setembro de 2014.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

DIAS, Vera Lúcia Lopes. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. *Revista CES/JF*, Juiz de Fora, vol. 22, p. 77-88, 2008.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: percentual da população com deficiência*. Disponível em:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 02-04-2015.

LACERDA, Cristina B. F de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 46, set. 1998.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 20, n. 50, 2000.

_____; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, vol. 39, n. 1, p. 65-80, mar. 2013.

LONGONE, Erika. *O surdo e a língua escrita*. Disponível em: <http://vidamaislivre.com.br/colunas/post.php?id=5519&/o_surdo_e_a_lingua_escrita>. Acesso em: 25-03-2015.

LOPES, José Carlos Barbosa. *Leitura em inglês com surdos: possibilidades*. São Paulo: PUC-SP, 2009. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9515>. Acesso em: 07-04-2015.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. Em: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. *Anais da Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste*. Natal: Edufrn, 2012. vol. XXIV. Disponível em: <http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/39-comunic_antonio.pdf>. Acesso em: 16-03-2015.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito educacional e educação no século XXI*: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: UNESCO, 1997.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. DERDIC-PUCSP 2011. *Anais do SIELP*, vol. 1,

n. 1. Uberlândia: Edufu, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_1_artigo_066.pdf>. Acesso em: 07-01-2015.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educ. Rev.* 2014, n.spe-2, p. 143-157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/11.pdf>>. Acesso em: 07-01-2015.

POKER, Rosimar Bortolini. *Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez: libras a distância*. UNESP, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf>. Acesso em: 21-02-2015.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ, Nídia Limeira de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. UFG – 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24039>. Acesso em: 14-04-2015.

SILVA, Márcia Garcês. A inclusão do aluno surdo no ensino regular. Universidade Estadual do Piauí: *VI Encontro de pesquisa em educação da UFPI*, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_04_2010.pdf>. Acesso em: 14-04-2015.

SOUSA, Aline Nunes de. Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas. UECE, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/alinenunesdesousa.pdf>>. Acesso em: 13-05-2015.

_____. The book is not on the table: o desenvolvimento da escrita de surdos em língua inglesa (LE). In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Ross (Orgs.). *Estudos surdos IV*. Série pesquisas – Petrópolis: Arara Azul, 2009.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

TARTUCI, Dulcéria dos. As narrativas sobre a surdez: abordagens e propostas educacionais para surdos. *Pótesis Pedagógica*, [s./l.], vol. 3, n. 3 e 4, p. 93-113, jul. 2010.

UBA, Rossana Círio. *Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo*. PUCPR, 2008. Disponível em:

<http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/720_827.pdf>. Acesso em: 19-04-2015.

O GÊNERO POÉTICO *SILVA* E SUAS ORIGENS

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ)
marciomoitinha@hotmail.com

RESUMO

Observamos que o vocábulo *silva* (= “selva”, “bosque”, “floresta”) é apresentado muitas vezes nos versos das *Bucólicas* de Virgílio, haja vista que o poeta mantuano foi o principal modelo e fonte inspiradora de Henrique Caiado. Assim pensamos também alguns autores que pesquisaram sobre esse poeta português, como Wilfrad Mustard (1931), pesquisador inglês, e o filólogo Marques Rebêlo. Estes defendem a ideia de que as *Éclogas* de Virgílio são as principais fontes de Caiado para a elaboração de sua obra homônima e já traduzida para o vernáculo por Tomás da Rosa (1954). Outrossim, vemos com bons olhos sobre o assunto de maneira que corroboramos com o pensamento destes pesquisadores, não obstante defendemos a ideia de que Henrique Caiado teve também como fonte de inspiração o poeta mantuano para a elaboração das *Silvae*. Estas são por nós consideradas subgênero do bucolismo, por apresentar algumas características em comum como, por exemplo, o hibridismo entre os gêneros da poesia. Lembremo-nos de uma passagem da dissertação de Cecília Lopes de Albuquerque Araujo (1995, p. 8-9). Esta defende a ideia de que o bucolismo tem caráter híbrido. No gênero bucólico retratado pela autora, embora o lirismo seja patente, podem aparecer algumas características do épico e do dramático, o que lhe confere um caráter de gênero misto. A poesia bucólica, porém, costuma ser classificada como lírica pelo fato de expressar a subjetividade; paralelamente a esta afirmação, podemos dizer que as *Silvas* também possuem um caráter híbrido, tendo em vista que há vários gêneros poéticos nos versos hexâmetros, como também configuram-se variáveis estilos de poetas, de prosadores da Roma antiga e de autores posteriores, como veremos no decorrer de nosso minicurso. Na literatura latina da Roma antiga não há outro poeta que tenha escrito tantas vezes o vocábulo *silvae* senão Virgílio, e a partir deste raciocínio procuramos explicar as origens das *Silvae*.

Palavras-chave: Gênero “Selva”, poesia, Henrique Caiado, origens, Virgílio.

Paul Harvey (1955, p. 395) em seu livro, *The Oxford Companion to Classical Literature*, nos explica a origem do nome da obra homônima *Silvae*, escrita por Estácio. Segundo o autor, o nome foi escolhido por tratar-se de temática variada da mesma forma que as “selvas” ou “florestas” possuem inúmeras espécies de árvores que se entrelaçam numa mesma floresta. Portanto, para o autor, a origem do vocábulo *Silvae* tem sentido metafórico.

Defendemos a tese de que as origens das *Silvae* para Caiado estão presentes nas *Bucólicas* de Virgílio, não só porque o poeta mantuano foi a maior fonte inspiradora de Caiado, como já afirmamos, mas também

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

porque de todos os poetas do período de Augusto não há maior alusão ao vocábulo *siluae* do que a obra supracitada de Virgílio.

Vejamos, com comentários, passagens de fragmentos das *Bucólicas*, que corroboram a presença do vocábulo *silva*, que inspirou Henrique Caiado a criar o título de sua derradeira obra. No verso, abaixo, o vocábulo personificado *siluas* aparece pela primeira vez na primeira *bucólica* na forma de acusativo plural. Vejamos a fala do pastor desterrado, Melibeu, na qual se encontra a *silua*:

*Nos patriam fugimus; tu, Tityre, lentus in umbra,
formosam resonare doces Amaryllida siluas.*

(*Buc. I, 4-5*)

Nós fugimos da pátria; tu, Títilo, estirado à sombra,
ensinas *as selvas* a repetir (o nome da) formosa Amarílide.

Na segunda *bucólica*, o vocábulo *siluis*, na forma de dativo plural, aparece numa passagem na qual o pastor homossexual Coridão está apaixonado pelo belo e jovem Aléxis. Coridão, então atormentado por este ardente amor, fala palavras sem nexos e em vão ao lançar a sua voz às montanhas e às selvas, que não podem responder-lhe:

*(...), ibi haec incondita solus
montibus et siluis studio iactabat inani*

(*Buc. II, 4-5*)

(...), ali, sozinho,
às montanhas e às selvas lançava estas coisas desordenadas com vão empenho: (...)

Encontram-se, nesta segunda *bucólica*, mais duas passagens a serem comentadas: na primeira, versos 31 e 32, o pastor Coridão conversa com o jovem, belo e alvo Aléxis a fim de tentar conquistá-lo. Coridão argumenta, acerca de suas posses, de sua habilidade no canto e de sua beleza, comparada a de Dáfnis. Imagina em seguida a situação do enamorado a passear *nas selvas*, cantando e imitando a Pã. Apreciemos os versos a seguir:

*Mecum una in siluis imitabere Pan canendo.
Pan primus calamos cera coniungere pluris instituit.*

(*Buc. II, 31-32*)

Comigo, juntos, *nas selvas* imitarás a Pã, cantando.
Pã ensinou primeiro a unir muitos cálamos com cera.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A segunda passagem diz respeito ao desvario de Coridão num monólogo por esta paixão impossível de acontecer. Para o pastor, as selvas são um *locus* agradável de paz, de tranquilidade e de extrema relevância, pois até os Deuses habitaram lá:

*Quem fugis, a! demens? Habitarunt di quoque silvas,
Dardaniusque Paris. Pallas quas condidit arcis
ipsa colat; nobis placeant ante omnia silvae.*

(Buc. II, 60 - 62)

Ah! Louco, de quem foges? Os deuses habitaram também *as selvas*, e o dardânio Páris. Que a própria Palas habite nas cidadelas que fundou; que *as selvas* nos agradem, antes de todas as coisas.

Na terceira, há um duelo de canto entre Menalcas e Dametas. Este aposta uma novilha, no v. 29, ao passo que Menalcas não pode fazer o mesmo com nenhuma novilha do rebanho, pois nada lhe pertence, apenas ao pai e à injusta madrasta de maneira que ele, então, oferece para o embate poético dois copos de faia com duas effgies, feitos por Alcimedonte; Dametas diz que também possui dois copos feitos pelo mesmo escultor e até o momento conservados. No meio deles há a imagem de Orfeu e as selvas que o seguem. A plasticidade descritiva desta passagem é notável:

DAMOETAS

*Et nobis idem Alcimedon duo pocula fecit,
et molli circum est ansas amplexus acantho;
Orpheaque in medio posuit, silvasque sequentis.*

(Buc. III, 44 - 46)

DAMETAS

Também para nós o mesmo Alcimedonte fez dois copos, e com o flexível acanto abraçou ao redor suas ansas; e no meio pôs Orfeu e *as selvas* que o seguem.

Para o embate poético entre Dametas e Menalcas, Palemão é convidado a ser juiz do duelo de canto e retrata, antes de iniciar o pleito, os elementos da natureza, típicos da primavera:

PALAEEMON

*Dicite, quandoquidem in molli consedimus herba.
Et nunc omnis ager, nunc omnis parturit arbos,
nunc frondent silvae, nunc formosissimus annus.*

(Buc. III, 55- 57)

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

Cantai, visto que na erva macia nos sentamos.
E agora todo campo, agora toda árvore dá à luz¹³,
agora *as selvas* são frondosas, agora formosíssimo¹⁴ está o ano.

Na quarta, o poeta deseja cantar assuntos mais elevados, dignos do cônsul Polião e não de pastores. Trata-se de uma bucólica *sui generis*, isto é diferente das demais, mais propínqua ao tom épico. Não obstante, o poeta se propõe a cantar “as selvas”, visto que estas também são dignas de um cônsul; com tom elevado e quase épico, as *siluae* são deveras dignas de exaltação de uma eminente pessoa. Destacamos, abaixo, a passagem que corrobora a nossa afirmação anterior:

*Sicelides Musae, Paulo maiora canamus:
non omnis arbusta iuuant humilesque myricae:
si canimus siluas, siluae sint consule dignae.*

(*Buc.* IV, 1-3)

Ó Musas da Sicília, cantemos um pouco (coisas) maiores;
os arbustos e os humildes tamarindos não agradam a todos:
Se cantamos *as selvas*, que *as selvas* sejam dignas de um cônsul.

Na quinta, configuram-se cantos alternados entre dois pastores, Menalcas e Mopso. O último canta a morte de Dáfnis, e o primeiro, a apoteose. As *Siluae* estão patentes em três momentos distintos nesta bucólica: entre os versos 20 a 28, encontra-se a primeira passagem na fala do pastor Mopso que retrata, por causa da morte de Dáfnis, o sentimento de pesar não só das ninfas, como também dos elementos da natureza, como as aveleiras, os rios e os próprios animais, que não provaram mais a água e nem tocaram a erva do pasto, como sinal de luto. Consoante o poeta, dizem as selvas e os montes selvagens que até os leões púnicos gereram a morte de Dáfnis. Apreciemos os versos 24 a 28 nos quais se encontra o vocábulo “selva”:

¹³ Metáfora. A árvore “concebe” folhas e frutos.

¹⁴ “Ano formosíssimo”, personificação seguida de antonomásia, figura de linguagem caracterizada pela substituição de um nome por outro nome ou expressão que lembre uma qualidade, uma característica ou um fato que, de alguma forma, o identifique. O poeta preferiu valer-se deste recurso em vez de escrever a palavra “primavera” por motivos métricos.

MOPSVS

*Non ulli pastos illis egere diebus
frígida, Daphni boues ad flumina: nulla neque amnem
libauit quadrupes, nec graminis attigit herbam.
Daphni, tuom Poenos etiam ingemuisse leones
interitum montesque feri siluaeque loquuntur.*

(Buc. V, 24-28)

Naqueles dias, ó Dafnis, nenhuns (pastores) conduziram os bois apascentados aos frescos rios; nenhum quadrúpede nem tomou água, nem tocou erva do pasto. Ó Dáfnis, e os montes selvagens e *as selvas* dizem que os leões púnicos também gereram a tua morte.

Num segundo momento, nos versos 42 a 44, o mesmo pastor Mopso propõe aos pastores e a Menalcas que se levante um túmulo honroso¹⁵ e neste se grave um epitáfio para Dáfnis com a seguinte inscrição:

*DAPHNIS EGO IN SILVIS HINC USQUE AD SIDERA NOTVS
FORMOSI PECORIS CVSTOS FORMOSIOR IPSE*

(Buc. V, 43 - 44)

EU (FUI) DÁFNIS NAS SELVAS, FAMOSO DAQUI ATÉ AOS ASTROS,
PROTECTOR DE UM FORMOSO REBANHO, (EU) PRÓPRIO MAIS BELO

Em nossa dissertação (RIBEIRO, 2006, p. 115)¹⁶, destacamos esta inscrição fúnebre à qual acabamos de nos referir e a consideramos como um “falso epigrama”¹⁷, uma vez que os epitáfios geralmente eram compostos em forma epigramática.

A derradeira passagem da quinta *bucólica*, na qual atestamos mais uma vez “as selvas”, configura-se da seguinte maneira: o pastor Menalcas, nos versos 56 a 61, apresenta Dáfnis, contemplando as maravilhas do Olimpo e, sob a seus pés, o herói vê as nuvens e os astros de modo que as selvas, os campos, os pastores e as jovens Dríades se alegram pela apoteose do herói; vale ressaltar que até os animais ferozes sentem gáudio e não praticam, a partir deste momento, insídias, e nem rede alguma é lançada aos cervos pelos caçadores. Todos estes últimos acontecimentos

¹⁵Erigir um túmulo e neste gravar um epitáfio era a maior homenagem que um defunto poderia ter na Roma antiga.

¹⁶ Esta dissertação foi publicada, em 2014, pelas Novas Edições Acadêmicas com um novo título.

¹⁷Para ampliar os conhecimentos acerca dos epigramas e de suas origens, indicamos a nossa edição bilingue, publicada recentemente pela Editora Primas de Curitiba e intitulada: *Os Epigramas de Henrique Caiado: Origens, Estudo Analítico e Tradução*.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA

retratam a paz tão cara a Dáfnis. Para corroborar os nossos comentários supracitados, apreciemos, a seguir, os versos originais de Virgílio com a nossa tradução:

MENALCAS

*Candídus insuetum miratur limen Olympi
sub pedibusque uidet nubes et sidera Daphnis.
Ergo alacris siluas et cetera rura uoluptas
Panaque pastoresque tenet Dryadasque puellas.
Nec lupus insidias pecori, nec retia ceruis
ulla dolum meditantur: amat bonus otia Daphnis.*

(Buc. V, 56 - 61)

MENALCAS

O cândido Dáfnis admira o limiar¹⁸ insólito do Olimpo
e, sob os (seus) pés, vê nuvens e astros.
Portanto, um alegre prazer tem *as selvas* e os restantes campos
e Pã e os pastores e as jovens Dríades.
Nem o lobo prepara insídias ao rebanho, nem redes
algumas tramam dolo¹⁹ aos cervos: o bom Dáfnis ama os ócios.²⁰

Na sexta *bucólica*, as *Siluae*, mais uma vez, são valorizadas por Virgílio. Nos dois primeiros versos, o poeta mantuano situa as “selvas” como *locus* das musas, outrossim, morada de Tália, musa dos banquetes e da comédia. Sabe-se que esta, originalmente campestre, era representada empunhando um cajado de modo que se faz a associação dela à poesia bucólica. No terceiro verso, Virgílio, advertido por Apolo, afirma que, no momento, não deve cantar em tom épico, mas bucólico cujas atribuições principais são apresentar: os labores dos pastores e, nos momentos de descanso, os cantos dos mesmos. Estão patentes também, nos versos incipientes (vs 6-9) os encômios aos políticos que também são focalizados na poesia bucólica, como na épica. Fica evidente, no nono verso, que a sexta *bucólica* foi feita por encomenda, visto que o poeta diz: *non iniussa cano* (“não canto o que não me mandaram”). Isto é, o poeta só escreve o que interessa aos políticos da época de maneira que o mecenate e o clientelismo já eram bem frequentes nas poesias do período de Augusto. Seleccionamos, abaixo, os nove primeiros versos da sexta os quais acabamos de comentar para corroborar as nossas afirmações supracitadas:

¹⁸ Soleira da porta não tangível aos corpos dos mortais. Diz-se insólito para algo extraordinários aos olhos humanos.

¹⁹ Está no sentido de “engano”.

²⁰ Isto é, o herói ama a paz necessária à tranquilidade da alma, à reflexão e à criação poética.

*Prima Syracosio dignata est ludere uersu
nostra, neque erubuit siluas habitare, Thalia.
Cum canerem reges et proelia, Cynthus aurem
uellit, et admonuit: "Pastorem, Tityre, pinguis 4
pascere oportet ouis, deductum dicere carmen."
Nunc ego (namque super tibi erunt, qui dicere laudes,
Vare, tuas cupiant, et tristia condere bella)
agrestem tenui meditabor harundine musam.8
Non iniussa cano. (...)*

(Buc. VI, 1-9)

A nossa Tália julgou-se digna a primeira a brincar com o verso siracusano, e não corou de vergonha por habitar *as selvas*. Como eu cantasse os reis e os combates, o Cíntio me puxou violentamente a orelha e me advertiu: "Títyro, é necessário que um pastor 4 apascente gordas ovelhas e cante um carne simples." Eu agora (pois, tu terás de sobra, ó Varo, aqueles que desejem celebrar os teus louvores, e cantar as tristes guerras) elaborarei um agreste canto na tênue flauta.8 Não canto o que não me mandaram. (...)

Há, nos versos 37 a 40, outra passagem da sexta *bucólica* na qual Virgílio retrata brevemente a formação dos quatro elementos: terra, ar, mar e fogo²¹ e como a abóbada do mundo tomou consistência. Neste contexto, originam-se as "selvas" como também os animais, que erravam pelos montes. Vejamos a passagem selecionada:

*(...) iamque nouom terrae stupeant lucescere solem,
altius atque cadant submotis nubibus imbres,
incipiant siluae cum primum surgere, cumque
rara per ignaros errent animalia montis.*

(Buc. VI, 37 - 40)

(...) e as terras já admirem o novo sol a brilhar, e as chuvas caíam das nuvens erguidas mais alto, enquanto *as selvas* começam a surgir, pela primeira vez, e enquanto o animais errem espalhados pelos campos que não (os) conhecem.

Na sétima *bucólica*, nos versos 65 a 68, duas alusões às "selvas" ficam patentes na derradeira fala do pastor Tírsis, que perde a disputa poética contra Córídon:

²¹ A cosmogonia, que Virgílio comenta em célebre passagem, tem um tom poético, bem sugestivo, mas limitado; percebe-se na leitura que ele não esgota o assunto nem expõe minuciosamente as teorias do *De Rerum Natura* de Lucrecio ou as de Epicuro.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

THYRSIS

Fraxinus in siluis pulcherrima, pinus in hortis, 65
populus in fluuiis, abies in montibus altis:
saepius at si me, Lycida formose, reuisas,
fraxinus in siluis cedat tibi, pinus in hortis.

(Buc. VII, 65-68)

O Freixo *nas selvas* é pulquérrio, o pinheiro nos hortos,
o choupo nos rios, o abeto nas altas montanhas:
mas se tu, ó formoso Lícidas, com mais frequência me visitasses,
o freixo nas selvas ceder-te-ia o lugar, o pinheiro nos hortos.

Na oitava, as “selvas” também têm lugar de destaque. Encontramos, no verso 58, o pastor Damão; desesperado e desejoso de suicídio por causa de seu amor não correspondido. Nos versos 55 e 56, podemos atestar que esse pastor fica em devaneios, desejando que as corujas disputem com os cisnes e que o pastor Títiro seja um Orfeu. Nos dois últimos versos que extraímos, Damão despede-se das selvas por desejar o suicídio e pretender saltar-se às ondas:

(...) certent et cycnis ululae, sit Tityrus Orpheus, 55
Orpheus in siluis, inter delphinas Arion.

Incipe Maenalius mecum, mea tibia, uersus.
Omnia uel medium fiat mare. Viuite, siluae (...)

(Buc. VIII, 55 - 58)

(...) e que as corujas disputem com os cisnes, que Títiro seja um Orfeu, 55
um Orfeu *nas selvas*, um Arião entre os golfinhos.

Começa comigo, ó minha flauta, os versos de Mênalo.
E ainda, que o alto mar se torne tudo. Adeus, *selvas*²²: (...)

Há mais uma passagem na oitava *bucólica*, na qual as “selvas” mais uma vez estão patentes e sobre as quais teceremos alguns comentários, a seguir. Primeiramente, contextualizemos o trecho selecionado: quem nos fala, agora, na disputa poética, não é mais o pastor Damão, mas Alfeisibeu que descreve cerimônias²³ de uma mulher, que tenta trazer de volta o seu ente muito amado, Dáfnis. Nesta situação, “as selvas” se inserem como lugar propício às transformações e às feitiçarias proferidas

²²*Viuite siluae* = “Vivei, selvas”: tradução literal, contudo trata-se de uma expressão do idioma. Melhor tradução para o contexto da poesia acima é “Adeus, selvas”, visto que o pastor tem mais consideração pelas “selvas” do que pela amada.

²³ Na verdade, o que Alfeisibeu descreve diz respeito à magia de uma mulher. Vale lembrar que estes tipos de sortilégios estavam muito em voga nos tempos de Virgílio.

por uma mulher na tentativa de trazer de volta do Hades o seu amado. Estes encantamentos têm como escopo conduzir Dáfnis da cidade à casa da amada. Extraímos alguns versos para corroborar o que acima foi dito:

*Ducite ab urbe domum, mea carmina, ducite Daphnim.
Has herbas atque haec Ponto mihi lecta uenena
ipse dedit Moeris (nascuntur pluruma Ponto);
his ego saepe lupum fieri et se condere siluis
Moerim, saepe animas imis excire sepulcris,
atque satas alio uidi traducere messis.*

(Buc. VIII, 94 - 99)

Ó encantamentos meus, conduzi, Dáfnis, conduzi-o da cidade a (minha) casa. O próprio Méris deu-me estas ervas e estes venenos colhidos no Ponto (nascem muito abundantes no Ponto); eu vi Méris, muitas vezes, tornar-se lobo por causa destes²⁴ e esconder-se nas selvas, muitas vezes, eu (o) vi evocar as almas no fundo dos sepulcros e transportar para o outro (campo) as searas semeadas.

Na nona, não há alusão às “selvas”; por outro lado, na décima *bucólica*, Virgílio focaliza-as em três momentos diferentes, como veremos mais adiante.

In primo loco, vejamos a temática da derradeira *bucólica*: a décima canta os amores de Galo²⁵, ressentido pela traição da amada Licóride. Virgílio invoca a ninfa Aretusa a fim de inspirar-se no canto para o seu amigo. Neste contexto, as “selvas” são focalizadas, pela primeira vez, quando o poeta afirma que não canta para os surdos, tendo em vista que as “selvas” repercutem todas as coisas. Apreciemos os oito primeiros versos de Virgílio sobre os quais acabamos de tecer comentários:

*Extremum hunc, Arethusa, mihi concede laborem:
pauca meo Gallo, sed quae legat ipsa Lycoris,
carmina sunt dicenda: neget quis carmina Gallo?
Sic tibi, cum fluctus subterlabere Sicanos,
Doris amara suam non intermisceat undam; 5
incipi; sollicitos Galli dicamus amores,
dum tenera attondent simae uirgulta capellae.
Non canimus surdis: respondent omnia siluae*

(Buc. X, 1 - 8)

²⁴ Refere-se aos encantamentos.

²⁵ Percebe-se que a décima *bucólica* foi obra de encomenda a pedido do próprio Galo, como podemos atestar pela nossa tradução do terceiro verso: “quem negaria versos a Galo?”

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Aretusa, concede-me este derradeiro labor;
poucos carmes hão de ser ditos ao meu Galo, mas que a própria Licóride leia,
quem negaria²⁶ carmes a Galo?
Assim, quando correres sob as ondas da Sicília,
que a amarga Dóris não misture contigo a sua água; 5
começa; digamos os amores muito inquietos de Galo,
enquanto as cabras, que têm as narinas chatas, roem as tenras moitas.
Não cantamos para surdos: as *selvas* tudo repercutem.²⁷

No segundo momento da décima, as “selvas” configuram-se ao pastor como local de refúgio e de sofrimento. Nos versos 52 a 54, o Galo²⁸ desabafa, afirmando que prefere estar entre os covis das feras e deseja gravar nas tenras árvores os seus sentimentos amorosos, que crescem a cada dia, como as árvores que se desenvolvem com as suas inscrições gravadas:

*Certum est in siluis inter spelaea ferarum
malle pati tenerisque meos incidere amores
arboribus: crescent illae, crescetis, amores.*

(Buc. X, 52 - 54)

Está decidido que prefiro sofrer *nas selvas* entre os covis das feras
e gravar os meus amores nas tenras
árvores: crescerão elas²⁹, crescereis, ó amores (meus)!

Na terceira passagem, encontramos-las com a seguinte configuração: o pastor desiludido não consegue esquecer-se de sua amada de modo que seus esforços de evasão fracassam, nada mais lhe agrada nem as ninfas nem os próprios versos e nem mesmo as “selvas”, que são convidadas a se retirarem. Extraímos dois versos nos quais atestamos a última passagem das *silvae* em Virgílio:

*Iam neque Hamadryades rursus nec carmina nobis
ipsa placent; ipsae rursus concedite, silvae.*

(Buc. X, 62 - 63)

Agora, nem as Hamadriades, nem de novo os próprios cantos
nos agradam mais; (vós) mesmas retirai-vos de novo, *ó florestas*.

²⁶Preferimos traduzir o verbo *neget*, que está no presente do subjuntivo, por “negaria” no futuro do pretérito. Trata-se do subjuntivo potencial.

²⁷ Isto é, as “selvas” fazem eco, não se calam diante dos acontecimentos.

²⁸ Na verdade, trata-se de Cornélio Galo, traído por sua amada Licóride, amigo de Virgílio.

²⁹ Isto é, as árvores.

Pelo que já comprovamos, até agora, podemos responder com segurança acerca da seguinte pergunta: por que um gênero poético com esta denominação *silva*? Para nós, sem dúvida alguma, trata-se de inspiração poética virgiliana³⁰.

Observemos, a seguir, os comentários que fizemos sobre o vocábulo *silva* nas Bucólicas:

- * As *Silvae*, no quinto verso da primeira, desempenham a personificação de um companheiro, disposto a aprender algo sobre o amor para poder repetir o eco do nome da amada Amarílide nas montanhas;
- * Na segunda são um espaço relevante no qual o pastor ou poeta pode confiar os seus sentimentos, as suas paixões e os seus desvarios, mas infelizmente não há respostas às perguntas, tendo em vista que as *silvae* não podem responder-lhe;
- * No verso 31 da segunda, são um *locus* agradável e adequado aos amantes; um pouco mais adiante, nos versos 60 e 62, podemos perceber que as selvas foram um lugar sagrado no qual os deuses e as ninfas habitaram, *locus* de paz, de tranquilidade, suscetível à reflexão, espaço tão relevante, quanto às cidades de Roma, como coteja o poeta nestes versos;
- * Na terceira, as “selvas” existem para os animais, para os pastores e para as pastoras. (Cf. *Buc. Virg.* III, 46);
- * Já no início da quarta *bucólica*, elas nos conduzem a refletir sobre como são dignas de personagens ilustres de maneira que se configura uma *silva* com tom épico;
- * Na quinta, entre os versos 56 a 58, nota-se um sentimento de euforia pela certeza da apoteose de Dáfnis de modo que as “selvas”, os restantes campos, Pã, os pastores e as jovens Driades sentem gáudio pelos acontecimentos acerca do herói; na segunda passagem, pudemos atestar, com a leitura dos versos 43 e 44, que as selvas e as fontes não são lugares irrelevantes, tendo em vista que elas são habitadas pelas almas dos heróis, como Dáfnis. Enfim, num último momento desta quinta *bucólica*, podemos constatar que “as selvas” são personificadas e oniscientes. Repassando um olhar atento sobre os versos 58 a

³⁰Não descartamos a influência das *Silvae* de Estácio, publicadas a partir de 92 d. C. No entanto, defendemos a tese de que há influências diretas das *Bucólicas* de Virgílio nestas “Selvas” de Caiado.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

61, constataremos que as selvas e os restantes campos se alegram pela apoteose de Dáfnis, que ama os *otia* (“os ócios”), o herói que se deleita com a paz, com a tranquilidade da alma. Não há lugar mais propício para este *locus amoenus* do que as selvas nas quais habitam as jovens ninfas, denominadas Dríades, e às quais o poeta faz alusão, no verso 59. Vale lembrar, do ponto de vista etimológico, que o vocábulo “Dríades”³¹ provém do grego δρύς (carvalho) de modo que elas são deveras originárias dos campos;

- * Na sexta, logo nos versos incipientes 1-2, atestamos que “as selvas” também são retratadas como *locus* das musas campestres, como Tália, à qual nos referimos, anteriormente; já nos versos 39 e 40, pudemos averiguar um comentário sugestivo de Virgílio acerca da origem das “selvas” e dos animais terrestres;
- * Na sétima, ouvimos as palavras do pastor Tírsis, nos versos 65 a 68, cotejando as “selvas” como um lugar tão formoso, quanto à beleza de Lícidas;
- * Na oitava, são retratadas como um *locus*, não só escolhido para transformações e para despedidas que almejam o suicídio por um amor não concretizado, mas também elas são um espaço propício às feitiçarias;
- * Na nona, lamentavelmente, não há alusões a estas florestas;
- * Enfim, na décima e derradeira *bucólica*, as “selvas” aparecem em três momentos distintos: 1º.) no verso 8, elas tudo repercutem, oniscientes de todos os acontecimentos da época do poeta mantuano; 2º.) no verso 52, são focalizadas como lugar de desabaços dos sentimentos amorosos do pastor Galo, bem como espaço de refúgio para o próprio se esquecer dos males do amor, visto que para ele o viver nas selvas com a natureza, com os pastores e com as ninfas poderia servir de remédio para a sua paixão, mas infelizmente tal raciocínio foi deveras vão e inviável. Apreciemos o verso, a seguir, que confirma o desabaço do pastor: *tamquam haec sit nostri medicina furoris, (...)* (*Buc. X*, 60) “como se o remédio de nossa paixão fosse isto³², (...)”; 3º) no verso 63, as “selvas” são afugentadas pelo apaixonado Galo por não mi-

³¹ Ovídio em *As Metamorfoses* (VI, 453) e Virgílio em *As Geórgicas* (I,11) já retrataram tais ninfas às quais acabamos de nos aludir.

³² Alguns traduzem assim: “como se isto fosse remédio para a nossa paixão, (...)”

tigarem a sua paixão doentia. Para nós, foi a melhor maneira que Virgílio escolheu nas *Bucólicas* para despedir-se das “selvas”, que têm para o poeta substancial relevância, tendo em vista que apareceram tantas vezes na obra supracitada com diversificadas funções e objetivos, como pudemos constatar ao longo deste capítulo com nossos exemplos e comentários.

Não podemos esquecer-nos de que as “selvas”, “as florestas”, são o *locus* primitivo do povo de Roma, já que em suas origens a *Urbs* era uma aldeia de agricultores de maneira que podemos perguntar-nos: Qual é a relevância do gênero poético *Silua* para o povo romano? Acreditamos que a explicação seja histórica: Roma foi, em suas origens³³, um povo de camponeses e este fato e lembrança consciente deste povo, certamente, influenciou na tradição³⁴ oral e na literatura romana.

Está bem patente em todo o consciente romano o telúrico, isto é o amor à terra, ao país e às selvas, e torna-se bem visível este caráter, em Virgílio nas *Bucólicas* e em Caiado nas *Siluae*, como atestaremos mais adiante, no segundo capítulo. Concordamos com Marrou (1975), quando ele afirma que os jovens romanos seguiam as tradições dos antigos e

- a) respeitavam e escutavam os mais velhos;
- b) acompanhavam os pastores nos trabalhos dos campos;
- c) observavam os costumes dos ancestrais, dos *mos maiorum* e dos *pater-familias*³⁵;
- d) escutavam os belos discursos, nas sessões secretas do senado³⁶, acompanhados de seus pais;
- e) assistiam às festas e cantavam ...
- f) respeitavam o sentimento religioso: a *pietas* e as leis do direito e da justiça³⁷;

³³ No final do séc. VI a. C.

³⁴ Tradição nacional de toda Roma e da tradição familiar.

³⁵ A partir dos 7 anos.

³⁶ Consoante Aulo Gélio, em *Noites Áticas*, havia um costume antigo segundo o qual, os senadores de Roma entravam na Cúria com os seus filhos vestidos de pretexta. Não obstante, o mesmo autor nos relata um fato que contribuiu veementemente para a alteração desse costume. (Cf. GÉLIO, 2010, p. 74-75, I, 23, 4).

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

g) enfim, seguiam a tradição romana de seus ancestrais.

Não nos esqueçamos de que o patriotismo na Roma antiga era eminentemente religioso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Cecília Lopes de Albuquerque. *A poesia bucólica em Nemesiano*. 1995. Dissertação (de Mestrado). – Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GÉLIO, Aulo. *Noites áticas (Noctes Atticae)*. Tradução e notas: José Rodrigues Seabra Filho. Introdução: Bruno Fregni Bassetto. Londrina: Eduel, 2010.

HARVEY, Paul. *The Oxford Companion to Classical Literature*. Oxford: Clarendon Press, 1955.

MARROU, Henri-Iréné. *História da educação na Antiguidade*. Brasília: MEC; São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1975.

MUSTARD, Wilfred. *The Eclogues of Henrique Cayado*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, 1931.

RIBEIRO, Márcio Luiz Moitinha. *A poesia pastoril: As Bucólicas de Virgílio*. 2006. Dissertação (de Mestrado). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *As Bucólicas de Virgílio: origens, características e estilo do poeta (As Bucólicas de Virgílio: estudo e tradução)*. Deutschland/Niemcy: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

_____. *Os epigramas de Henrique Caiado: origens, estudo analítico e tradução*. Curitiba: Prismas, 2013.

_____. *Siluae de Henrique Caiado: estudo e tradução*. 2014. Tese (de Pós-Doutoramento). Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROSA, Tomás da. *As églogas de Henrique Caiado*. Separata de *Humanitas*. Vols. I e II da Nova Série. (Vols. V e VI da Série Contínua). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos Clássicos, 1954.

³⁷ No ritual da declaração de guerra, os sacerdotes chegando à fronteira do inimigo, tomavam os deuses e o direito por testemunhas da justiça da causa romana: Roma só faz guerra para obter o que lhe é devido.