



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

# REVISTA ELETRÔNICA DO GEPPELE

Coord. Cícero Anastácio Araújo de Miranda



**Ano 05 – Vol. I – Edição Nº 7 – Janeiro de 2019**

**Fortaleza – CE**

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino  
e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano V – Edição Nº 07 – Vol. I – Jan/ 2019**

**ISSN 2318-0099**

# Revista Eletrônica do GEPPELE



Fortaleza/CE

2019

Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino  
e Formação de Professores de Espanhol  
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará  
Ano V – Edição Nº 07 – Vol. I – Jan/ 2019  
ISSN 2318-0099

## COMITÊ EDITORIAL

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

ciceroaamiranda@gmail.com

Sara de Paula Lima – UFC

saraalima@gmail.com

Lucineudo Machado Irineu – UECE

lucineudo.irineu@gmail.com

## CONSELHO EDITORIAL

Ana Lourdes Fernández - UFPelotas

Ana Mariza Benedetti – UNESP

Cleudene Aragão – UECE

Cristiano Silva de Barros - UFMG

Elena Godoi – UFPR

Elzimar Costa – UFMG

Gretel Fernández – USP

Maria Luisa Ortiz – UNB

Mônica Mayrink O'Kuinghttons – USP

Neide González – USP

Simone Rinaldi – UEL

### *Ad hoc*

Beatriz Furtado – UFC

Germana da Cruz – UFC

Kélvya Freitas – IF/Sertão/PE

Lucineudo Machado – UERN

Tatiana Carvalho – UERN

Márcia Ferreira – UERN

Regiane Santos – UERN

## **EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO**

### **Comitê editorial**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

Lucineudo Machado Irineu – UECE'

Sara de Paula Lima – UFC

### **Formatação e diagramação**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

### **Revisão Final**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda – UFC

### **E-mail e comunicação**

revistageppele@gmail.com

### **Dados para catalografia**

Número 07

Volume 01

1ª Edição

Ano IV Jan/ 2019

ISSN 2318-0099

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino  
e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano V – Edição Nº 07 – Vol. I – Jan/ 2019**

**ISSN 2318-0099**

**EDIÇÃO TEMÁTICA**

***“Linguística Aplicada e Ensino  
de Línguas Estrangeiras”***

Fortaleza/ CE

2019

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino  
e Formação de Professores de Espanhol  
Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará  
Ano V – Edição Nº 07 – Vol. I – Jan/ 2019  
ISSN 2318-0099**

## Apresentação

O GEPPELE/CNPQ (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas de Ensino de Formação de Professores de Língua Espanhola) é um grupo de estudo e pesquisa ligado ao CNPQ e também um Programa de Extensão da Universidade Federal do Ceará. Temos como público alvo alunos graduandos e/ou pós-graduados em Letras/Espanhol e professores de língua espanhola. Objetivamos promover o encontro entre profissionais que já atuam e aqueles que estão em processo de formação inicial para o ensino de língua espanhola, de forma que, nessa interação, possam ser levados e estimulados a refletir a respeito de sua prática, bem como acerca dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e sobre a relevância de sua atuação no e para o contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, o GEPPELE tem como objetivo manter um espaço de discussão em torno da formação de professores de Língua Espanhola e do ensino e aprendizagem desse idioma, nas escolas, cursos e universidades brasileiras.

A Revista Eletrônica do GEPPELE – Todas essas atividades têm gerado uma produção científica sobre as leituras e publicações realizadas pelos participantes do grupo. No ano de 2011, com a realização do I Colóquio do grupo, publicamos os textos produzidos no encontro. No ano de 2013, dada a necessidade de abrir mais um espaço para a discussão e divulgação das pesquisas da área de espanhol, realizamos o lançamento da Revista Eletrônica do GEPPELE que, desde então, vem servindo de canal de veiculação de trabalhos acadêmicos de vários professores e alunos do país. O periódico conta já com avaliação da CAPES e tem o objetivo de publicar textos originais e inéditos de professores, pesquisadores, alunos (vinculados à graduação ou pós-graduação) e professores da rede pública e particular cujas pesquisas e trabalhos acadêmicos tratem de questões relacionadas ao ensino de Espanhol como língua estrangeira, políticas linguísticas e formação de professores de E/LE.

Neste número da revista, apresentamos trabalhos de alunos e professores do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras da

UFC, selecionado especialmente para este número da revista. Os artigos estão centrados nas três linhas de investigação do curso, quais sejam:

***Linha 01 – Tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas.***

Descrição: Estudos das diferentes tecnologias e sua integração e relações com o ensino de idiomas, que incluem a investigação sobre materiais didáticos, ferramentas e demais tecnologias integradas ao ensino de línguas estrangeiras.

***Linha 02 – Ensino e Aprendizagem de Segunda, Terceira e demais Línguas.***

Descrição: Estudos voltados para as questões ligadas à aquisição, ao ensino, à aprendizagem de línguas e à formação de professores de línguas.

***Linha 03 – Estudos críticos e estudos críticos do discurso***

Descrição: Estudos com ênfase nos estudos críticos do letramento, da pragmática, dos gêneros textuais, do discurso e das relações implicadas nessas práticas.

A publicação visa, entre outros objetivos, difundir o trabalho desses autores e consolidar o espaço de investigação desenvolvido pelo curso, de modo a demonstrar ainda mais a necessidade de trabalhos na área da LA e de Língua Estrangeira.

Esperamos, finalmente, contribuir com esta publicação com a ampliação da discussão em torno das duas principais linhas da atuação do GEPPELE: a formação de professores e o ensino e aprendizagem de Língua Espanhola.

Tenham todxs uma excelente leitura!

Cícero Miranda  
Organizador

## SUMÁRIO

### ARTIGOS DE PESQUISADORES

<b>Título / autores</b>	<b>Pág.</b>
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL ATRAVÉS DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE ESPANHOL	
<i>Débora Sandyla de Araújo dos SANTOS (UFC)</i> <i>Beatriz Furtado Alencar LIMA (UFC)</i> .....	09
O USO DO NÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: A ATENUAÇÃO DA NEGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ	
<i>Adriano Souza MARINHO (UFC)</i> .....	34
TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DE FORTALEZA/CE	
<i>Judas Tadeu de AZEVEDO NETO (UFC)</i> <i>Diana Costa Fortier SILVA (UFC)</i> .....	43
LITERATURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	
<i>Maria Inês Pinheiro CARDOSO (UFC)</i> <i>Lúcio Flávio Gondim da SILVA (UFC)</i> .....	58

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL ATRAVÉS DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AULAS DE ESPANHOL

Débora Sandyla de Araújo dos SANTOS (UFC)<sup>1</sup>

Beatriz Furtado Alencar LIMA (UFC)<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo é baseado em um relato de experiência docente, em que tivemos a pretensão de estimular a criticidade leitora dos alunos de duas turmas do 2º ano do ensino médio da rede privada de ensino da região metropolitana de Fortaleza, capital cearense. O referencial teórico é pautado nos eixos conceituais da: multimodalidade (KREES, 2010) e dos letramentos críticos digitais (BACCEGA 2010; CASSANY 2006; GAMA, 2012; ROJO, 2004), atrelados ao gênero anúncio publicitário (FELTES 2012). Dessa forma, almejamos escrever como se dão as análises críticas dos textos multimodais criados pelos alunos, do gênero anúncio publicitário, em língua espanhola, na construção de sentidos, a partir da perspectiva do letramento crítico digital e da multimodalidade. Diante do exposto, acreditamos que os usos críticos do discurso devem estar presentes nas práticas discursivas da escola, a fim de conscientizar os alunos a uma leitura cidadã mais ativa na sociedade.

Palavras-chave: Anúncio publicitário. Letramento Digital Multimodal. Experiência Docente.

## ABSTRACT

This article is based on an account of teaching experience, in which we had the intention of stimulating the reading criticity of the students of two classes of the second year of high school teaching in the metropolitan region of Fortaleza, capital of Ceará. The theoretical framework is based on the conceptual axes of multimodality (KREES, 2010) and digital critical literacy (BACCEGA 2010, CASSANY 2006, GAMA, 2012, ROJO, 2004), linked to the advertising genre (FELTES 2012). Thus, we aim to write as the critical analyzes of the multimodal texts created by the students, of the publicity genre, in Spanish, in the construction of meanings, from the perspective of digital critical literacy and multimodality. In the light of the foregoing, we believe that the critical uses of discourse must be present in the discursive practices of the school, in order to make students aware of a more active citizen reading in society.

Keywords: Advertising. Multimodal Digital Literature. Teaching Experience.

<sup>1</sup> Estudante do Curso de Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELEST) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará. [debora.sandyla@aluno.uece.br](mailto:debora.sandyla@aluno.uece.br).

<sup>2</sup> Professora do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), Departamento de Letras Estrangeiras. Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará e Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PosLA) . Doutorado concluído no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal do Ceará (UFC). [alencarbia@gmail.com](mailto:alencarbia@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar o uso da multimodalidade em uma prática de letramento digital crítico. O relato origina-se de nossa prática pedagógica em aulas de língua espanhola com alunos de duas turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola da rede privada situada na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Nessa prática, os/as alunos/as da disciplina construíram, em língua espanhola, campanhas publicitárias de conscientização acerca de temas atuais em seu cotidiano como, feminicídio, prevenção do suicídio, discriminação de negros e LGBTQ+, *Fake News* e armamento.

A realização da atividade dividiu-se em quatro momentos. Primeiramente, a professora levou, para a sala de aula, anúncios publicitários com o intuito de analisar e compreender as estratégias de persuasão presentes nos textos. Em um segundo momento, propôs-se que os/as próprios/as alunos/as construísem suas peças publicitárias. Para isso, eles/as buscaram aprofundar-se sobre o contexto social e os temas atuais presentes na comunidade onde estão situados/as, com o intuito de produzir um material significativo tanto para os/as produtores/as do texto, quanto para os/as consumidores/as. Por último, uma discussão sobre a persuasão presente nas peças publicitárias produzidas pelos/as estudantes também foi levada à sala de aula.

A análise empreendida estuda as campanhas publicitárias dos/as estudantes através dos fundamentos teóricos da multimodalidade (KREES, 2010) e dos letramentos críticos digitais (BACCEGA 2010; CASSANY 2006; GAMA, 2012; ROJO, 2004), atrelados ao gênero anúncio publicitário (FELTES, 2012), tendo em vista que essas áreas são imprescindíveis para o contexto escolar do século XXI, como afirma Gama:

a escola deve se aproveitar para mergulhar o aluno nas mais diversas situações comunicativas que exigirão dele conhecimento sobre vários campos e domínios discursivos. Com isso, a escola conseguirá fazer o aluno pesquisar, ler, refletir, discutir, selecionar e escrever de forma produtiva como tanto almeja (...) cabe a ela contextualizar seu ensino à atualidade, levar também em conta as alterações culturais advindas da utilização diária das TDICs<sup>3</sup> fora do âmbito escolar e inseri-las, planejadamente em termos materiais (laboratórios de informática, computadores com internet etc.) e humanos (formação de professores, conscientização de alunos), em seu universo de ensino. (GAMA, 2012, p. 8)

<sup>3</sup> Os Ambientes Virtuais são exemplos de dispositivos construídos a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e que podem ser utilizados para diversas atividades humanas, inclusive as educacionais, configurando-os como dispositivos de poder para uma ou outra referência cultural (PIMENTA, 2010).

É sabido que os anúncios publicitários são uma ferramenta viral da internet, que faz uso de várias modalidades de texto e de ferramentas de manipulação e persuasão, o que exige do leitor senso crítico para interpretar e avaliar tais elementos. Os anúncios possuem grande alcance não somente por estarem na internet, mas também pela facilidade de compartilhamento quando atraem o público que se identifica com a mensagem, de forma especial os jovens que estão conectados com muita frequência.

Dessa forma, a atividade de letramento proposta teve como objetivo principal sensibilizar os alunos do 2º ano do ensino médio para uma reflexividade e uma criticidade leitora na sala de aula, para além dos muros escolares. Mais especificamente, objetivamos: a) apresentar as análises críticas e reflexivas dos anúncios criados pelos alunos sob a perspectiva dos letramentos crítico digitais e multimodais e b) analisar o nível de compreensão crítica, por parte dos/as discentes, dos recursos de persuasão, encontrados nos anúncios.

A intervenção docente aconteceu por meio da aplicação de uma atividade de análise de anúncios publicitários em língua espanhola. Os alunos analisaram os anúncios em seus contextos linguístico, cultural e social para a melhor compreensão dos mesmos, já que o simples entendimento do que está escrito, na maioria das vezes, não é suficiente para entender a mensagem que o autor quer repassar, a qual geralmente está para além das linhas (CASSANY, 2006). Dita atividade, com teor avaliativo, foi passada para casa, pois, para a criação dos anúncios, os alunos necessitariam ter acesso a computador e internet, recursos não disponibilizados pela escola. As duas turmas possuem 35 alunos cada, e como só tínhamos uma aula de 50 minutos para as apresentações, foi pedido que se dividissem em grupos de 4 ou 5 alunos. Para preservar a identidade dos jovens, não divulgaremos seus nomes, e nos referiremos aos trabalhos pelo número dos anúncios publicitários.

## **PUBLICIDADE, PROPAGANDA E MULTIMODALIDADE**

O termo publicidade está constantemente ligado à compra e venda de produtos; considera-se que uma empresa ou um publicitário obteve sucesso quando o alcance comercial foi positivo. No entanto, em uma das definições do dicionário

Aurélio online, a publicidade é tida como a promoção de um produto ou serviço através dos meios de comunicação social. Para Santos (2017),

A publicidade é a disciplina do composto de promoção cuja força provém da sua grande capacidade persuasiva e da sua efetiva contribuição aos esforços para mudar hábitos, recuperar uma economia, criar imagem, promover o consumo, vender produtos e informar o consumidor (*apud*, Pinho, 2012, p. 171).

Já propaganda pode ser definida como

Um modo de persuadir e difundir uma crença, uma doutrina, uma ideia, uma ideologia, um princípio e/ou uma religião, não visando fins lucrativos e não anunciando em nome de alguma empresa ou sobre algum produto. Sendo assim, ela procura atingir um determinado público e fazê-lo pensar sobre algum problema social, por exemplo, pensando sempre em atitudes da sociedade como um todo. (SANTOS, 2017, p. 2).

Além do mais, a propaganda pode ser classificada, quanto ao gênero, como corporativa, eleitoral, governamental, ideológica, institucional, legal, política, religiosa, sindical e social (SANTOS, 2017 *apud* PINHO, 2012; MUNIZ, 2004). Neste trabalho nos deteremos, sobretudo, neste último.

Feltes (2012), apoiada nas ideias de Forceville (2009), defende que quando o objetivo é persuadir o consumidor, a utilização de diferentes modos de comunicação aumenta a chance de êxito, o que justifica a frequência com que a propaganda emprega os diversos modos, dado que, com a evolução tecnológica, aumentam os recursos (computador, celular, tablete, televisão) que viabilizam interações multimodais do consumidor com a marca.

Modos de comunicação são o resultado da organização de meios de comunicação “em sistemas de significação de forma a articular sentidos característicos das exigências sociais de diferentes comunidades” (KRESS et alli., 2001: 43). Para estes autores, os modos constroem sentidos de forma própria e os sentidos construídos nem sempre são compreendidos da mesma forma por diferentes grupos de leitores. Além disso, “os sentidos construídos pela linguagem, escrita ou falada, ... se entrelaçam com os sentidos construídos por todos os outros modos simultaneamente presentes e operantes num dado contexto comunicativo, sendo que esta interação também produz sentidos” (idem). Ou seja, sentidos são fruto da interação entre os modos. Finalmente os autores nos chamam atenção para o fato de que “o que pode ser considerado um modo comunicativo é quase sempre algo aberto -sistemas de significação são fluidos, modos de comunicação

se desenvolvem e mudam em resposta às necessidades comunicativas da sociedade: novos modos são criados e modos existentes são transformados” (ibidem). (Piccinini; Martins, 2015, p. 2).

As diversas modalidades encontradas em campanhas publicitárias também têm o poder de interferir na mensagem, podendo haver variedades de inferências sobre a ideia que se deseja passar para o público. Estas ideias trazem consigo uma série de fatores identitários do leitor como sua cultura, região, comunidade, língua, crenças entre outros. Por isso as campanhas publicitárias costumam delimitar um público alvo e investir em meios de divulgação a partir deles. Por exemplo, se a campanha deseja falar de prevenção do câncer de mama seria mais proveitoso vinculá-la em lugares onde o público feminino seja majoritário, podendo ser em páginas web de maior interesse das mulheres ou em intervalos de programas cuja audiência seja, sobretudo, feminina.

Portanto, a publicidade só terá sentido para o leitor se fizer parte de um contexto social, no qual as pessoas encontrem ressonâncias da forma como representam, agem e constroem suas identidades no mundo. Ficando, a critério delas, descartar ou adicionar certo anúncio ao seu conhecimento de mundo. Para Kövecses (2005, p. 193) “os modelos culturais são importantes em nossas tentativas de descrever e caracterizar o sistema conceptual humano e, portanto, as culturas.”. Isto é, a cultura é uma ponte para estabelecer relações de comunicação social.

Ademais, os significados construídos a partir da utilização de outros modos, tanto no contexto de comunicabilidade como na interação publicidade e público estão sempre em movimento, de tal forma que novos modos são construídos e outros, já existentes, vão sendo transformados e readaptados para melhor se comunicar com a sociedade contemporânea e o público alvo desejado.

Oliveira (2014), baseada nas ideias de Fairclough (2001) afirma que

O discurso, não somente de representação do mundo, mas de significação do mundo, é uma prática que segue formando e construindo o mundo em significado. O discurso irá contribuir para compor as relações sociais entre as pessoas, bem como para a construção de sistemas de crenças e conhecimentos. A prática discursiva é essencial tanto de maneira convencional quanto criativa: auxilia na reprodução da sociedade (sistemas de conhecimento e crença, identidades sociais, relações sociais) da forma como é, mas também ajuda em sua transformação. (OLIVEIRA, 2014, p. 23)

A constituição discursiva da sociedade não vem de ideias soltas nas mentes dos indivíduos, mas de uma prática social que está solidamente estabelecida em estruturas sociais. Fairclough (2001), adota um conceito tridimensional onde o texto leva a uma prática discursiva, de produção, distribuição e consumo, que leva a uma prática social das pessoas. Ou seja, o que consumimos está diretamente relacionado ao que somos e ao que fazemos na e para a sociedade.

Rocha (2012), também apoiada nas ideias de Forceville (1996), aponta que a publicidade tem como meio eficaz a compreensão. Todo anúncio deve ter um objetivo, seja ele vender, promover uma ideia, produto ou serviço. Se esta intenção central não for encontrada, o anúncio falhou. A publicidade tem, portanto, um grande interesse linguístico que passa pelas diversas formas de comunicação social que leva a uma reação de aceite ou rechaço a partir do compreendido. Joly (1996) defende que a publicidade é uma ferramenta que permite analisar e compreender o indivíduo em suas relações com seus próprios desejos e motivações, em suas interações com os outros, em sua percepção da mídia e de seus modos de representação. Ou seja, para que uma campanha publicitária tenha êxito é necessário que a mesma dialogue com diversos modos comunicativos e que os sentimentos do público-alvo sejam identificados, a fim de aproximar-se com a identidade do leitor para que finalmente o convença que a mensagem que está sendo transmitida é real e proveitosa para sua vida.

Outro ponto a ser destacado é o poder de manipulação que muitas propagandas possuem na vida do leitor/consumidor, o que torna ainda maior a urgência de se tratar sobre o tema no âmbito escolar, visto que os jovens se convencem muito fácil daquilo que lhes é posto na internet.

Relaciona-se fortemente com a educação, formal ou não, por ser aí o locus privilegiado da constituição do cidadão crítico. E essa ação requer competência sobre a temática, de modo a ter condições de relacionar-se reflexivamente com o consumo, sendo, assim, sujeitos atuantes na construção de nova realidade social. O consumo está, portanto, no bojo do campo comunicação/educação. Palco da guerra permanente entre o que está já e o que há de vir destaca-se na composição dos sentidos sociais. Aí podemos ganhar muitas batalhas, num processo cumulativo para a mudança, usando a arma do conhecimento. (BACCEGA, 2010, p. 52).

A autora defende uma educação voltada para a criticidade e reflexividade no consumo para que os sujeitos possam identificar recursos de persuasão e manipulação e saibam relacioná-los à sua prática social, como o que ocorre em campanhas governamentais, bem como interpretar propagandas para além do óbvio de acordo com seu conhecimento analítico. Baccega (2010) ainda afirma que professores e pais devem atuar juntos usando o “seu conhecimento que é indispensável para a formação de cidadãos capazes e críticos”.

Outra crítica da autora é sobre a maneira em que o consumo é visto pela sociedade e sobre a maneira simplificada que se acredita interpretar um produto.

Consumo não é apenas consumismo, mercadorização do próprio consumo. Ele é indispensável à existência de qualquer sociedade. Educar os alunos como sujeitos ativos no processo de construção e inovação dessa sociedade implica que o consumo seja amplamente conhecido, superando simplificações: quer as que tratam o consumo apenas como o mal do consumismo, quer as que se rendem impensadamente a seus efeitos, quer as que, de maneira quase ingênua, transformam seu estudo num manual de comportamentos do consumidor. Verificar as condições da lata de alimentos (estufada ou não) ou seu prazo de validade – ambos comportamentos indispensáveis – confunde-se com a reflexão necessária que possibilite trazer aos sujeitos a condição de cidadãos críticos diante da dinâmica da sociedade; cidadãos que consigam consumir ou não a partir de sua própria análise, que sejam capazes de constituir novos modos de consumir. (BACCEGA, 2010, p. 53).

Ainda existe uma falsa ideia de que ao ler e compreender o que está escrito em um produto ou em um anúncio, se está interpretando bem o que este quer dizer. No entanto, um cidadão crítico tem o poder de consumir conscientemente sabendo se aquilo é bom ou não pra si e o porquê de sua escolha. Para Baccega (2010), não é possível fugir do consumismo na sociedade atual, mas se faz necessária uma análise dessa prática para que o indivíduo não seja vítima de manipulações por simplesmente não saber inferir e conseqüentemente não decidiam o adequado para si. Não estamos falando aqui que sujeitos que comprem um produto, serviço ou ideia e se arrependem não possuem senso crítico, mas sim de estratégias cidadãs necessárias para a sociedade moderna.

Na contemporaneidade podemos ver um número cada vez maior de golpes pela internet, sites de venda com propaganda enganosa, e-mails de bancos enviados por criminosos, entre vários outros delitos. Para tanto, se faz necessário mais investimento

em formação de professores que busque desenvolver uma leitura crítica, de forma especial para os hipertextos, visto que são estes os que possuem mais acercamento aos jovens.

Por muito tempo a escola negligenciou tal formação, porém a enxurrada de golpes pela internet e de pessoas que acreditam e compartilham notícias falsas, nos mostra como ainda estamos a passos distantes de alcançar o ideal; que o aluno saia do ensino médio preparado de alguma maneira para lidar com uma realidade moderna em que, sendo democrática, faz com que as pessoas acreditem que podem tudo na internet e, mais que isso, que tudo ou grande maioria das coisas que ali estão podem ser consideradas verídicas, simplesmente pelo fato de estar publicado, por exemplo, no Facebook, ferramenta considerada por 55% dos brasileiros como resumo de toda a internet, segundo pesquisa da Fundação Mozilla sobre Saúde da Internet. Mais da metade dos entrevistados na pesquisa informou não perceber vida online fora da plataforma criada por Mark Zuckerberg, o que é preocupante, visto que a rede social proporciona autoria livre aos seus usuários.

Esse dado tem papel relevante para que o Brasil seja considerado na atualidade o país que mais acredita em *Fake News* no mundo. Segundo levantamento do Instituto Ipsos (empresa francesa, terceira maior de pesquisa e de inteligência de mercado do mundo), 62% dos brasileiros acreditam em notícias falsas, perdendo apenas para a Arábia Saudita e Coreia do Sul (58%) e peruanos e espanhóis (57%). A pesquisa mundial, feita entre junho e julho de 2018, ouviu 19.243 pessoas em 27 países e revelou que 58% dos consultados se acham capazes de identificar as *Fake News*. Apenas 28%, na média mundial, admitem que não o são.

As *Fake News* se espalham de maneira frenética pelas redes sociais e, sem ao menos checar sua veracidade, uma pessoa repassa o que recebeu à outra e assim sucessivamente, até que algo que não é verdade, é tido como tal por milhões de pessoas. Essa prática teve impacto relevante na vida dos brasileiros nas eleições presidenciais de 2018, em que as pessoas compartilhavam a todo o momento notícias que favoreciam seu candidato sem mesmo se dar conta que estavam corroborando com uma prática criminosa. Um estudo realizado por cientistas do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), dos Estados Unidos, publicado em março de 2018, aponta que as notícias falsas se espalham 70% mais rápido que as verdadeiras e alcançam muito mais

gente. A pesquisa constatou que as notícias falsas ganham espaço na internet de forma mais rápida, mais profunda e com mais abrangência que as verdadeiras. Cada postagem verdadeira atinge, em média, mil pessoas, enquanto as postagens falsas mais populares, aquelas que estão entre o 1% mais replicado - atingem de mil a 100 mil pessoas (BRAZILIENSE, 2018).

Esses dados nos alertam para a urgência de uma educação voltada para o letramento crítico em todos os âmbitos da sociedade, contudo, de forma especial no ciberespaço, onde as notícias falsas se criam, recriam e difundem com maior precisão e velocidade. Faz-se necessária uma conscientização efetiva dos alunos do ensino médio para uma análise inteligente daquilo que consomem diariamente, a internet.

## **LETRAMENTOS DIGITAIS CRÍTICOS**

Entende-se que ser letrado é o conhecimento que se tem da leitura e da escrita que faça o indivíduo participar, de modo eficaz, de situações sociais interativas em que ambas sejam necessárias para a construção do sentido. Um ser letrado é diferente de alfabetizado, pois tem a capacidade crítica para decodificar um texto para além do óbvio. Soares traz um conceito de letramento como “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (*apud* GAMA, 2012, p.3). Já Kleiman (1995, p. 19) defende letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Ambos os autores conceituam letramento como uma prática social relacionada a eventos de leitura e escrita, onde o indivíduo possui papel protagonista na compreensão do sistema para que possa alcançar seus objetivos.

Hoje em dia os textos digitais possuem papel majoritário na sociedade, através do avanço das chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); essas ferramentas formaram o chamado letramento digital, o qual adicionamos o termo crítico pois tais eventos são compreendidos através da capacidade do autor de inferir para além do literal, posicionando-se com criticidade e de forma cidadã. Na sociedade atual se faz cada vez mais necessário que os indivíduos sejam digitalmente letrados para

lidar com situações do cotidiano, que vão além da enxurrada de publicidade apresentadas tanto em páginas web como em aplicativos de celular. Gama (2012) assinala outros exemplos que mostram a importância do letramento digital como

fazer uma operação em um caixa eletrônico, pagar uma passagem de ônibus usando o cartão eletrônico já utilizado em muitas cidades, participar das eleições pelo voto direto na urna eletrônica, usar o cartão de crédito ou débito, usar celular ou smartphone, utilizar o computador, acessar a internet seja para pesquisar, inscrever-se em cursos, entreter, bater papo em redes sociais, estudar a distância, fazer declaração de imposto de renda etc., são apenas alguns exemplos em que o letramento digital se faz indispensável. (GAMA, 2012, p. 7).

Muitos desses exemplos citados pela autora, como operações em caixas eletrônicas, contêm publicidades que necessitam de um senso crítico do leitor aguçado, visto que são constantes as ofertas de empréstimos e financiamentos nesses meios. O indivíduo mal preparado para esses tipos de situações podem se prejudicar. Isto é, os meios digitais tendem a mostrar anúncios cada vez mais atrativos usando os recursos persuasivos mais variados que a internet pode proporcionar; assim, é necessária uma formação leitora e cidadã cada vez mais baseada na criticidade para que o leitor possa decodificar melhor os hipertextos, que se situam no campo da multimodalidade, para ele apresentados.

A internet e todo seu ambiente online, especialmente as redes sociais, oferecem importantes práticas de linguagem que têm se destacado no âmbito da pesquisa acadêmica em linguística aplicada. Práticas carregadas de funções sociais, ideologias, diversidade e identidade que nos fazem observar que vivemos em um mundo textualmente mediado, sendo os textos parte do tecido da vida social (BARTON, LEE, 2013). Os anúncios publicitários digitais são uma prática de letramento, pois refletem na vida das pessoas mediante textos que passeiam por diversas modalidades de leitura. Os estudos dos letramentos têm raízes na sociolinguística, no entanto se diferenciam em seu carácter escrito mediante a fisicalidade dos textos, enquanto a sociolinguística se atém a eventos de fala. Shirley Brice Heath (1982), uma das primeiras pesquisadoras dos estudos do letramento, define tais eventos como “toda escrita em que um fragmento de texto é parte integrante da natureza das interações e dos processos interpretativos dos participantes.” (HEATH *apud* BARTON, LEE, 2013, p. 25).

As campanhas publicitárias divulgadas na internet são caracteristicamente multimodais, pois possuem várias modalidades de linguagem, fazendo com que a comunicação se torne mais ampla através de diferentes formas de escrita como, por exemplo, negrito, itálico e sublinhado, imagens e, inclusive, os comerciais de vídeo. Jewitt (2010) complementa que

[...] a multimodalidade compreende a comunicação e a representação em toda a amplitude da linguagem, incluindo as formas usadas pelas pessoas como imagens, gestos, olhar, postura e a relação entre eles. Essas formas servem de suporte para o discurso, com o objetivo de modificá-lo ou reforçá-lo. (JEWITT *apud* PINHEIRO, 2016, p. 48).

Desta forma, a modalidade de imagem inserida nos anúncios serve para reforçar ou modificar a ideia passada pela modalidade escrita, quando há. Em algumas propagandas só é possível compreender a informação com o auxílio da imagem, fazendo com que esta combinação alcance os objetivos propostos da comunicação em seus diversos contextos.

Assim sendo, deduzimos que a linguagem como um todo é por si só multimodal, pois esta é tida como um modo significativo de comunicação, em especial no contexto de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, onde os alunos precisarão ir para além das linhas para inferir a informação, necessitando fazer uma leitura crítica para que não seja enganada, como explica Cassany (2006):

Compreender as linhas de um texto se refere a compreensão do significado literal, a soma do significado semântico de todas suas palavras. Entre as linhas, significa compreender tudo o que se deduz das palavras, ainda que não seja dito explicitamente: as inferências, as pressuposições, a ironia, os duplos sentidos, etc. E o que há detrás das linhas é a ideologia, o ponto de vista, a intenção e a argumentação que aponta o autor. (CASSANY, 2006, p. 52, tradução da autora).

Consequentemente, quando o indivíduo ler um anúncio na internet e entende o que está escrito em suas linhas, mesmo sendo elas em língua estrangeira, reforça-se a ideia de multilinguístico virtual, pois os sujeitos entram em comum acordo para gerar uma comunicação mais ou menos eficaz na internet. Compreender um anúncio entre as linhas é ir além do que está literalmente escrito ou visto na imagem. O leitor precisa entender o contexto no qual está inserido aquele texto para interpretar a persuasão, a

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano V – Edição Nº 07 – Vol. I – Jan/ 2019**

**ISSN 2318-0099**

importância, a ironia, o humor ou qualquer que seja a intenção do autor. A compreensão para além das linhas de fato é uma prática de letramento crítico, pois aqui não basta compreender o que se diz, mas inferir a proposta do autor ao criá-lo; essa tarefa pode não ser das mais simplificadas, visto que quando se trata de propagandas o autor faz uso de vários recursos persuasivos para convencer o leitor. Neste caso, é necessário que o leitor de fato esteja a par do entorno ao qual se pretende referir o autor, para que finalmente possa decodificá-lo.

A internet é um ambiente democrático, assim como os anúncios que lá estão disponíveis para compartilhamento, comentários, críticas, compra e venda. Para Cassany (2006) a democracia se baseia também na capacidade de compreender, em habilidades de leitura, compreensão e reflexão dos cidadãos. Ou seja, a prática da leitura é também uma prática ideológica, comunitária e reflexiva; onde se contempla a escrita e o ponto de vista do autor; pois “ler e compreender é também uma tarefa social” (CASSANY, 2006).

A leitura deve ser algo mais abrangente do que simplesmente ler as linhas de um texto, pois a sociedade letrada exige algo mais amplo, para além, e essa cultura deve ser iniciada na escola. Como afirma Rojo (2004):

[...] ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (ROJO, 2004, p. 2).

Sabendo que os jovens do ensino médio estão em constante contato com diversos tipos de publicidade em seu ambiente físico e cibernético, sendo considerados como *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), podemos pensar que não há tanta complexidade em interpretar um anúncio, já que faz parte de seu dia a dia. No entanto, analisar uma produção multimodal em língua estrangeira que pode estar inserida em um contexto próximo ou distante deles, pode tornar-se uma atividade trabalhosa, todavia, para além da complexidade buscamos promover aos alunos uma prática de letramento digital possibilitando-lhes uma (re)leitura social.

## **A SALA DE AULA: O RELATO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Para a análise de anúncios digitais, é fundamental compreender a importância das imagens na pesquisa qualitativa, já que nosso corpus é composto por sete imagens estáticas criadas por alunos de 2º ano do ensino médio de uma escola da rede privada de ensino. Joly (1996) salienta que o termo “imagem” corresponde à imagem fixa, à imagem animada (vídeos), à fotografia, à pintura, ao desenho, à gravura, à litografia, etc. Segundo o autor,

considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto, como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos (JOLY, 1996, p. 55).

Levando em consideração a expressão e a importância que a imagem possui na publicidade, será percebida a escolha e atenção dos alunos para com elas, bem como o diálogo existente entre os modos apresentados e os elementos relevantes presentes na construção dos anúncios e da leitura crítica feita pelos autores. Portanto, a análise visa comparar os recursos da linguagem multimodal (verbal e não verbal) utilizados, os recursos persuasivos e o contexto social ao qual as campanhas nos remetem.

Inicialmente, a abordagem docente se deu em duas aulas com a apresentação do

conceito e função da publicidade em nosso meio, bem como o vocábulo relacionado a ele. Posteriormente foram apresentadas várias campanhas publicitárias de conscientização, em língua espanhola, que abordavam temas diversos, desde a prevenção de doenças ao maltrato de animais, como podemos ver nos exemplos das figuras a seguir.

Figura 1



Fonte: <<http://alo.com.co/fotos/fumar-puede-producir-halitosis-o-mal-aliento-persistente>>. Acesso em: 09/11/2018

Figura 2



Fonte: <[https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/Maltrato-animal-violencia-familiar-genero\\_6\\_491060892.html](https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/Maltrato-animal-violencia-familiar-genero_6_491060892.html)>. Acesso em: 07/11/2018.

Foi pedido para que os alunos analisassem a relação texto e imagem, o uso de cores e fontes e avaliassem os anúncios, classificando-os em muito convincente ou pouco convincente, explicando o porquê. Para praticar o vocabulário aprendido também foi perguntado onde eles acreditavam que aquele anúncio seria veiculado, se na internet, outdoor, revistas, jornais, etc.

Essa atividade teve como motivação uma unidade do livro didático usado pelos alunos, intitulada “*El mundo de las palabras y las letras*” (Espanhol único, 2011) que tratava sobre publicidade e propaganda em diversos meios de comunicação. A unidade

**Revista Eletrônica do GEPPELE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol**

**Departamento de Letras Estrangeiras - Universidade Federal do Ceará**

**Ano V – Edição Nº 07 – Vol. I – Jan/ 2019**

**ISSN 2318-0099**

começava com uma tirinha onde Condorito tentava convencer a uma senhora a levar duas meias ao preço de um. Desde o início da lição se observou uma exigência de letramento crítico para compreender não só o literal das palavras em línguas estrangeira, mas também o humor presente na promoção enganosa que o personagem tentava fazer. A partir daí discutimos sobre manipulação, intenção e propagandas enganosas principalmente a internet.

Uma segunda motivação para o projeto foi a observância do interesse dos alunos em acessar sites de compras antes mesmo de irem a lojas físicas, dando à internet posição publicitária relevante. Era de se reparar que os alunos frequentemente visitavam sites nacionais e internacionais para comparar preços e modelos, tendo as redes sociais papel relevante no compartilhamento dessas informações. A partir disso, se pensou em trazer tal proximidade com esse tipo de texto para o contexto hispânico, com o intuito de gerar acercamento, interesse e criticidade dos alunos por esse meio.

A princípio se explicou aos alunos que iriam fazer um trabalho em equipe que consistia na criação de um anúncio publicitário de conscientização, em língua espanhola, postagem no portal digital da escola, ao qual os professores têm acesso e onde estão os trabalhos dos alunos, e, finalmente, explicação do contexto para além das linhas, o que requeria abordagem linguística e social. Para essa atividade se fazia necessário que os alunos usassem estratégias de persuasão e múltiplos recursos para melhor convencer o público da ideia que queriam passar. Além disso, os alunos foram orientados a buscar assuntos próprios da realidade brasileira, tendo em vista que o público seriam os colegas e que a publicidade teria que fazer sentido para eles. Também foi feita breve explicação do que seria o letramento digital, a multimodalidade e a necessidade de uma compressão mais abrangente na internet.

Os alunos das duas turmas de 2º ano se dividiram em grupos de 4 e 5 e tiveram um mês e meio para a produção do anúncio, que foi feito em casa, visto que a escola não conta com laboratório de informática. O resultado contou com 8 anúncios do 2º ano 1 e 7 do 2º ano 2, apresentados em uma aula de 50 minutos em cada turma.

Na apresentação dos trabalhos foi pedido que falassem um pouco do tema e o porquê da escolha dos recursos utilizados, bem como as estratégias de persuasão e o objetivo que desejavam alcançar. A turma interagiu dando sua opinião, avaliando os anúncios dos colegas e dando sugestões de melhoria, tornando o momento rico em

diálogo, criticidade e participação social, como vamos ver nos sete anúncios selecionados e apresentados a seguir em ordem aleatória, juntamente com as ideias discutidas em sala.

**Figura 3/ Anúncio 1**



As autoras do anúncio 1 começaram sua apresentação explicando a imagem da mulher, pois a mesma possui papel predominante, chamativo e impactante nessa publicidade, em que quiseram retratar vários tipos de mulheres, que sofrem violência, em uma só. O texto verbal complementa a mensagem transmitida pelo não verbal e ainda que nem todas as palavras fossem compreendidas literalmente pelos alunos, a informação principal não era comprometida. As alunas também quiseram destacar a cor vermelha, presente no texto verbal e não verbal, que expressa o sangue derramado por cada uma das vítimas.

Acredita-se que uma imagem relevante, como a apresentada, potencializa o poder de convencimento e identificação das leitoras, pois é uma campanha destinada ao sexo feminino. Quando perguntadas sobre o meio de veiculação a maioria respondeu a internet por meio das redes sociais e também cartazes afixados em locais públicos. Ao fim da apresentação as alunas puseram um vídeo abordando o tema e a maioria dos alunos sentiram-se impactados e emocionados. Essa estratégia de unir a imagem estática

com imagem em movimento fortalece o anúncio dando-lhe mais persuasão. Os alunos classificaram esse anúncio como muito convincente.

**Figura 4/Anúncio 2**



Esse anúncio, criado por uma aluna, faz uso inteligente da palavra “esposas” que em espanhol funciona como falso cognato. Para uma compreensão exitosa o leitor precisava saber o significado dessa palavra no contexto inserido, ainda que as imagens auxiliassem no entendimento. As algemas ao lado da palavra “esposas” mostra sua definição, porém, nem todos os alunos conseguiram fazer associação. Nota-se, mais uma vez, o uso da cor vermelha como marca de agressão física, além de ser uma cor chamativa. Os alunos classificaram esse anúncio como muito convincente após a explicação linguística.

**Figura 5/ Anúncio 3**



O anúncio 3 buscou retratar o mês de prevenção do suicídio, o setembro amarelo. Na imagem apresentada as alunas explicaram que a mulher nua retratava o vazio e a solidão, completamente só, sem nada, sem ninguém. O abajur sobre a cabeça seria uma forma de se esconder do mundo buscando uma solução, uma luz que não se encontra em meio à escuridão. As cores nesse anúncio possuem grande significação, pois a cor negra muitas vezes remete ao medo, terror, entre outros sentimentos. Já a cor amarela seria a luz, a solução que estaria no telefone da central espanhola de prevenção ao suicídio, pois em caso de crise a pessoa pode conversar com alguém.

Com relação ao texto não verbal, percebe-se que as alunas usaram a palavra “frescura”, conhecida em Fortaleza como algo irrelevante para chamar a atenção. Quando questionadas sobre o significado da palavra no espanhol as alunas informaram que haviam usado o tradutor *Google* como recurso. Foi explicado o significado literal da palavra em português e espanhol e alertado sobre o uso de ferramentas de tradução online para tentar traduzir regionalismos. Os alunos classificaram esse anúncio como convincente, ainda que alguns hajam concordado que a interpretação da imagem seria um tanto complexa.

Figura 6/Anúncio 4



O anúncio 4 tratou do tema *Fake news* com uma espécie de infográfico com instruções para evitar a crença e compartilhamento de notícias falsas na internet. A maioria dos alunos entendeu a proposta, no entanto alguns ficaram em dúvida com relação à palavra “broma” que significa brincadeira. Alguns ficaram em dúvida, ainda, sobre a diferença das instruções 1 e 4, que falam sobre as fontes. As alunas, com ajuda de outros colegas, explicaram que considerar a fonte seria a da própria notícia, enquanto fontes de apoio seria buscar a mesma notícia em outras fontes para constatar a veracidade da mesma. Também se observou o uso da palavra fonte escrita de duas maneiras diferentes, em espanhol e em português, além do erro de digitação na palavra *compruede*, a letra “b” foi trocada pela “d”. Essas observações foram feitas no final da apresentação. Os alunos classificaram o anúncio como pouco convincente.

Figura 7/ Anúncio 5



O propósito do anúncio 5 foi ser vinculado em outdoor, por isso foram usados menos recursos para que o entendimento fosse rápido e objetivo, além da posição da imagem na horizontal. Percebe-se o uso de verbo no imperativo dando um tom de ordem ou conselho sobre o uso de armas. A frase de efeito “se damos todos as mãos quem tirará as armas?” tem seu sentido completo na imagem não verbal que representa união. Um aluno questionou o porquê da escolha das mãos brancas e a falta da diversidade no anúncio, tachando os colegas de racistas em tom não ofensivo. Os colegas justificaram que já existe uma cultura de que mãos dadas e união remetem ao racismo, no entanto, não era a proposta e não se atentaram a isso. Ademais, a cor azul no fundo foi usada para remeter o leitor à paz sem armas. Vale ressaltar que os alunos criadores da campanha eram negros. Os alunos classificaram esse anúncio como pouco convincente, visto que a imagem de mãos dadas é mais evidenciada que a arma, tema principal.

**Figura 7/Anúncio 6**



O anúncio 6 tratou a temática da igualdade racial, com uma frase afirmativa de efeito contendo um sombreado mais claro e outro mais escuro para reforçar a diferença entre as cores. Além disso, usaram o símbolo de igualdade entre os dois para representar o respeito entre as distintas raças. Os alunos questionaram o porquê do homem negro

estar sem camisa e houve uma reflexão na sala sobre a visão do negro como escravo ou índio, como homem que anda sem camisa ou não tem condições para adquirir uma.

Outra indagação feita por alguns alunos da turma foi sobre a possível posição de superioridade do homem branco na imagem, visto que este se encontra um pouco à frente do homem negro. Os criadores responderam que não se atentaram a esses elementos de inferioridade e superioridade, concordando que a posição da imagem e a falta de vestimenta do homem negro pode causar dualidade de sentido. Os alunos classificaram esse anúncio como pouco convincente.

**Figura 8/Anúncio 7**



No anúncio 7 as alunas retrataram o tema da lgbtfobia usando cores características do movimento LGBTQ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e queer). O texto de efeito remete ao dito popular “sair do armário” que se refere à situação de quando uma pessoa assume sua homossexualidade para a sociedade. O anúncio em forma de quadrado também remete a um armário e a cor negra em seu interior se assemelha à escuridão, como se fosse uma prisão que, ao sair, ganha cores diversas. Os alunos classificaram esse anúncio como muito convincente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, constatou-se que os alunos apresentaram trabalhos cuja leitura foi para além da tradução literal dos anúncios, usando como ferramenta de persuasão várias modalidades de texto. Também se observou o uso das cores de forma direcionada ao propósito da publicidade. Os temas tratados nos anúncios são de cunho atual e a prova disso foram as produtivas discussões realizadas em sala, que proporcionaram um momento de formação cidadã. Além dos que foram apresentados houve outros anúncios que trataram de temas como adoção de crianças, maltrato e abandono de animais, preservação do meio ambiente e outubro rosa.

Identificou-se que os anúncios 1 e 2 possuem a mesma temática, pois foram criados por discentes do sexo feminino; sendo que no anúncio 1 a imagem fala por si e a compreensão do texto verbal complementa a ideia passada pelo não verbal. Já no anúncio 2 a compreensão da palavra-chave era necessária para que a mensagem fosse totalmente compreendida.

Nos anúncios 3, 5 e 6, as imagens também possuem papel relevante, pois reforçam as mensagens transmitidas nas frases de efeito. A imagem do anúncio 3 foi considerada mais complexa, visto que podem suceder várias possíveis interpretações, como observado em sala de aula. Já a imagem do anúncio 5 remete à ideia de união entre os povos, sendo que esta só é entendida em seu sentido completo pela frase abaixo que remete às armas. Isso foi comprovado em sala quando os alunos acreditaram de primeira mão que a publicidade falava de racismo. Em contrapartida o anúncio 6 usou uma imagem bem clara, mas que também causou dúvida e questionamentos em sala, visto que alguns alunos negros não se sentiram de fato incluídos na imagem, mesmo que essa não tenha sido a intenção dos autores.

Questionamentos como esses mostram que os alunos passaram a ter uma leitura mais crítica e complexa dos anúncios criados pelos colegas, dando-lhes a oportunidade de opinar sobre como se sentem diante de alguns anúncios e se aqueles seriam relevantes para sua vida ou não, caso os vissem em algum meio de comunicação.

Os estudantes comentaram, após a atividade, que acharam interessante fazer esse tipo de leitura, já que não estavam habituados a criar e interpretar anúncios da maneira que foi proposta e em língua estrangeira. Concordaram que, de fato, essa

interpretação crítica e aprofundada é importante para qualquer indivíduo como cidadão, inclusive para o vestibular, quando se exige cada vez mais inferência e conhecimento de mundo.

Reconhecemos que a atividade teria sido mais produtiva caso tivesse sido feita em grupos menores ou individualizada, no entanto, é necessário esclarecer que a maioria das escolas dispõe somente de uma aula semanal de 50 minutos para língua estrangeira, tendo o professor de concluir os conteúdos programáticos com rigor, restando pouco tempo para atividades extras que “fogem” do planejamento da escola.

Com essa análise das práticas de letramento digital crítico em sala de aula, almeja-se mostrar que a reflexividade linguística no ensino de língua estrangeira é possível e necessária na rede regular de ensino, principalmente se associadas às teorias dos multiletramentos, da multimodalidade e dos estudos críticos do discurso, especialmente quando estas são relacionadas à cibercultura, um meio tão comum na vivência da maioria dos alunos do ensino médio. A leitura crítica e a reflexividade servem como alicerce no processo de formação social dos aprendizes, de modo a instigá-los a construir uma visão mais crítica de mundo, garantindo-lhes participação efetiva na sociedade.

Concluiu-se desta pesquisa, que é necessária reavaliação do currículo nas escolas, de modo especial no ensino médio, uma vez que muitos profissionais da educação criticam o uso da internet, o que desenvolve certo preconceito a essa ferramenta que, além de ser tão útil, proporciona interações multilíngues, fazendo com que o indivíduo não só tenha conhecimento da realidade do outro, mas também a respeite e avalie.

Finalmente, restou evidenciada a necessidade não somente de mais estudos nessa área de letramentos digitais críticos nas escolas, mas também de práticas docentes que incentivem o bom uso do consumo e da cibercultura, bem como leituras mais criteriosas, a fim de formar cidadãos e não meros espectadores e consumidores inconscientes na internet.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os meus alunos que fizeram parte da criação das campanhas publicitárias apresentadas nesse trabalho e também colaboraram para o momento de formação cidadã em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BACCEGA, M. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. São Paulo. **Comunicação, mídia e consumo**. vol. 7 n. 19 p. 49-65 jul. 2010. Disponível em: <[revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/download/194/192](http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/download/194/192)>. Acesso em: 08 nov. 2018.
- BAPTISTA, L. **Español Único**. 2ª ed. São Paulo: Santillana, 2011.
- 'Fake news' se espalham 70% mais rápido que notícias verdadeiras. **Correio Braziliense**. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2018/03/08/interna\\_tecnologia,664835/fake-news-se-espalham-70-mais-rapido-que-noticias-verdadeiras.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2018/03/08/interna_tecnologia,664835/fake-news-se-espalham-70-mais-rapido-que-noticias-verdadeiras.shtml)>. Acesso em: 27 nov. 2018.
- Internautas brasileiros acham que a internet se resume ao Facebook. **Carta Capital**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/intervozes/internautas-brasileiros-acham-que-a-internet-se-resume-ao-facebook>>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- GAMA, A. **O letramento digital e a escola como sua principal agência**, Universidade Vale do Rio Verde, Revista Memento. V. 3, n. 1, jan.-jul. 2012.
- KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London/New Yourk: Routledge, 2010. Kindle Version. Paginação irregular.
- KÖVECSES, Z. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge University Press, 2005.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UNB, 2001.
- FELTES, H. P. de M.; GAMBIN, A. Metáforas e metonímias multimodais na comunicação publicitária: posicionamento da marca Polar e projeção da imagem da organização. In:
- GOMES, L.; FELTES, H. P. de M. (Org.). **Entre mesclas e metáforas: nos labirintos da geração do sentido**. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 243-265.
- FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. (Eds.). **Multimodal metaphor**. New York: Mouton De Gruyter, 2009. p. 19-44.
- FORCEVILLE, C.; URIOS-APARISI, E. Introduction. In: FORCEVILLE, C.; URIOSAPARISI, E. (Eds.). **Multimodal metaphor**. New York: Mouton De Gruyter, 2009. p. 317.
- FORCEVILLE, C. **Pictorial metaphor in advertising**. London/New York: Routledge, 1996.
- IPSOS. Fake news, filter bubbles, post-truth and trust. Julho de 2018. Disponível em: <<https://www.ipsos.com/pt-br/global-advisor-fake-news>>. Acesso em 27 de nov. 2018.

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

PICCININI, C. L; MARTINS, I. **Comunicação multimodal na sala de aula de ciências: construindo sentidos com palavras e gestos**. Minas Gerais: Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências; v. 6, n.1, 2004. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/8227>>. Acesso em: 27 nov. 2018.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon. v. 9, n. 5, Oct. 2001.

ROCHA, S. FELTES, H. **Multimodalidade da linguagem nas campanhas de prevenção HIV/Aids: uma análise cognitiva e cultural**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, jan./jun. 2016p. 75-87.

SANTOS; A; CANDIDO, D. Por um conceito de Propaganda e Publicidade: divergências e convergências. Curitiba: **Intercom**, 2017.

OLIVEIRA, T. **Mulher café com leite: uma análise de discurso crítica do texto publicitário de cosméticos**, 2012. Monografia (Bacharelado em Publicidade e Propaganda).

# O USO DO NÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: A ATENUAÇÃO DA NEGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE POLIDEZ

Adriano Souza MARINHO (UFC)<sup>1</sup>

**RESUMO:** Diante do grande avanço do Ensino de Português como Língua Estrangeira e consequentemente com as limitações que os aprendizes apresentam devido à maior preocupação com a correção gramatical que com o uso, faz necessária uma análise pragmática de tais aspectos linguísticos. O presente trabalho visa problematizar o ensino de PLE no que tange a atenuação da partícula negativa “não” como estratégia de polidez a fim de preservar a relação com o ouvinte. Para isso analisar-se-á as teorias de polidez que estão em consonância com a problematização – sobretudo as estratégias de polidez propostas por Brown & Levinson (1986) – para explicar as ocorrências de ocultação do “não” em enunciados. Ao final do estudo, é possível concluir que há ocorrência das estratégias de polidez ao utilizar expressões que atenuam a partícula negativa por parte dos falantes a fim de preservar a face dos ouvintes e manter a interação da melhor forma possível.

**Palavras-Chave:** Português como Língua Estrangeira. Polidez. Negação.

**ABSTRACT:** Due to the great advance of the Teaching of Portuguese as a Foreign Language and consequently with the limitations that the learners present due to the greater concern with the grammatical correction than with the use, it makes necessary a pragmatic analysis of such linguistic aspects. This work aims to problematize the teaching of PLE regarding the attenuation of the negative particle "no" as a politeness strategy in order to preserve the relation with the listener. For that, we will analyze the politeness theories that are in line with the problematization - especially the politeness strategies proposed by Brown & Levinson (1986) - to explain the occurrences of attenuations of the "no" in statements. At the end of the study, it is possible to conclude that politeness strategies occur by using expressions that attenuate the negative particle by the speakers in order to preserve the face of the listeners and to maintain the interaction in the best possible way.

**Keywords:** Portuguese as a Foreign Language. Politeness. Negation.

## 1. INTRODUÇÃO

O Português como Língua Estrangeira (PLE) vem se consolidando nos últimos anos como um importante campo de pesquisa e ensino abrindo discussões que antes eram reservadas a línguas hegemônicas. Ao mesmo tempo que se desenvolvem estratégias, metodologias, materiais entre outros, há um importante escopo teórico já preexistente que pretende fornecer explicações para fenômenos até então não enfocados exaustivamente. Nesse contexto, a pragmática vem trazer uma contribuição importante para a compreensão das diferenças entre as práticas discursivas dos falantes das línguas mais diversas.

É importante destacar que a língua por si só carrega uma quantidade de significados que a simples descrição gramático-estrutural não é capaz de englobar.

Esses significados são criados e desenvolvidos nas relações sociais e podem variar de cultura para cultura. Logo, essa visão encontra suporte nos postulados de muitos pesquisadores. Para Bakhtin (1929) “a verdadeira substancia da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas [...] mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações”. Já Cohen (1956) acrescenta que “os fenômenos linguísticos se realizam no contexto variável dos acontecimentos sociais” e para Benveniste (1963) “é dentro da, e pela língua” que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente”.

Por isso, acerca do ensino de PLE, é necessário considerar que o aprendiz necessita ter a plena consciência que as estruturas formuladas na sua língua materna e a própria cultura são diferentes. Tomemos como exemplo as negativas em *Inglês* e *Português*. No inglês uma das definições da expressão *Not really* é a de dúvida, situação em que você opta por ficar no meio termo para evitar uma pergunta. Por exemplo: quando falante pergunta “*did you like the dinner?*” ( *você gostou do jantar?*) e o ouvinte responde “*Not really*” isso pode significar que havia alguma coisa que ele não gostou no jantar. Talvez as verduras, a falta de sal, etc. Já no Português o ouvinte provavelmente optará por uma atenuação da partícula “*não*” se utilizando de rodeios como “(*Estava bom!!*) *Só faltou um pouquinho de sal!*”. Em seu estudo sobre o uso da partícula negativa Mendes (1996) diz o seguinte:

Os dados revelaram, por exemplo, que o falante de português brasileiro dificilmente usa o “*não*” taxativo, sem determinação. Mesmo em situações em que um simples “*não*” caberia perfeitamente, a negativa é suavizada, acrescentando-se justificativas e rodeios, ou mesmo recusa-se indiretamente, omitindo a negativa propriamente dita.

Dito isto no trabalho que se segue, serão analisados as principais implicações da atenuação da partícula negativa “*não*” na tentativa de manutenção da interação com o ouvinte tendo como enfoque principal as teorias de polidez desenvolvidas por Brown & Levinson (1986) para assim definir caminhos para uma prática docente que vise o uso comunicativo da língua em seus aspectos pragmáticos e não só gramaticais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Inicialmente é necessário definir alguns conceitos importantes que dizem respeito a interação entre falantes da língua materna ou onde um dos participantes é falante de língua estrangeira. Nessas condições ambos, falante e ouvinte, desenvolverão uma negociação de significados, esta por sua vez baseada na mútua expectativa de respeito, liberdade, consideração, etc. A seguir, serão apresentadas as definições de *face* e *face threatening acts* (FTA) doravante atos de fala.

### 2.1. FACE E ATOS DE FALA

Como citado acima, numa interação, cada pessoa assume um papel no qual ações voluntárias vão determinar a percepção do outro a seu respeito e a respeito de si mesmo. De acordo com Goffman (1955, p. 7) isso é chamado de *linha* e é definido como “um padrão de atos verbais e não verbais pelos quais ele [toda pessoa] expressa sua visão da situação e, por meio dela, sua avaliação dos participantes, especialmente de si mesmo.” (Goffman, 1955, p. 7, tradução nossa).

Outro importante conceito atribuído a Goffman (1955) é o de *face*. Para ele *face* é "o valor social positivo que uma pessoa afirma por si mesmo pela linha que os outros supõem ter tomado durante um contato em particular". Em outras palavras é a forma como a pessoa deseja ser percebida e tratada diante dos outros. A manutenção dessa *face* depende da linha que a pessoa assume bem como a percepção que os outros agentes comunicativos têm a respeito dessa pessoa. Dito isto, essa *face* pode variar de cultura para cultura reforçando o citado anteriormente que a língua deve levar em consideração os fatores sociais.

Durante a interação, um acordo é feito e os agentes comunicativos agem para a manutenção dessa *face*. Nesse acordo envolve-se a consideração e o auto respeito, valores que em todas as culturas são valorizados. Esses valores obrigam os falantes a terem cautela não apenas com a própria *face*, mas também com a do outro, assim a comunicação flui sem problemas.

No entanto, deve-se levar em consideração que esse ato de acordo mútuo durante a comunicação não representa uma real situação de aceitação. Esse acordo é temporário

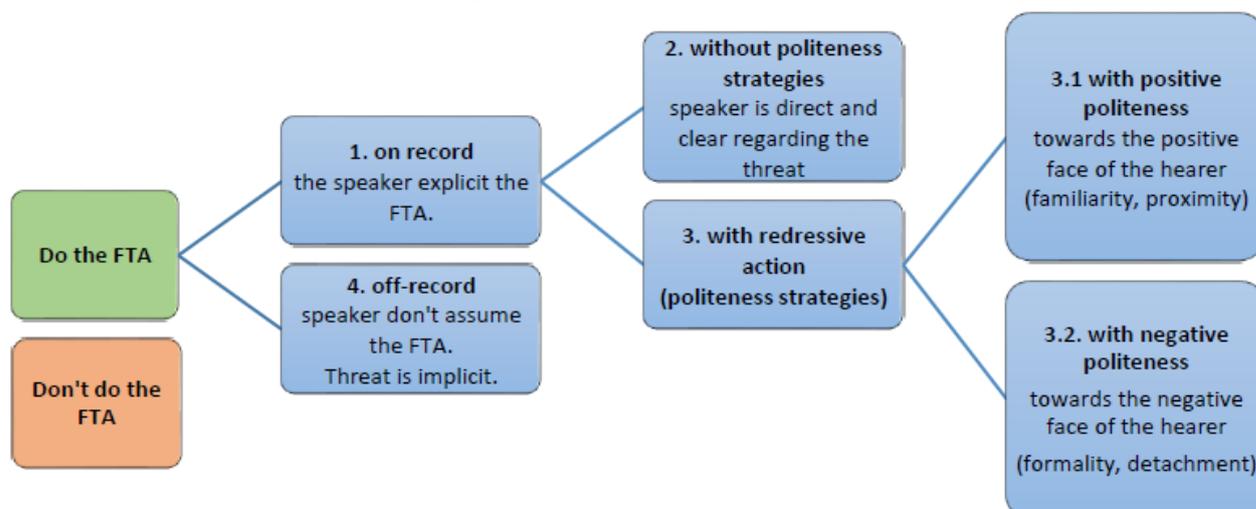
e ocorre devido a necessidade da preservação da própria *face* e a do outro. Portanto, nessa interação por vezes artificial, os falantes tendem a se utilizar de artifícios para manter a face. Esse esforço para manter a face é chamado de *face-work* ou trabalho de face no português. Brown & Levinson (1986) apresentam uma nova roupagem para os atos de fala, que são basicamente as estratégias de polidez que são utilizadas para a manutenção da face. A seguir expor-se-á a referida teoria.

## 2.2. ESTRATÉGIAS DE POLIDEZ

Como exposto acima, existem esforços a serem feitos a fim de garantir a manutenção da *face*. Para isso, Brown & Levinson (1986) formularam – baseadas na teoria dos atos de fala de Goffman (1955) – estratégias de polidez que visam principalmente minimizar a “ameaça” a *face* do ouvinte. No que diz respeito a essa ameaça “os interagentes (da interação) são inevitavelmente forçados a ameaçar a face do outro” (Marinho, 2017, p. 7). Essa ameaça é chamada por Brown & Levinson (1986) de *Face Threatening Act* (FTA) ou Atos de Ameaça de Fala (Brown & Levinson, 1986, tradução nossa). Justamente para minimizar essa ameaça que as estratégias de polidez são empregadas.

Ainda, é importante pontuar, que as ameaças podem acontecer dirigidas para a *Face Positiva* ou *Negativa* do ouvinte. Quando dirigidas a Face Positiva o falante pretende enaltecer as qualidades, crenças e desejos do ouvinte. Por exemplo: *É um prazer recebe-la!* ou *Concordo com a sua colocação!* Já quando o FTA é dirigido a Face Negativa a intenção é tirar a liberdade de escolha do ouvinte. Geralmente pedidos, ordens, conselhos são identificados como FTAs dirigidos a Face Negativa do ouvinte. Exemplo: *Não saia de casa essa noite!* ou *Você poderia me emprestar o livro que havia me falado?*

Ainda se faz necessário conceituar os tipos de atos de fala, quando eles são dirigidos as faces Positiva e Negativa do ouvinte. O quadro abaixo ilustra os como acontece esse fenômeno:

**Figura 1:** opções possíveis ao fazer o FTA

Fonte: baseado em Brown and Levinson (1987, p. 69)

Inicialmente o falante tem a opção de fazer (do the FTA) ou não fazer (don't do the FTA) o ato de fala. Ao decidir não fazer, as possibilidades se findam tendo em vista que não há interação. No caso de ele decidir fazer o ato de fala ele pode realizá-lo de forma explícita (on record) ou implícita (off record). Ao decidir fazer de forma implícita as possibilidades também ficam limitadas já que o falante não assume o FTA fazendo-o entre as entrelinhas. Não obstante, ao decidir fazer o FTA de forma explícita, o falante pode assumir uma postura mais gentil usando atenuadores (with redressive action) ou ser mais direto optando por não usar rodeios (without redressive action). Finalmente, chegando ao ponto ao qual esse trabalho se propõe, o falante pode optar por se utilizar de estratégias de polidez ao mitigar e atenuar seu discurso. Com isso ele pode o fazer dirigido a Face Positiva do ouvinte indicando certa familiaridade e proximidade (with Positive Politeness) ou pode dirigir a Face Negativa do mesmo se utilizando de formalidade e desapego (with Negative Politeness).

Para ilustrar as ideias explicitadas acima e retomar a ideia sobre partícula negativa, tomemos o seguinte exemplo presente no estudo de Mendes (1996, p. 36) sobre aspectos da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro:

*F1: - Você gosta... eh... acha válida a teoria X?*

*F2: - Bem, não que eu não goste desta teoria, acho é que existem*

*outras... digamos, muito melhores.”*

Em resposta à pergunta sobre sua aderência a determinada teoria, o ouvinte F2 responde a pergunta de forma indireta, não se utilizando do “não” taxativo o que indica que ele se utilizou de estratégia de polidez dirigida a face negativa de seu parceiro na interação, portanto apropriando-se da “Negative Politeness”. Isto indica que ambos não possuem uma proximidade que os permitisse a supressão dos atenuantes (*Bem, não que eu não goste desta teoria[...]*) o que os obriga a agir de forma respeitosa e cortês. Além disso, por não haver uma liberdade entre os interagentes, há uma limitação do discurso de F2 fazendo-o assim se utilizar de tais estratégias.

Outro exemplo apresentado por Mendes (1996, p. 36)

“F39: - Você vai ao Encontro da ANPOLU

F40: - Eu tenho que participar de uma banca de concurso justo nos dias...

F39: - Pena.”

Nesse exemplo percebemos mais claramente a omissão no “não” que sequer aparece na resposta. Ao responder sobre sua possível participação em um Encontro, o ouvinte (F202) opta por mitigar seu discurso a fim de evitar uma resposta direta, sem estratégia de polidez, e portanto não assumindo o FTA. Ainda parafraseando o estudo de Mendes (1996), pode-se perceber a diferença do uso das estratégias de polidez entre falantes da língua nativa e quando há um participante da língua estrangeira através do seguinte exemplo.

“F201: - Será que seria possível eu te entregar o meu trabalho na sexta-feira que vem?

F202: - Não.”

A recusa sem ato atenuador e portanto sem estratégia de polidez foi dada por um falante de língua estrangeira (F202) durante interação com um falante de Português-brasileiro (F201). Nesse caso, podemos pressupor que o não uso da estratégia se deu devido ao fato do desconhecimento dos fatores pragmáticos que influem diretamente no Português por parte do participante falante de PLE (F202).

Por isso se faz tão importante a adequação de materiais didáticos, metodologias e abordagens sobre PLE e sobre as demais línguas estrangeiras ao contexto social no qual os falantes estarão inseridos a fim de propiciar um aprendizado mais significativo. Rubin (1982) diz que “sem conhecimento dos valores centrais, o viajante pode nunca entender propriamente qual mensagem o falante está realmente tentando passar” (Rubi, 1982, p.11, tradução nossa). Isso quer dizer, sem conhecer a cultura e os valores da língua alvo, a aquisição da segunda língua se torna uma tarefa mais difícil.

### **3. METODOLOGIA.**

Esse estudo trata-se de uma revisão bibliográfica de cunho qualitativo, onde foram usados exemplos e dados do artigo de MENDES (1996), Aspectos da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. No referido artigo, a autora trata sobre os atos discursivos no Português brasileiro, mais especificamente a negação, em interface com o ensino de Português como Língua Estrangeira. Usando os princípios de Polidez de Leech (1983) e as máximas de Grice (1975) para analisar os dados, ela encontra suporte para afirmar que no estudo de PLE os aspectos pragmático discursivos são fundamentais para uma aprendizagem realmente significativa. Os dados coletados por MENDES (1996) são compostos por 10 horas de gravações de atividades acadêmicas efetuadas no segundo semestre de 1993, na Faculdade de Letras da UFMG.

Já neste novo estudo, os dados explicitados por MENDES (1996) além de outros exemplos comuns do dia a dia foram analisados sob a luz da teoria das estratégias de Polidez de Brown & Levinson (1986), autores que apresentam uma visão singular mas não totalmente diferente de Leech (1983) e Grice (1975). Em seguida, se buscou compreender e problematizar os dados sob um novo olhar a fim de trazer novas informações, principalmente, para professores de PLE que visam melhorar suas práticas pedagógicas bem como contribuir para os estudos da pragmática no ensino de línguas estrangeiras.

#### 4. CONCLUSÃO

Neste trabalho foi abordado o uso do *não* no português brasileiro e sua atenuação como estratégia de polidez. Nesse sentido os esforços foram concentrados em explicar, sob a luz do modelo de estratégias de polidez propostas por Brown & Levinson (1986), a ocultação ou mitigação da partícula negativa “*não*” nos discursos de falantes do Português-brasileiro e/ou Português como Língua Estrangeira como uma estratégia de proteção da face dos participantes. O modelo de estratégias de polidez entende que toda pessoa está predisposta a “ameaçar” a *face* do outro durante a interação e diante desta possibilidade, se utiliza de estratégias de polidez para atenuar o dano causado a *face* do outro e manter a conversa fluindo da melhor forma.

Através da análise dessas estratégias e de exemplos fornecidos por estudos como o de Mendes (1996) pode-se afirmar que os falantes nativos de Português-brasileiro tem o costume de ocultar ou mitigar o “*não*” durante a interação a fim de preservar a face do outro e a sua própria. No entanto, quando analisados os discursos de interações onde pelo menos um dos participantes é falante de PLE observa-se que é feito pouco ou nenhum uso de estratégias de polidez tendo os mesmos utilizado o “*não*” taxativo, sem nenhum atenuador.

A partir desta análise pode-se inferir que os falantes de PLE, assim como os de outras Línguas Estrangeiras que não utilizam um método comunicativo eficaz, se preocupam mais com a correção gramatical do que com a mensagem que pretendem passar em si, negligenciando estratégias de polidez que fazem parte da cultura local. Nesse sentido, é importante ressaltar a importância da abordagem pragmática em materiais didáticos e metodologias, oferecendo exemplos realmente significativos e que estejam em consonância com o uso natural da língua na sociedade na qual os aprendizes estão inseridos.

#### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. de M.E.G.Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

COHEN, M. Pour une sociologie du langage. In: Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BROWN, P; LEVINSON, S. C. Politeness: some universals of language usage. Cambridge: Cambridge UN. Press, 1987.

GOFFMAN. E. On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction, Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, Guilford Press, Volume 18, p. 7-13, 1955.

MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. Aspectos da recusa (negação) na conversação em português-brasileiro. Minas Gerais: UFMG, 1996.

MARINHO, A. Politeness strategies employed by a radio presenter during a multi-participant interview. Fortaleza: UFC, 2017.

# TRADUÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DE FORTALEZA/CE

Judas Tadeu de AZEVEDO NETO (UFC)<sup>4</sup>

Diana Costa Fortier SILVA (UFC)<sup>5</sup>

**Resumo:** Este artigo se dispõe a investigar e esclarecer o papel de tarefas de tradução na sala de aula segundo as percepções de professores de Língua Inglesa (LI) de uma escola bilíngue em Fortaleza/CE. Tecemos nossas considerações a respeito da tradução e como esta se relaciona com o ensino de idiomas através da revisão de literatura pertinente ao tema. Apesar do grande sigilo exigido pelas escolas em relação à metodologia por elas empregada, os dados foram coletados através de questionários respondidos pelos professores da escola, contemplando suas percepções a respeito da tradução enquanto recurso didático, bem como as práticas realizadas em sala de aula, a fim de verificar que benefícios e malefícios da tradução são identificados pelos participantes, e também suas posições a respeito da importância de tarefas de tradução para a aprendizagem do idioma por indivíduos bilíngues ou multilíngues. Mediante a análise das informações obtidas através dos participantes, foi possível verificar que há um sentimento geral de rejeição ao uso da tradução em sala de aula, apesar de serem feitas ressalvas quanto à sua relevância para a compreensão e assimilação de outras línguas e culturas.

**Palavras-chave:** Escola Bilíngue. Tarefas de tradução. percepções.

**Abstract:** This article sets out to investigate and clarify the role of in-classroom translation tasks as per the perceptions of English teachers at a bilingual school in Fortaleza/CE. Some commentary is made on translation and on how it associates with language teaching via literature review. Data collection was carried out by means of a questionnaire answered by the teachers, encompassing their perspectives on translation as a teaching facilitator as well as their in-classroom practices, in order to verify potential benefits and impairments, as well as where those teachers stand on the use of translation tasks for bilingual and multilingual individuals. Upon assessing the information obtained from the participants, we have been able to ascertain a generalized rejection of in-classroom translation, although allowances were made with regard to the relevance of translation to comprehending and assimilating different languages and cultures.

**Keywords:** Bilingual school. Translation tasks. Perceptions.

## 1 INTRODUÇÃO

No decurso das experiências de professores de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil, a tradução interlingual é comumente percebida como elemento indesejável no processo de aquisição de idiomas não-maternos, o que é verificável nas próprias aulas de LE, e também em parte expressiva do cânone didático.

<sup>4</sup> PROINTER/ UFC - CELEST/UFC

<sup>5</sup> DELILT-UFC - POET/UFC - CELEST/UFC

A aversão ao fenômeno linguístico constituído pela tradução interlingual deve-se, possivelmente, a percepções negativas originadas e reforçadas ao longo dos anos de práticas de ensino, oriundas do uso teoricamente infundado da dessa modalidade de tradução. Desta forma, ao considerar algumas reavaliações hodiernas feitas por professores e pesquisadores sobre as funções que a tradução interlingual pode desempenhar em aulas de LE, assim como a notada impossibilidade de distanciar de tal processo linguístico-cognitivo da aquisição e do uso prático de línguas não-maternas – já que estes últimos envolvem necessariamente a correspondência entre idiomas diferentes – dispomo-nos a investigar as perspectivas de professores de Língua Inglesa (LI) quanto ao que se poderia realizar em sala (e fora dela) através de tarefas de tradução interlingual.

Delimitamos este esforço de pesquisa a três professores de LI atuando na modalidade “ensino bilíngue” em uma escola de Fortaleza/CE. A modalidade encontra-se em notória expansão no Brasil, e as escolas dedicam-se a estimular, desde os estágios pré-escolares, o convívio dos aprendizes em com a língua estrangeira através de encontros diários de uma hora-aula (aproximadamente 45 minutos), em média. A língua é ensinada com base nos conteúdos trabalhados em língua portuguesa nas aulas regulares (matemática, estudos sociais, ciências e demais disciplinas), e são ministradas inteiramente na língua-alvo. Dada a imersão linguística que a modalidade promove, portanto, o interesse de investigação do presente artigo tem foco nas práticas docentes – investigadas via questionário – para verificar suas percepções a respeito da maior ou menor rejeição a práticas de tradução interlingual na sala de aula de LE, propondo, ao final, maiores reflexões sobre a questão.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO E SEU PAPEL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Com vistas a delimitar os entendimentos as percepções sobre tradução e a investigar como estas se realizam nas práticas de professores atuando na modalidade de ensino bilíngue, fazemos aqui algumas recapitulações pertinentes ao espectro de nossa pesquisa.

No ensaio *On Linguistic Aspects of Translation* (1959), cuja relevância tem sido sensível até o momento atual nos Estudos da Tradução, Roman Jakobson propõe três amplas compreensões sobre o que se pode querer dizer ao falar sobre tradução, a saber: tradução intralingual ou *rewording*, quando recorremos a signos de uma língua para elucidar outro signo que faz parte desta mesma língua; tradução interlingual ou tradução propriamente dita, quando signos de uma língua são interpretados através de signos de outra língua; e tradução intersemiótica ou transmutação, quando signos verbais são interpretados através de sistemas de signos não-verbais – ou em sentido contrário, conforme sugerem Triandafeledis; Cacho (2016, p. 247). Interessa-nos sobretudo a tradução interlingual enquanto meio para o ensino de LE, pois “o uso da Língua Materna (LM) ainda é visto como problemático por parte de alguns professores desse contexto” (TRIANDAFELEDIS; CACHO, 2016, p. 245). Persiste, portanto, uma preocupação ou incerteza pedagógico-linguística a respeito da presença da Língua Materna na sala de aula de língua estrangeira, o que se estende aos questionamentos feitos também por alunos a respeito dos malefícios e benefícios da tradução entre línguas para sua formação enquanto bilíngues comunicativamente competentes.

Consoante a compreensão jakobsoniana, é factível lançar mão do diálogo entre códigos linguísticos diferentes a fim de atribuir *sentido* a signos desconhecidos. A tradução interlingual, inclusive em sala de aula, englobaria, portanto, a correspondência linguística entre palavras de línguas diferentes<sup>6</sup>, assim como correspondências de sentido, levando em consideração as devidas particularidades inerentes a este processo, conforme observa Branco (2011, p. 162): “não é apenas o aspecto linguístico estrutural que vem à tona, mas a relevância do contexto, da cultura, do sujeito para quem se traduz e com que propósito”.

Ademais, é forçoso reconhecer que a tradução é um fenômeno inerente à aquisição de LE devido à própria natureza dos dois processos. Uma das principais estratégias de professores e aprendizes consiste em fazer uso da tradução interlingual para iniciar e tornar claros os sentidos na língua-alvo, a fim de eventualmente atingir a boa comunicação no outro idioma, o que também envolve a tomada de ciência sobre

---

<sup>6</sup> Quando for possível.

culturas e contextos diferentes dos de origem. Quando utilizada por professores, a tradução interlingual não se caracteriza como objetivo-fim do processo de ensino-aprendizagem<sup>7</sup>, mas como recurso didático, facilitador na construção de sentido. Os aprendizes, por sua vez, recorrem instintivamente a essa modalidade de tradução logo nos primeiros contatos com a LE, particularmente ao encontrarem palavras que têm dificuldade para compreender e utilizar em contextos adequados. Triandafeledis; Cacho (2006, p. 245-246), bem como Santoro (2011, p. 154), corroboram estas asserções ao passo em que sugerem que o uso da tradução nas duas direções (LM→LE e LE→LM) em sala de aula acontece natural e inevitavelmente, com o fim maior de estabelecer relações de significado entre as línguas para o bom uso da LE. Cabe ao professor usar critérios claros para assegurar que haja gerenciamento das atividades de tradução interlingual, de forma que não haja interferência negativa da LM sobre a língua-alvo.

As considerações acima são necessárias devido à conotação negativa que o termo ‘tradução’ adquiriu ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, sobre a qual alguns comentários também precisam ser feitos.

Discutivelmente o progenitor das metodologias modernas de ensino de LE, o método Gramática-Tradução teve sua primazia gradualmente ceifada por uma série de críticas às estratégias empregadas e que são seus maiores elementos definidores, conforme Richards; Rodgers (2001, p. 5-6): a gramática era ensinada dedutivamente – primeiro explica-se as regras e em seguida explana-se como são utilizadas –, a oração era considerada a unidade básica da língua, não havia nenhuma preocupação com a comunicação, e foco estava na leitura e tradução de palavras e frases descontextualizadas. Constituíam-se constituindo-se assim em um “método para o qual não há teoria” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 7)<sup>8</sup>, e cuja inadequação ao objetivo de formar *falantes* era claramente sensível. O subsequente Movimento de Reforma, emergindo em forte e necessária contraposição ao método Gramática-Tradução, dada a necessidade de formar bilíngues competentes no uso prático de outro idioma, parece ter fornecido a pedra fundamental para o mausoléu em que as pesquisas e práticas se

---

<sup>7</sup> A não ser que se trate de um curso específico de prática tradutória.

<sup>8</sup> No original: “It is a method for which there is no theory”. Tradução nossa.

dedicariam a sepultar a tradução interlingual enquanto recurso para aulas de LE, ao defender que estas deveriam ser conduzidas inteiramente na língua-alvo (máxima imposta pelo Método Direto, e que influenciou uma posterior série de princípios teoricamente fundados) segundo Richards; Rodgers (2001, p. 12). Assim, a tradução interlingual deveria ser evitada, apesar de haver a permissão de seu uso apenas para a explicação de novas palavras ou para checar o entendimento de tópicos já estudados.

A partir do Movimento de Reforma, então, o ensino de línguas estrangeiras percorre uma série de abordagens e métodos (cuja descrição extrapolaria os limites deste estudo) que mantêm como propósito maior o desenvolvimento da competência oral para permitir uma comunicação adequadas na língua-alvo, até o estabelecimento do presente quadro, em que a Abordagem Comunicativa (AC) se firma como principal norteadora do ensino e aprendizagem de LE:

(...) [a AC] rege a maior parte dos livros didáticos disponíveis no mercado, e cujos princípios estão enraizados também na mentalidade dos professores de línguas estrangeiras, os quais, em geral, procuram não fazer aquilo que essa abordagem exclui, notadamente usar a tradução, a literatura (especialmente nos níveis iniciais) e também, ainda que em menor medida, falar explicitamente de gramática (SANTORO, 2011, p. 150).

Esta exclusão reflete percepções sobre a tradução interlingual já consolidadas, tanto nas pesquisas quanto na prática docente em geral. De acordo com Santoro (2011, p. 150-151), elas resultam de esforços para desvincular o ensino de LE da ultrapassada roupagem da Gramática-**Tradução** (grifo nosso), em que os alunos passivamente recebem regras e extensas listas de vocabulário, seguidas de exercícios de aplicação dedutiva de normas e atividades de memorização, sem o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Tais percepções também estão alinhadas com entendimentos coerentes porém limitados a respeito do que constitui uma atividade com fins de desenvolvimento de competência comunicativa, em detrimento, em particular, das tarefas de tradução interlingual, que, por sua própria natureza, seriam não-comunicativas. Ora, se o objetivo repousa na aquisição da língua em seus contextos reais de uso, que serventia há na prática de tarefas de tradução, que não estimulam os aprendizes a pensar e se comunicar exclusivamente na língua-alvo, e jamais acontecem na prática (a menos que o aprendiz deseje tornar-se tradutor)? Este é um questionamento equivocados, que pode nos dirigir a um *status quo* em que tudo aquilo

que não é explicitamente comunicativo deve ser descartado do processo de ensino e aquisição de LE.

É, provavelmente, por isso que se constata uma grande dificuldade na afirmação da inovação ou na retomada de posições abandonadas por um tempo que poderiam ser repensadas e reavaliadas à luz de uma reflexão mais ampla sobre o ensino de línguas estrangeiras, levando em conta a existência de estudos que questionaram os princípios afirmados pela abordagem comunicativa (SANTORO, 2011, p. 150).

O desprezo e/ou descarte das tarefas de tradução interlingual apenas serve ao propósito de impedir a reavaliação de posições que podem agregar valor ao ensino de LE, devendo existir, portanto, maior criticidade e reflexão ao tratar dessa modalidade de tradução como ferramenta de aquisição de LE e de experiência bilíngue, especialmente ao considerar em que contexto os bilíngues são formados atualmente.

Kramsch (2014, p. 306), por exemplo, advoga, entre outras propostas, o retorno à tradução interlingual como meio para melhor compreender as línguas alvo e materna, dentro de uma proposta de ensino de LE com foco no processo, defendendo o papel do indivíduo multilíngue como modelo de instrução pois “a globalização mudou a natureza do jogo” (KRAMSCH, 2014, p. 297)<sup>9</sup>. Assim, monolíngues e bilíngues coexistem com frequência e intensidade cada vez maiores, estejam os bilíngues em processo de aquisição ou já estáveis – conforme o que sugere Grosjean (2004, p. 34-35) a respeito de falantes de mais de um idioma – encontrando-se em uma autêntica aldeia global em que as relações e representações sociais se internacionalizam constantemente e em ritmo crescente, nas mais variadas formas. Assim, no âmbito corporativo, na universidade, e em situações informais, entre muitas outras situações, a prática tradutória é *fato*.

Santoro (2011, p. 152) corrobora estes posicionamentos ao apontar que “é difícil afirmar que traduzir não seria real, pois são inúmeras as ocasiões nas quais a tradução faz parte das atividades estritamente ligadas a saber uma língua estrangeira”, acontecendo rotineiramente em eventos, congressos, auditorias, nas relações internacionais interinstitucionais, e em quaisquer situações nas quais se lança mão de bilíngues e de suas habilidades de tradução interlingual para assegurar a boa comunicação entre pessoas que não partilham a competência em determinado idioma,

<sup>9</sup> No original: “globalization has changed the nature of the game”. Tradução nossa.

para atingir os mais diferentes fins. “Emissores e receptores necessitam, portanto, da ajuda de alguém que tenha familiaridade com as duas línguas e culturas e que esteja disposto/a desempenhar o papel de tradutor/a ou intermediário entre eles” (NORD, 2006, p. 134)<sup>10</sup>.

Reiteramos, enfim, que nossa pesquisa se dispõe a investigar esta problemática frente ao (não) uso de LM no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) no contexto da proposta de ensino bilíngue, a fim de obter esclarecimentos acerca de pontos de contato e conflito entre as percepções de professores e as considerações sobre tradução interlingual visitadas neste capítulo.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa de campo tem enfoque descritivo e qualitativo, propondo-se a fazer investigações sobre as percepções de professores de LI em uma escola bilíngue de Fortaleza/CE a respeito da tradução interlingual enquanto prática docente e discente. Trata-se de pesquisa descritiva pois “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos [...] sem manipulá-los.” (RAMPAZZO, 2002, p. 53 apud COSTA, 2016, p. 274), e se constitui, ademais, em pesquisa qualitativa, compondo um levantamento exploratório de dados, visando à obtenção de informações iniciais sobre o que se notam ser equívocos e/ou incertezas no corrente momento do ensino de línguas estrangeiras a respeito do uso de tradução na sala de aula.

Foi realizada revisão bibliográfica para a busca de fundamentação teórica no propósito de delimitar as possíveis variáveis resultantes da investigação, conforme as orientações de Markoni; Lakatos (2009, p. 186).

Os dados foram coletados junto a 03 (três) professores em uma escola bilíngue de Fortaleza/CE, por meio da aplicação via *e-mail* de questionário composto por 04 (quatro) perguntas de cunho descritivo-qualitativo. Este instrumento de coleta foi determinado para o estudo a fim de assegurar o anonimato dos participantes, bem como

---

<sup>10</sup> No original: “Senders and receivers thus need help from someone who is familiar with both languages and cultures and who is willing to play the role of translator or intermediary between them”. Tradução nossa.

por sua natureza exploratória bivalente, pois, conforme aponta Gil (1991, p. 115), pode contemplar dados objetivos – idade e gênero, por exemplo – assim como possibilita a coleta de informações referentes a crenças, sentimentos e opiniões, adequando-se à nossa intenção de pesquisa.

Os participantes são graduados em cursos de Letras com licenciatura em Língua Inglesa, e atuam em uma escola bilíngue na cidade de Fortaleza/CE, onde trabalham com alunos de diversas idades na modalidade de ensino bilíngue em Inglês.

Este estudo pretendeu responder às seguintes perguntas:

- Quais tarefas de tradução (interlingual, intralingual e/ou intersemiótica) são conduzidas pelos professores participantes no âmbito da proposta de ensino bilíngue na escola de Fortaleza/CE?
- Quais benefícios o uso de tarefas de tradução interlingual pode trazer para o processo de aquisição de LI, conforme identificados pelos professores participantes?
- Quais prejuízos o uso de tarefas de tradução interlingual trazer para o processo de aquisição de LI, conforme identificados pelos professores participantes?

As respostas dos professores para as perguntas propostas são discutidas a seguir, acompanhadas de nossas considerações e conclusões a partir dessas respostas.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Inicialmente, indagamos aos professores quais estratégias de tradução são utilizadas por eles na sala de aula bilíngue, tendo em vista a classificação jakobsoniana (intralingual, interlingual, intersemiótica). Solicitamos também que explicassem de que forma as tarefas de tradução são utilizadas e gerenciadas.

De acordo com as respostas, somente o Professor 1 lança mão da “tradução direta” de palavras (tradução interlingual apenas de itens lexicais). Professores 2 e 3 reconhecem apenas a tradução intersemiótica e intralingual como estratégias válidas de ensino. Professor 2 as considera “mais ideais” e Professor 3 defende a “imersão do

aluno no idioma”, em que toda a comunicação entre professor e aluno é realizada em língua inglesa, além de explicitar que não faz a tradução do inglês para o português.

Tais declarações parecem corroborar a hipótese de que há, por parte dos professores de LE em geral, uma aversão à prática tradutória interlingual, em especial dentro da prática de ensino bilíngue, uma vez que esta última pretende promover o ensino através da imersão linguístico-cultural. Além disso, apontam para uma prática comumente observada em sala de aula, a de exaurir as opções que excluem a tradução propriamente dita antes que se faça uso desta.

Na pergunta 2, indagamos sobre quais modalidades de tradução são comumente utilizadas pelos aprendizes na sala de aula bilíngue, e solicitamos aos participantes que explicassem como gerenciam o uso dessas estratégias por parte dos alunos.

Todos os professores participantes percebem a tradução interlingual como o recurso fundamental de seus aprendizes no momento dos primeiros contatos com a língua-alvo. Reconhecem, no geral, que a tradução interlingual é gradativamente posta em segundo plano à medida que os aprendizes avançam em seus estudos e uso da língua estrangeira.

Verificamos, portanto, o pressuposto de que a tradução interlingual é invariavelmente o processo cognitivo mais imediato aos que estão em processo de aquisição de segunda língua, o que notamos estar em contraposição às práticas comentadas em resposta à Pergunta 1. A estratégia mais comum aos alunos é aquela que os professores tendem a utilizar em menor frequência.

Em seguida, indagamos aos participantes se, em sua opinião, o uso da tradução interlingual na sua sala de aula bilíngue se caracterizaria como benéfico ou maléfico para os aprendizes, e pedimos-lhes que explicitassem de que formas esse benefício ou prejuízo se daria.

Os Professores 2 e 3 identificam a prática tradutória interlingual como nociva à aquisição de língua estrangeira, respaldando-se no que identificam como “pensar em inglês” para que os aprendizes obtenham bom uso da LE. O Professor 1, contudo, reconhece que essa modalidade de tradução pode acontecer e escolhe não atribuir caráter benéfico ou maléfico à prática tradutória.

Verifica-se que a aversão à tradução interlingual parece já estar fortemente consolidada nas percepções dos de professores de língua estrangeira (inglês) sobre essa

prática. Além da prática de imersão total defendida pela escola, os próprios professores não fazem menção a tarefas direcionadas de tradução interlingual, ou expressam interesse em potenciais atividades nas quais essa modalidade de tradução possa auxiliar no processo de ensino-aquisição de LE. Apesar de tratar-se de uma estratégia já inerente ao esse processo, conforme apontado anteriormente, considera-se a tradução interlingual como fenômeno indesejável ou desimportante.

Na última questão proposta aos participantes, indagamos de que formas as tarefas de tradução poderiam ser úteis aos aprendizes de LE.

De acordo com as respostas, os professores 1 e 3 levam em consideração questões práticas tais como contextos e culturas diferentes. Já o Professor 2 contempla a tradução interlingual como fator comum apenas a contextos escolares, e ainda assim como estratégia a ser utilizada “em último caso”.

A compreensão dos professores 1 e 3 nos parece especialmente interessante aos objetivos de nossa pesquisa. Consoante exposto no início deste artigo, encontramos-nos em uma autêntica aldeia global, na qual as relações internacionais e interpessoais se tornam cada vez mais frequentes e mais rápidas. Estas relações constantemente se dão em dois ou mais idiomas, e é impraticável conduzi-las sem que em algum momento sejam realizadas tarefas de tradução interlingual. O indivíduo bilíngue/multilíngue se torna, portanto, presença fundamental em uma crescente gama de situações comunicativas com os mais diversos fins.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, verificamos que as principais tarefas de tradução realizadas em sala de aula pelos professores são predominantemente de natureza intralingual e intersemiótica, estando a tradução interlingual em uma espécie de segundo plano, mais como alternativa a ser usada após esgotadas as possibilidades anteriores de construção de sentido do que como prática pedagógico-linguística autônoma e legítima. Nota-se também que uma das estratégias a que os aprendizes frequentemente recorrem consiste na tradução de palavras entre línguas. Esta atitude, inerente ao processo de aprendizagem, pode lograr resultados satisfatórios se a devida atenção no planejamento

de aulas for dada, livrando a tradução da roupagem definitiva e absoluta de processo cognitivo a ser eliminado de processo de aquisição de LE.

Observamos que dois participantes deste estudo identificam a tradução interlingual como indesejável à formação de bilíngues, tratando-se de impedimento à imersão no idioma. Todavia, dois participantes também identificam a prática tradutória como meio adequado para assimilação e construção de sentido em relação a culturas e costumes de outros países. Estas respostas nos levam à compreensão de que há alguma ciência de que tradução interlingual e cultura estão em constante diálogo, apesar da percebida animosidade em relação ao seu uso enquanto recurso didático.

Argumentamos que essa tomada de ciência sobre a relevância de tarefas de tradução para o entendimento e assimilação de outros costumes e culturas – e obviamente da língua estrangeira – deve ser posta em prática também em sala de aula, a fim de eventualmente estabelecer o desenvolvimento das habilidades de tradução interlingual como parte do paradigma do ensino de LE. Isto pode ser feito, por exemplo, ao expor as situações em que bilíngues assumem o papel de intérpretes com o objetivo de facilitar a comunicação em contextos interculturais e internacionais, seguindo-se de prática tradutória direcionada e “pós-tarefas” em que o papel do tradutor/intérprete é avaliado criticamente.

Dada a corrente interculturalidade estabelecida pela democratização dos meios de comunicação mundialmente, conduzimos a presente investigação a fim de obter esclarecimentos sobre a tradução no ensino de línguas segundo as perspectivas de professores da área. Não nos propomos a esgotar o tema dentro dos limites deste estudo, dado que breve e de escopo limitado, mas almeja-se que essas considerações sirvam ao propósito de fomentar futuras pesquisas sobre as várias formas que a tradução pode tomar em contextos de aprendizagem bilíngues e multilíngues, e eventualmente motivando trabalho científico prático em laboratórios de tradução de textos para a elaboração de propostas para tarefas de tradução a serem incorporadas ao conteúdo programático de cursos de língua estrangeira.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, S. O. As faces e funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. In: **Cadernos de Tradução**, n. 27, v. 1. 2011. p. 161-177.

COSTA, N. C. A. Crenças sobre o uso da tradução na sala de aula de língua inglesa em cursos de idioma. In: NÓBREGA, D.; SILVEIRA, K. S. D. (Org.). **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 270-282.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. SP: Atlas, 2002.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Ed.). **The handbook of bilingualism**. Malden, MA, USA; Oxford, UK: Blackwell, 2006. p. 32-63.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, L (ed.). **The Translation Studies Reader**. London & New York: Routledge, 1959/2000, p. 113-118.

KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. **The Modern Language Journal**. 2014. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NORD, C. **Translation as a purposeful activity**. Reino Unido: St. Jerome, 1997.

RICHARDS, J.; RODGERS, R. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2001. p. 5-12.

SANTORO, E. Tradução e ensino de línguas estrangeiras: confluências. In: **Cadernos de Tradução**, n. 27, v. 1. 2011. p. 147-160.

TRIANDAFELEDIS, B.; CACHO, M. B. A tradução na sala de aula de língua estrangeira. In: NÓBREGA, D.; SILVEIRA, K. S. D. (Org.). **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 244-269.

## ANEXO – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

**Pergunta 1** – São reconhecidas três amplas compreensões ao falarmos em tradução: tradução intralingual (explicar uma palavra utilizando palavras da mesma língua), tradução interlingual (explicar uma palavra utilizando palavras de outra língua), e tradução intersemiótica (quando signos verbais se transformam em signos não-verbais, ou vice-versa, como nas adaptações da literatura para o cinema). Quais destas

estratégias são utilizadas por você na sala de aula bilíngue? Explique de que forma são utilizadas e gerenciadas.

Professor 1 (**P1**): Há utilização das três estratégias, de acordo com a necessidade específica para o conteúdo ou do aluno. Desde a tradução direta das palavras, até o uso de exemplos com palavras cognatas para auxiliar ao aluno na compreensão da palavra em seu contexto. A intersemiótica também é utilizada ao passo que o professor pode utilizar de imagens ou até linguagem corporal para auxiliar na compreensão de sentido.

Professor 2 (**P2**): Para melhor compreensão, existem duas traduções que eu acredito serem mais ideais e que gosto de usar. A tradução intralingual, explicar através de sinônimos ou colocando em frases, exemplos ou histórias, para que fique mais claro. Principalmente histórias do convívio deles, e também a tradução intersemiótica, que também entra um pouco na outra, que é através de histórias, figuras, vídeos, imagens que vão remeter a eles o significado daquelas palavras para que eles entendam.

Professor 3 (**P3**): As traduções utilizadas em sala de aula são a intralingual e a intersemiótica. Quando eles não entendem alguma palavra, procuro um sinônimo, uso imagens, mas não faço a tradução do inglês para o português. Nas aulas do bilíngue, é feita a imersão do aluno no idioma, então toda a comunicação (professor-aluno) é em inglês.

**Pergunta 2** – Qual ou quais estratégias mencionadas na pergunta 1 são comumente utilizadas pelos aprendizes na sala de aula bilíngue? Explique como você gerencia o uso dessas estratégias por parte dos alunos.

**P1:** Acredito que os aprendizes em sala de aula, especificamente em níveis iniciais, tendem a fazer utilização da estratégia interlingual, mas conforme se desenvolvem no aprendizado da língua, a utilização das técnicas intralinguais se tornam mais comuns, tal como as intersemióticas.

**P2:** Eles usam muito a tradução interlingual. Quando veem uma figura ou quando entendem eles fazem questão de traduzir pro português, e que todos saibam o que significa aquilo em português. Muitos deles correm logo para isso, para a tradução para o português.

**P3:** Os alunos utilizam mais a tradução interlingual. À medida que eles vão adquirindo vocabulário, começam a substituir as palavras em português para o inglês.

**Pergunta 3** – Em sua opinião, o uso da tradução interlingual na sua sala de aula bilíngue se caracterizaria como benéfico ou maléfico para os aprendizes? Explique de que formas.

**P1:** Não vejo como malefício ou benefício, mas sim como um processo passível de acontecer. Há quem consiga se desenvolver a partir do uso das técnicas interlinguais, outros que tem como base as técnicas intralinguais ou intersemióticas.

**P2:** Eu acredito que é um malefício, mesmo sendo no começo quando estão ainda iniciando na língua. Eles precisam imergir na língua, precisam ter aquela questão de pensar em inglês. Quando ocorre a tradução interlingual, eles começam a aprender inglês sempre querendo traduzir. Isso vai dificultar muito lá na frente quando forem conversar em inglês, ficando às vezes travados devido a essa questão de querer traduzir tudo. Eu acho que é um malefício.

**P3:** Vejo a tradução interlingual na sala de aula bilíngue como um malefício, pois creio que pode tardar o aprendizado do idioma. Faço por preferência de usar a imagens em vez da tradução interlingual para ajudar o aluno a pensar em inglês.

**Pergunta 4** – Em sua opinião, de que formas as tarefas de tradução interlingual podem ser úteis para falantes de língua estrangeira?

**P1:** Traduzir um texto vai muito além de apenas transferir um signo de uma língua para outra. É preciso se aprofundar nas questões que circundam o texto, como contexto, questões culturais, etc. Esses elementos ajudam o aprendiz a se aprofundar no idioma estudado, indo além do seu conjunto de signos.

**P2:** Na minha opinião, as tarefas de tradução interlingual são em último caso. Quando já foram usadas todas as outras opções, de explicar através de figuras, vídeos, quando a pessoa não entender mesmo, então você pode usar o português ou a língua primária da pessoa. Mas só em último caso.

**P3:** Para um falante, vejo as tarefas de tradução (tradução de textos, por exemplo) como um meio dele se aperfeiçoar no idioma que está estudando. Creio que a tradução ajuda o falante a ter conhecimento da cultura, costumes do idioma em foco.

## **LITERATURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESAFIOS E ALTERNATIVAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Maria Inês Pinheiro CARDOSO<sup>11</sup>;  
Lúcio Flávio Gondim da SILVA<sup>12</sup>

**Resumo:** Por meio de um texto literário, vislumbramos estruturas linguísticas que beiram a excelência. De tal forma que, enquanto professores de língua, necessitamos ver na literatura uma forte aliada para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando seu grande valor para a construção de competências e saberes socioculturais e linguísticos, em nossa sociedade. Neste trabalho, refletimos sobre algumas das principais dificuldades de trabalhar-se com o texto literário em sala de aula de LE, e sobre boas, e possíveis, alternativas para levá-lo a cabo com bom resultado. Como apoio teórico elegemos, dentre outros, Aragão (2006), Cosson (2006) e Mendoza (2007) a fim de questionar e propor percursos didáticos com os gêneros literários. Ao fim, compreende-se o papel humanizador da literatura, deflagradora de universos ficcionais e potente instrumento de enriquecimento linguístico para o aluno, para o professor e para toda a escola.

**Palavras-chave:** Literatura; Letramento literário; Ensino de língua estrangeira.

**Abstract:**

Through a literary text, we envision linguistic structures that borders on excellence. Thus, as language teachers, we need to see in literature a strong ally for the teaching-learning process of a foreign language, considering its great value for the construction of socio-cultural and linguistic skills and knowledge, in our society. In this paper, we reflect on some of the main difficulties and possible outputs for working with literary material in the LE classroom for achievable and good results. As a theoretical support, we chose, among others, Aragão (2006), Cosson (2006) and Mendoza (2007) in order to question and propose didactic courses with literary genres. At the end, the humanizing role of literature, which is a deflagrator of fictional universes and a powerful instrument of linguistic enrichment for the student, the teacher and the whole school, is understood.

**Keyword:** Literature; Literary literacy; Foreign Language Teaching

**Práticas de letramento:** literatura, língua e mundo em diálogo na escola

O contato com o texto literário na escola vai ao encontro da necessidade crescente de fomento à leitura em nosso país e no mundo, constituindo importante elemento para o processo de ensino-aprendizagem. Para além das aulas de português e de literatura, onde o texto literário deve ser presença constante, o exercício que envolve o letramento literário, isto é, a capacidade de compreender o texto literário de modo e conferir-lhe significados, ajusta-se plenamente às propostas do ensino de língua

<sup>11</sup> Professora Doutora - Departamento de Letras Estrangeiras, UFC – Fortaleza, Ceará.

[inesufc@yahoo.com.br](mailto:inesufc@yahoo.com.br)

<sup>12</sup> Mestre em Literatura, UFC, Fortaleza-Ceará, [luciofgondim@hotmail.com](mailto:luciofgondim@hotmail.com)

estrangeira e as amplia. Refletir sobre a construção de saberes que visam à proximidade dos alunos com a leitura é um desafio basilar para docentes e para pesquisadores da palavra e do ensino de língua.

As múltiplas possibilidades de leitura de um texto e, especialmente, de uma obra literária, oferecem diversas alternativas para o trabalho individual e coletivo, tão caras ao ambiente escolar. Alternativas que envolvem dimensões profundas do aluno, enquanto sujeito-leitor. Segundo Eliana Yunes, em seu *Pensar a leitura: complexidade* (2002),

O movimento que a literatura desencadeia, de natureza catártica, mobiliza os afetos, a percepção e a razão convocados a responder às “impressões” deixadas pelo discurso, cujo único compromisso é o de comover o leitor, de tirá-lo de seu lugar habitual de ver as coisas, de fazê-lo dobrar-se sobre si mesmo e descobrir-se um sujeito particular. (YUNES, 2002, p. 27)

Além dessa função eminentemente humanizadora, o material significativo encontrado na literatura ajuda a promover o desenvolvimento das competências linguísticas e socioculturais do aprendiz. No que respeita ao processo de aquisição de uma língua estrangeira, o texto literário aproxima o aluno de diversos fatores que lhe proporcionam maior aprofundamento nas estruturas da língua meta, uma considerável ampliação do seu *corpus* linguístico, além de possibilitar-lhe maior intimidade com suas variantes comunicativas. A função modelar do texto literário apoia-se em características peculiares suas, algumas das quais, enumera Aragão (2006, p.46): “... os recursos formais que servem para ‘desautomatizar’ a mensagem; os traços peculiares da linguagem artística, como a plurissignificação, a conotação; e, finalmente, a ficcionalidade<sup>13</sup>”.

Na atualidade, impõem-se aos profissionais envolvidos na teorização e nas práticas de letramento literário, uma série de desafios lançados pelas modalidades comunicativas digitais. Estas, apesar de trazerem inúmeros benefícios, vêm, por outro lado, reduzindo o contato com o texto, agora mais breve e superficial, submetendo, muitas vezes, o diálogo leitor-texto à rapidez e à superficialidade. Os efeitos da

<sup>13</sup>“los recursos formales que sirven para “desautomatizar” el mensaje; los rasgos peculiares del lenguaje artístico, como la plurisignificación, la conotación; y, finalmente, la ficcionalidad.” (Tradução nossa)

superexposição aos ambientes virtuais se refletem numa postura, cada vez mais usual entre estudantes que, muito seguidamente, referem-se às atividades de leitura como um fardo ou uma obrigação incômoda, quando não inteiramente inviáveis. O panorama é árduo, portanto. Ainda assim, pode ser estimulante fazer a opção por textos mais demandantes, de maior potencial linguístico, capazes de provocar os alunos e de suscitar diálogos mais plurais e profundos com suas possíveis expectativas. Tal é o caso do texto literário.

Para muitos autores, o fato de que o professor se imponha, como meta, trabalhar o letramento literário, não é apenas uma opção, deveria ser uma condição obrigatória de sua prática docente, no processo da educação escolar formal. Rildo Cosson destaca benefícios importantes advindos da leitura do texto literário e do alcance deste, ao dizer que:

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2006, p. 30).

O letramento literário deve ser entendido como uma prática que envolve toda a comunidade docente e discente da Escola. Sobretudo para o professor não basta reconhecer a importância da literatura, ele precisa ser um leitor. Só assim, poderá escolher materiais mais ajustados às demandas de seus alunos e do processo de ensino-aprendizagem, como um todo. Essa escolha é muito importante já que dela dependem muito a boa execução e o sucesso de atividades significativas.

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, corroborando o pensamento de Cosson, Mendoza (2007) afirma que a presença da literatura deixa de ser um objeto de prestígio, para transformar-se em processo popular cuja funcionalidade é vital para a aprendizagem. Para o autor, escolher o texto literário como recurso didático de grande função formativa, significa valer-se de um material autêntico que traz diferentes tipos de *input* aos aprendizes, sobretudo o linguístico, quando a seleção leva em conta objetivos concretos de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o professor desenvolva sua prática leitora e esteja atento às necessidades dos seus alunos.

Este trabalho examina algumas possibilidades do texto literário como um caminho para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem

de língua estrangeira (doravante LE), considerando, especialmente, o ensino no âmbito do espanhol como LE.

Entretanto, diante do tema específico aqui tratado e da proposta apresentada, é necessário que se definam, com mais precisão, os agentes envolvidos no processo, sobretudo, o professor. Afinal, é preciso saber de que professor estamos falando e, igualmente, de quais processos de ensino-aprendizagem. O recorte se restringe apenas ao professor de linguagens e códigos, na escola regular? Como trazer o texto literário para os institutos de língua e cursos livres, de cujos manuais estão praticamente ausentes. Esses ditam inteiramente o desenho da aula.

A Escola, em um país de dimensões continentais e de profundas desigualdades, como o Brasil, demanda, além da capacitação específica, uma sensibilidade aguda dos agentes envolvidos com a educação. Sensibilidade capaz de entender as especificidades do cotidiano escolar, em suas múltiplas realidades, resgatando-as também no plano histórico. Estes desafios serão sempre o ponto de partida de qualquer professor.

No caso do ensino de LE no país, é importante historiá-lo e problematizá-lo, verificando nas experiências passadas, na proposta dos vários métodos de ensino aprendizagem de línguas, o lugar do texto literário. Esses elementos podem ser úteis à hora de realizar escolhas, de considerar os meios adequados para o melhor uso do texto literário.

Antes de responder às questões levantadas, anteriormente, parece importante deixar claro que o letramento literário é, segundo entende-se aqui, uma tarefa de toda a escola. Professores de diversas áreas do saber dividem com os docentes de língua materna e/ou língua estrangeira a responsabilidade de estimular e desenvolver a capacidade leitora. Por outro lado, vale ressaltar também que a responsabilidade que outrora se atribuía ao professor de LE, cujo sucesso media-se, historicamente, pelo bom desempenho do aluno nos desafios puramente linguísticos, amplia-se, na medida em que o docente deve ter um entendimento muito mais amplo do que significa domínio linguístico. Este deve ser um meio através do qual se acede a outra instância do conhecimento. Tal como afirma M. G. G. Paiva:

A construção de significados e de estilos de expressão da própria individualidade, através de uma outra língua/linguagem – a da língua

estrangeira -, reforça a tese da relevância do ensino de uma segunda língua como *instrumento/ferramenta sociocultural* e não como um fim em si própria, para que o aluno faça um melhor sentido do seu dia a dia na sua cultura de origem [...] (PAIVA, 2000, p.124)

Levando-se em conta o que defende o autor, parece claro que a leitura literária em língua estrangeira lança o aluno em um espaço mais amplo que aquele do conhecimento propriamente linguístico, promovendo um conhecimento maior da cultura da língua alvo e criando espaços dialógicos dessa com a experiência pessoal do aprendiz.

É fundamental o envolvimento da Escola, como um todo, com a promoção da leitura em geral, e, especificamente, da leitura literária, através de diversas propostas que levam em conta, principalmente, a interdisciplinaridade. Desta forma, o texto literário ganha maior importância na rotina escolar, fato que se refletirá no comportamento do aluno frente a ele. Considerando-se as demandas específicas de cada disciplina não é difícil encontrar pontos convergentes que possibilitam essa proposta cujo agente, por excelência, é o corpo docente. Este deve conhecer as dificuldades usualmente presentes na sala de aula e buscar as soluções adequadas, individual ou coletivamente.

Conforme Mendonza (2007), que entende o texto literário como um material no qual o aluno pode, através da observação, inferir e sistematizar diferentes referências normativas, pragmáticas e modalidades discursivas. Seu uso em sala de aula beneficia muito, portanto, o processo de aquisição da língua estrangeira meta. No processo escolar de ensino-aprendizagem, não é necessário (nem recomendável) prescindir dos recursos poéticos da literatura (leia-se aqui, tanto da lírica, como da narrativa novelesca ou teatral), ou temê-los. O texto escolhido representa uma amostra da língua alvo que reproduz, com verossimilhança, situações de comunicação reais e que pode contribuir sensivelmente para formar melhores leitores.

O efeito intimidador que a literatura ainda provoca no leitor, inclusive, no professor, ainda é razão para afastá-la, quando a especificidade da disciplina não parece exigí-la, como matéria basilar. Não causa surpresa que o professor de LE possa ser refém desse receio, em especial, porque em seu caso, o desafio é duplamente demandante. Para muitos, a aquisição da língua - dissociada de sua literatura - precede a experiência da leitura literária. O conhecimento da gramática e da ortografia deve haver alcançado um determinado nível de excelência para permiti-lo. Lamentavelmente, essa

crença ainda existe no processo de ensino-aprendizagem de LE. Não são poucos, portanto, os desafios que se apresentam ao letramento literário nesse campo.

A sala de aula de LE: do letramento que temos ao que queremos

A realidade do ensino de LE, seja no ensino básico ou em cursos livres, ainda é um desafio que demanda saídas criativas, para cuja consecução pressupõe-se a existência de uma comunidade escolar consciente e comprometida com o letramento e, de modo especial, com o letramento literário, através do qual se persiga “um leitor intercultural, crítico e imaginativo e não meramente lógico-matemático” (PAIVA, 2000, p. 125). O debate sobre a inserção da literatura entre as tipologias textuais trabalhadas em sala de aula é ainda constante e se expande em matizes, os mais diversos. No caso específico do ensino de línguas, pesam os receios dos professores relacionados ao desafio extra que supõem para os alunos as dificuldades linguísticas que obstaculizam a chegada ao próprio texto, além do o esforço extra que supõe para eles próprios.

Santos (2007) enumera alguns elementos que resultam de pesquisa realizada sobre o tema, com professores e alunos de um curso de especialização, que dão base à intervenção que aqui propomos. O pesquisador percebeu que, segundo muitos professores:

a) o gênero literário é uma tipologia difícil de ser trabalhada e que não há lugar para o seu uso em sala de aula; b) a literatura não é o interesse básico do aluno, pois ele quer aprender língua e não literatura; c) em sua graduação as disciplinas de língua e literatura eram ensinadas em separado e, por isso, não sabem como inserir um texto literário nas aulas de língua e; d) os textos literários presentes nos materiais didáticos de ELE servem apenas para ensinar cultura e, assim, devem estar presentes nas atividades que introduzam questões culturais (SANTOS, 2007, p. 374-375)

Tais concepções comprovam que a literatura ainda tem que vencer muitos obstáculos antes de se fazer presente, de forma contundente, nas aulas de LE. Assim o dizem dados resultantes da pesquisa, anteriormente referida, que refletem a visão de um número bastante significativo de docentes no Brasil. O professor vem deixando de utilizar um riquíssimo exemplo de língua em uso, contrariando uma série de posicionamentos teóricos que incentivam o uso do texto literário em sala de aula. Essa situação resulta de equívocos no processo de formação de professores e do fato de que

muitos nutrem crenças limitantes e limitadas em relação aos benefícios do texto literário para a aprendizagem de LE.

Entre as opiniões a cerca dos motivos que impedem ou limitam o uso da literatura na dinâmica de ensino-aprendizagem de LE, alega-se a falta de instrumentalização linguística do aluno para aceder ao texto. Isso faz da leitura literária um duro desafio que obriga o leitor a recorrer ao dicionário frequentemente ou a pedir ajuda ao professor, transformando o processo em um demorado exercício de paciência. Some-se a isso a falta de conhecimento de aspectos inerentes à cultura e até à história, que eventualmente também podem constituir um obstáculo a mais, mesmo levando em conta que a fruição do texto literário pode prescindir desse conhecimento. O aluno acaba demandando do professor também uma contextualização desses elementos extralinguísticos. Lida-se, portanto, com um desafio duplo, que envolve também o professor, convocado, de pronto, para uma responsabilidade maior, de circunstanciar histórico-social e culturalmente o texto literário.

As dificuldades e demandas podem, no entanto, podem ser vistas como motor de um processo muito mais rico, porque plural e desafiador, que envolve alunos e professores. A leitura pode render conhecimentos diversificados que envolvem arte, história, política, sociedade. Pode fomentar a curiosidade e o hábito da pesquisa e levar à cena questões relevantes, envolvendo o passado e o futuro, no terreno da literatura, que se projetam no presente ou que dele são projeções. Essas exigências colocam também o leitor na posição de agente, lançando-o no vórtice da história. Demanda o mesmo de seu tempo, também esse, participe na construção de sentidos do texto.

Segundo Yunes

[...] as circunstâncias em que um texto ou um filme ou quadro voltam a “funcionar” para novos potenciais leitores estão alteradas pelas circunstâncias históricas; quantas canções do exílio vêm reescrevendo nossa literatura segundo uma leitura dos tempos e da história? [...] A permanência entre nós, tantos séculos depois, de um Quixote ou de uma Julieta não se sustentaria por razões estéticas isoladas na história da literatura. A diferença está na *historicidade* da leitura [...] (YUNES, 2002, p.20)

Levando em conta o que se disse anteriormente, pode parecer que em lugar de combater os estigmas negativos que pairam sobre o uso de textos literários em aulas de LE, o que se faz aqui é fortalecê-los. Essa pluralidade de possibilidades (e demandas)

que o texto literário oferece, é preciso dizer, não deve ser entendida como uma predisposição tentacular, uma proposição inexecutável, na prática. Todas essas questões estão organicamente associadas de forma que não pressupõem um vai-e-vem esgotador por muitos caminhos, mas uma caminhada ancha através de uma paisagem diversa. As questões aqui levantadas se propõem, ao contrário do que pode parecer, a incentivar a leitura literária, pela multiplicidade de benefícios que oferece no âmbito do ensino de LE. Que as dificuldades, entre as quais, o tempo, não se sobreponham à boa disposição.

O espaço destinado ao ensino de língua estrangeira na educação básica ou a carga horária de um curso livre, com seus métodos ainda bastante fechados à criatividade, parecem confrontar-se com as demandas de atualização e (re)significação do texto literário, processo no qual o leitor-aluno é agente ativo. Os cinquenta minutos semanais destinados ao ensino da LE no ensino médio brasileiro, por exemplo, deixa o professor com um tempo extremamente reduzido para a realização de atividades de maior duração, principalmente na escola pública, em função de diversos fatores que comprometem esse já curto tempo de que dispõe o professor de LE.

Assim, em menos de uma hora é preciso promover a concentração dos estudantes, inseri-los na dicção da língua alvo e trabalhar um conteúdo programático a partir de textos que dificilmente podem ter uma extensão livre já que a aula está sempre prestes a acabar. De toda forma, devem-se explorar possibilidades sejam essas mais ou menos escassas, a partir das quais se deve fazer uma série de escolhas buscando o melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem. Na literatura, essa seleção deve considerar, entre outros elementos, o tipo de texto, o autor, a época de sua produção e, especialmente, o gênero literário, que se leva aos alunos. A experiência aponta o conto, o poema e a crônica como os mais frequentes nas aulas de LE, dadas suas dimensões. Contudo, trechos de narrativas mais longas, como o romance, podem ter resultados positivos, desde que haja bom critério na seleção, que os recortes sejam adequados e ajustados ao tempo disponível, de maneira a que a atividade não fique inconclusa.

O cuidado na seleção de textos, realizando recortes necessários e bem feitos, de maneira a não obstaculizar o sentido do texto original e ainda assim ser compreensível e ter sentido, é o segredo para a inserção bem sucedida dos gêneros mais longos em sala de aula de LE. Em termos práticos, depois de um primeiro recorte, feito em um texto longo, este poderá sofrer um segundo ajuste, no momento da aula, que

deverá ser previsto. Isso acontece, por exemplo, se o professor percebe alguma dificuldade durante a leitura ou se considera oportuno interromper o texto e propor uma discussão com os alunos a cerca do que eles já leram, estabelecendo relações socioculturais, bem como oportunizando comentários de cunho linguísticos. A interrupção feita em momento oportuno também pode ter como objetivo fomentar no aluno o desejo de prosseguir com a leitura, de forma individual, estimulando sua criatividade e desafiando seus conhecimentos linguísticos em uma atividade que proponha, por exemplo, a continuação da narrativa ou do texto poético, pelo aluno. Avaliar e pôr em prática essas possibilidades exige uma noção polifônica e sempre aberta de leitura, entendendo que

[...] a obra é mais que algo puramente objetivo, ela interage com a experiência inalienavelmente subjetiva do leitor. Nela o leitor intervém de modos diversos, “preenchendo lacunas”, *suplementando* significações, construindo por fim o sentido, mantida uma relação de compromisso com o texto, que provoca sua resposta. (YUNES, 2002, p.21)

Há em todas essas ações, desafios positivos para alunos e professor. A escolha do material literário pelo professor deve, igualmente, levar em consideração a dinâmica interativa e, portanto, comportamental da turma. Para um grupo de alunos mais participativos e com maior autonomia, por exemplo, podem-se considerar atividades com textos que visem à leitura de fruição, silenciosa até, em um primeiro momento. Já para uma turma pouco entrosada e/ou com dificuldades de comunicação, esta opção não é aconselhável. Um texto teatral poderá servir a diversos propósitos, tendo como foco a dinâmica interpessoal. É relevante, também, o período do ano letivo no qual a atividade será levada a cabo. Uma dinâmica mais comunicativa e interativa pode ser muito oportuna, por exemplo, quando aplicada nas primeiras semanas de aula, para promover a sociabilidade entre os alunos e sua integração para o restante do período escolar.

Nos cursos livres, o livro didático ocupa a centralidade, na sala de aula. Ele indica o método vinculado à instituição escolar ou à rede na qual a escola de idiomas está inserida. Nesses casos, costuma ser raro o uso de textos literários, optando-se invariavelmente pelo uso de textos objetivamente mais “rentáveis”, que veiculam diálogos artificialmente criados para ilustrar situações comunicativas propostas. Neles, predominam fragmentos de língua que não estão em seu uso real, ou o uso de gêneros de comunicação supostamente mais populares, como banners, folhetos e cartazes. Cabe,

nesse caso, apenas ao professor buscar fendas possíveis para, eventualmente, quebrar a rotina proposta pelos manuais. O mais acertado poderia ser promover nos meios acadêmicos e editoriais uma política de sensibilização, enfatizando-se o valor da literatura na obtenção de bons resultados para os alunos.

Por fim, sem escamotear o que mostram as pesquisas sobre o uso ainda muito modesto de textos literários nas aulas de língua estrangeira e sabendo do desafio que esse esforço supõe para professores e alunos, entendemos que sua popularização é empreitada diária, que se persegue através da constante busca de dar a ela um sentido. Haverá sempre que encontrar elementos de sedução, artifícios que possam ressignificar a leitura literária - cada texto - e, particularmente, em língua estrangeira. Os desafios são tantos quantos forem os textos escolhidos e as soluções bruxuleiam ao sabor das circunstâncias, mas, em especial, do bom senso e interesse da comunidade escolar: explorar os temas evocados pelo texto literário, atualizando-os ou aproximando-os da experiência de vida do aluno e de sua comunidade; sensibilizar o alunado para a capacidade evocadora do texto literário; exercitar sua criatividade através das possibilidades da leitura; suscitar, através do texto, o interesse por temas transversais; provocar o desejo de alcançar melhores níveis linguísticos; despertar habilidades artísticas; alertar para a amplidão de experiências humanas a que se tem acesso, através da literatura...

Essa equação em andamento tem forte aliada na resiliência de muitos professores, cujo rol de artifícios legítimos que promovem a difusão da leitura literária cresce, à medida que os obstáculos se assomam, no dia a dia de seu trabalho. Obstáculos ainda mais significativos no caso de professores de LE.

#### Caminhos possíveis para a literatura na sala de ELE

A literariedade, característica intrínseca da obra literária, que se manifesta tanto através de um padrão de perfeita correção gramatical, como de transgressões - formais e funcionais -, para mencionar os extremos, faz do texto literário riquíssima fonte de trabalho na sala de aula de LE. É comum que inicialmente o professor se deixe levar por um propósito pouco ambicioso. Considerando as limitações que enfrenta, ao trabalhar com a leitura literária, mira, em meio às destrezas linguísticas, no desenvolvimento da compreensão leitora (ou escrita) dos aprendizes, na língua meta,

benefício mais aparente, para logo animar-se com sua repercussão na expressão escrita dos mesmos. No final, os resultados podem mostrar, não obstante as inúmeras limitações - de tempo, de material – que a leitura literária, mais do que a de qualquer outra especificidade textual, contribui para o desenvolvimento de todas as destrezas linguísticas. Ou seja, também para o desenvolvimento da expressão oral e da compreensão auditiva.

A leitura literária lança o aluno em mundos e situações diversos que alentam sua imaginação e criatividade. Esta é uma característica muito importante que deveria significar uma grande motivação para professores e alunos. Para Silva e Aragão (2013) no ensino de língua estrangeira, o rigor formal e a busca por vocabulário e fluência não devem se sobrepôr à inventividade. Deve-se cuidar para que a leitura não seja, ao contrário do que se espera, motivo de frustração. Para tal, as autoras reforçam a importância da seleção dos gêneros, tipos e exemplos textuais que deverão materializar a presença da literatura no ensino de língua estrangeira:

Antes de tudo, o texto deve ser acessível, ou seja, deve ser escolhido de acordo com o nível do aluno para promover a aprendizagem, e não uma frustração. Em segundo lugar, os textos devem ser significativos e motivadores, tendo como critério de escolha os interesses dos estudantes. Em terceiro lugar, o TL deve ser integrador de várias habilidades, cabendo ao professor selecionar quais serão trabalhadas na aula e por meio de que atividades. (SILVA & ARAGÃO, 2013, p. 168).

A criatividade será o mecanismo primordial para que o texto literário ganhe vida em meio às abordagens possíveis, contemplando várias competências que partem da leitura, mas que não se concentram exclusivamente nela. As habilidades linguísticas podem ser, todas, desenvolvidas com a ajuda do texto literário, de maneira mais efetiva e dentro de uma perspectiva integradora.

A competência oral, por exemplo, vê-se muito beneficiada com a leitura literária, tendo em vista o fato de prover o aluno com matéria linguística e sociocultural para o debate, para que este interaja, em situações de comunicação reais. Essa possibilidade deve excluir uma prática arraigada de usar a leitura literária apenas como instrumento das avaliações orais. A leitura, seguida de um debate oral, com toda a turma, pode favorecer o uso de vocabulário por meio da demanda que a interação oral pressupõe, e servir de aprendizagem de outras estruturas linguísticas, bem como

familiarizar o aluno com fatores culturais e históricos da língua meta. Cabe sempre lembrar que a origem da literatura remonta ao domínio da oralidade.

No caso da competência auditiva, a prática da leitura de passagens, em voz alta, dos textos escolhidos, pelo professor, pode favorecer a experiência auditiva do alunado. Havendo, no ambiente escolar, a possibilidade de usar recursos áudio-visuais, é recomendável usar materiais extratextuais que, de ser possível, reproduzam o texto literário oralmente ou que salientem temas convergentes, transversais, tais como entrevistas, trechos de documentário ou reportagens sobre os temas da obra, sobre o autor ou autora, dentre outros. A partir dessas atividades, motivadas pelo texto ou servindo como um exercício de pré-leitura desse, promove-se um amálgama de conhecimentos diversos e a integração de competências, visando aproximar mais o aluno à LE.

Por fim, pode-se exercitar a competência escrita dos alunos através de exercícios de escrita criativa nos quais propõe-se que escrevam textos emulando o gênero literário do texto escolhido, recontando a história a partir de uma narrativa epistolar, de um poema, ou teatralizando-o, simulando finais diversos, criando novos personagens ou espaços em torno aos existentes no texto, entre outras inúmeras possibilidades, respeitando-se sempre o nível linguístico dos alunos, o tempo de que dispõem, além de outras especificidades pessoais e de grupo.

O projeto de leitura pode incluir a exploração e ou indicação de novas leituras, aos interessados, de outros textos com temas, autoria e período histórico, semelhantes ou divergentes. Fazendo isso, o professor, que, idealmente, deve dispor de um pequeno acervo de leituras sobre a obra trabalhada, contribui não apenas para a criação de laços que reúnam seus alunos em torno de afinidades comuns, como para despertá-los a cerca da noção de repertório de leituras, este

[...] diz respeito a todas as referências externas que podem ser apresentadas sob a forma de alusões históricas, regras sociais, menções ao contexto sociocultural da obra, enfim, a todo tipo de realidade extratextual, a todos os sistemas de pensamento que o texto escolheu e incorporou, ao lado das alusões literárias que constituem a realidade intratextual. (LIMA, 2002, p.76).

Para fomentar esse repertório, pode-se criar um ambiente de leitura coletiva, a partir da troca dos textos entre os próprios alunos, estimulando a prática leitora e o espírito crítico. Sugere-se, assim, a revisão textual entre os alunos, como uma das etapas

propostas em uma atividade de leitura e escrita. Como o autor de um texto escreve sempre a partir de um lugar, o seu, pode-se esperar que em sua produção, o leitor-aprendiz possa também reafirmar seu lugar de ser no mundo, ressignificando a leitura literária. Transformada em lugar de sentido, a literatura, mesmo em língua estrangeira, integra-se a uma geografia familiar. A língua, antes inóspita, parece simultaneamente mais dócil e mais desafiadora.

A conclusão do projeto de leitura pode contemplar a reunião de toda a produção escrita, desenvolvida pelos estudantes e proporcionar uma série de outras ações, que façam circular na escola esse material de leitura original em língua estrangeira. Os alunos podem elaborar suportes tais como o blog, pequenas publicações impressas - como por exemplo o *fanzine*, ou até mesmo colagens, a depender de sua extensão. Enfim, os textos podem ser fixados em diferentes locais do ambiente escolar. Esse material fornecerá amostras de língua reais e em uso, suscitando a curiosidade da comunidade escolar pela língua e pelo letramento literário.

O ensino de língua estrangeira possibilita a formação de cidadãos críticos, com repertórios culturais amplos, capazes de dialogar com um mundo, para bem e para mal, cada vez mais globalizado. Do outro lado das janelas que se abrem, quando se aprende uma língua estrangeira, estão as múltiplas realidades que cada cultura constrói ao longo de sua história. Essas têm na literatura, e em sua reveladora plurivocidade, contundente manifestação. O texto literário não expõe normas para endossá-las, segundo Lima (2002, p. 77), mas para questioná-las, “[...] abrindo espaço para que o leitor examine, dentro do seu sistema de referências, outras possibilidades negadas pelo sistema do mundo e referendadas pelo sistema do texto ou vice-versa.”

Se, ao contrário disso, vemos que a palavra perde, cada vez mais, sua capacidade polifônica, engessada numa leitura estreita e apequenada, do que quer que comunique, encontramos motivação alentadora para o aprendizado de uma nova língua, que amplia as possibilidades de comunicação. Uma língua abre um novo mundo.

Com Mendonza (2007), entendemos como passos fundamentais para o uso de textos literários nas aulas de LE, a seleção do material literário, a pertinência das atividades e a promoção de novos aprendizados para os alunos. Entretanto, para além do planejamento e dos fatores mensuráveis de acerto, antes disso, talvez, está a crença na capacidade de sensibilizar-se com a amplidão e a pequenez do mundo e na certeza de

que é possível exercitar a empatia, mesmo frente às dessemelhanças. A literatura, em sua capacidade de universalizar o humano por meio da palavra, é capaz de provar que o estrangeiro, sua língua, não é o oposto, nem o contrário de nós. A literatura pode nos ensinar novamente a falar a língua do respeito entre os povos, da concórdia entre os sujeitos e da multiplicidade de pensamento.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices**: la literatura en formación de los profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, recurso para la enseñanza y formadora de lectores. Tese (Doutorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, V. L. R. S. L. A formação de repertório de leituras. In: YUNES, E. (Orgs). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

MENDOZA, A. F. Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera. In: **Cuadernos de Educación 55**. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

PAIVA, M. G. G. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, I. et al (Orgs.). **Ler e escrever**. 3 ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

SILVA, G. M., & ARAGÃO, C. O. **A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio**. Revista Desenredo, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 9 - n. 1 - p. 157-173 - jan./jun. 2013.

YUNES, E. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Orgs). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.