

LÍNGUA ESTRANGEIRA, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

UM OLHAR SOBRE DISCURSOS EXTREMISTAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

*Guilherme Jotto Kawachi
Maria Victoria Guinle Vivacqua
Patrícia Aquino*

1. INTRODUÇÃO

Em um cenário em que vivenciamos a propagação de discursos de ódio como efeito de medidas políticas, em que a voz do autoritarismo parece silenciar as diferenças e as minorias, em que noções de responsabilidade social e empatia parecem estar sendo sobrepostas por uma lógica neoliberalista, o ensino de línguas, que nunca se constitui como um processo ingênuo, desideologizado, deve agora, a nosso ver, tornar explícito que se trata, como sempre, de uma empreitada política.

Sobretudo em contextos de internacionalização violenta (ANDREOTTI et al., 2015) marcados por uma hipervalorização da língua estrangeira como *commodity* (JORDÃO; MARTINEZ, 2015), partimos da premissa de que um ensino de bases formativas, críticas e orientado para a cidadania (ROCHA; MACIEL, 2013) e para a interculturalidade (KAWACHI, 2018) pode criar condições para a problematização de noções objetificadoras das línguas estrangeiras/adicionais.

Assim, sem a pretensão de apontarmos respostas “corretas”, tecemos nossas considerações a partir de uma visão discursiva de língua/linguagem (FAIRCLOUGH, 1992) por entendermos que os sentidos são (re/des)construídos na interação social e, nessa direção, interessam-nos os discursos e as representações que se materializam na prática educativa. Além disso, com base em Mainueneau (1984), partimos do pressuposto teórico de que a polêmica é o espaço privilegiado para a promoção de discursos efetivos e prenes de sentido. Em consequência disso, apesar de não desconsiderarmos as potencialidades que um ensino instrumental de línguas possa oferecer, defendemos a sala de aula como um espaço de construção discursiva e o papel do professor como o de mediador interessado em não apenas possibilitar a aprendizagem de aspectos da materialidade linguística, mas também: propiciar a consciência sobre aspectos culturais e discursivos, além de promover suspeita e questionamentos quanto à neutralidade ou imparcialidade dos discursos que nos circundam, que constituem nossa memória discursiva e que estão subjacentes à reprodução de estereótipos, papel este que estamos ressaltando neste artigo.

Nesse sentido, ainda que tenhamos áreas distintas de atuação, nossas práticas são alinhadas, entre outros aspectos, pelo entendimento de que uma visão não-estranque de língua abre espaços para propostas que valorizem a agência dos alunos (HIBARINO, 2019). É por meio de um processo educativo que cria condições para a reflexão, sócio-historicamente embasada, que nos parece ser possível questionar concepções reificadas de língua, como mencionado, especialmente no contexto acadêmico-universitário, que, diferentemente de outros ambientes escolares, nos garante a liberdade de partir de uma concepção de ensino/aprendizagem de língua que não aquela equivocada – infelizmente ainda tão presente – que parte de uma visão de língua como “sistema linguístico restrito que exclui todas as características linguísticas e multimodais que não são consideradas naquilo que se chama de ‘língua acadêmica padrão’” (GARCIA, 2019, p. 17).

A fim de criar condições para a reflexão, costumamos lidar com “estereótipos”, os quais, de acordo com Amossy e Pierrot (2001), funcionam como representação indispensável de mediação da relação com o real, como forma de filtro, na medida em que expressam o imaginário social. Essa noção tem sido produtiva em estudos de algumas vertentes da Análise do Discurso (do-ravante AD), na medida em que, por um lado, permite analisar a articulação entre o linguístico e o social e, por outro, se relaciona às noções de pré-construído e interdiscurso. Ela permite, portanto, analisar o funcionamento das imagens discursivas cristalizadas, isto é, pode-se compreender como elas são

enunciadas, retomadas, reformuladas e/ou deslocadas no espaço da memória. É do nosso interesse, a princípio, promover reflexões ou suspeitas sobre toda e qualquer categorização que circula atualmente. Dadas as questões mais diretamente relacionadas ao nosso trabalho e ao nosso contexto, é frequente a seleção de textos em que são reproduzidas as imagens discursivas cristalizadas de “um brasileiro”, “uma brasileira”, “um latino”, “uma mulher”, “um norte-americano”, “um universitário”, as quais retomam e põem em circulação determinados discursos sobre identidade de povos, identidade de gênero, identidade de classe.

São essas concepções compartilhadas de língua e de prática pedagógica que norteiam as sequências didáticas que apresentamos neste trabalho. Elas têm em comum a preocupação de desenvolver o trabalho com letramento crítico (LUKE, 2014) simultaneamente à apropriação consciente de elementos linguísticos e discursivos das línguas que ensinamos: a língua inglesa (doravante LI) (para brasileiros) e a língua portuguesa (para estrangeiros, especificamente falantes de espanhol). As sequências didáticas que serão aqui apresentadas e analisadas foram elaboradas por nós e trabalhadas em sala de aula, mais de uma vez. A cada vez elas foram reformuladas, por nós e/ou pela participação dos nossos alunos, o que reflete a nossa consciência de que elas também representam propostas que carecem de um olhar distanciado e analítico quanto ao seu potencial e às suas possibilidades de ressignificação, uma oportunidade que se abriu com a construção conjunta deste texto.

Esta também é uma oportunidade de reafirmarmos o nosso trajeto comum: nossa atuação como professores. As diferenciações entre língua materna (doravante LM) e adicional neste caso são detrimenais; elas podem nos ajudar em propósitos administrativos/organizacionais, mas acabam por perpetuar uma segmentação que parece nos distanciar, mesmo quando nossas preocupações são compartilhadas. Este texto, portanto, nos aproxima também em relação às nossas inquietações como estudiosos da linguagem e se revela como uma ferramenta colaborativa e respeitosa para o enfrentamento de tempos obscuros e difíceis para a educação pública.

2. O TRABALHO A PARTIR DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A proposta de trabalhar com Sequências Didáticas (doravante SD), segundo seus idealizadores, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), se fundamenta no fato de que elas constituem um instrumento privilegiado para o desenvolvimento da produção de um gênero, seja ele oral ou escrito.

Considerando-se que a prática efetiva da linguagem acontece inevitavelmente em um gênero de discurso, é a partir do planejamento de SDs que elaboramos nosso material didático. Cabe ressaltar que, diferentemente do que se passou a fazer como prática a partir de SDs, não temos – por diferentes razões – a preocupação de cumprir todas as etapas de uma SD, de seguir os módulos inicialmente propostos pelos seus idealizadores. Temos consciência de que um trabalho bem sucedido a partir dessa ferramenta é aquele que recorre a adaptações, como salientam Magalhães e Cristóvão (2018), que destacam diversas releituras e adaptações que o trabalho com SDs sofreu no Brasil nos últimos anos. No caso específico de uma das disciplinas aqui envolvidas (PLE para hispanofalantes universitários), nem sequer faria sentido propor como objetivo principal de uma SD a apropriação das características de um determinado gênero e dos recursos necessários para sua produção, já que a maioria dos alunos já aprendeu a produzi-los em sua própria LM ou em outra língua.

Os módulos que consideramos cruciais são o da produção do gênero, o da reescrita (ou replanejamento, no caso de gêneros orais) e o da análise linguístico-discursiva. Um gênero oral que permeia muitas das SDs por nós propostas é o debate, devido ao fato de que privilegiamos temas polêmicos, dado seu caráter promotor de discursos, como já mencionado e conforme ficará claro com a apresentação de duas SDs na sequência¹. Apesar desses módulos comuns, ficarão nítidas algumas diferenças importantes na forma de elaboração das SDs, diferenças que se refletem, inclusive, nas formas como serão apresentadas a seguir. Isso em nada reduz, porém, o nosso reconhecimento de que, mesmo sem consciência do que o colega de outra área estava fazendo, trilhamos percursos que nos levam a alguns resultados significativos que se assemelham.

Primeiramente, resumimos a situação de produção, expomos e analisamos cada uma das seleções das SDs: a de inglês e a de PLE. Durante as análises, destacamos a participação dos alunos, a fim de demonstrar o potencial desse tipo de trabalho para o engajamento e a participação agentiva dos envolvidos, não como “alunos passivos”, mas como verdadeiros “interlocutores”.

Passamos, agora, para a apresentação das SDs.

¹ Devido ao limite de páginas, não apresentaremos as SDs completas, mas uma seleção que procura, por um lado, permitir a visualização da totalidade dos trabalhos desenvolvidos e, por outro, destacar os aspectos relacionados aos objetivos específicos deste trabalho, ou seja, os momentos em que se promove o debate e se problematizam pré-conceitos e estereótipos.

2.1. Situação de produção da SD de Inglês

A SD para o ensino de inglês tem como seu público-alvo alunos do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS)². A duração das aulas teóricas, para as quais a SD aqui analisada foi elaborada, era de 2 horas; cada turma, composta por cerca de 30 alunos, tinha uma aula por semana. O perfil dos alunos quanto à proficiência em língua inglesa era heterogêneo, a exemplo do que ocorria em outras áreas, como um efeito das diferenças de experiências prévias de aprendizagem nas diferentes escolas e regiões de Campinas.

Mediante o contexto específico desse programa que conta com uma diversidade de alunos exclusivamente provenientes das escolas públicas de Campinas, com diferentes trajetórias de aprendizagem de inglês, o ensino dessa língua foi pensado a partir de eixos temáticos específicos, a fim de estimular a reflexão crítica sobre cidadania e participação social. Desse modo, os pressupostos teórico-metodológicos que embasam esta SD procuram problematizar discursos de ódio e intolerância pertinentes ao eixo temático “estereótipos” e pretendem levar os alunos a se apropriarem da estrutura linguística do *Simple Present*.

O eixo temático sobre estereótipos abarca seis aulas de duas horas. A SD apresentada refere-se à quinta aula e está organizada a partir de uma problematização do tema – introduzido por uma charge – que permite aos alunos fazer um caminho reflexivo para construção e deslocamento de sentidos. Em outras palavras, orientamo-nos pelas premissas da pedagogia dos multiletramentos, inicialmente proposta pelo Grupo de Nova Londres, segundo a qual o processo de aprendizagem pode ser compreendido em quatro fases: aprendizagem situada, enquadramento crítico, instrução explícita e prática transformada³.

Essa teorização sinalizou, à época, a necessidade de compreendermos melhor a emergência de novas epistemologias, evidenciando, assim, uma preocupação dos autores em questões de língua, educação e diversidade (COPE; KALANTZIS, 2000). Em 2012, Kalantzis e Cope revisitam essa conceituação e optam por ressignificar as fases da seguinte maneira: **vivenciando** o novo (aprendizagem situada);

² Trata-se de um Programa da Universidade Estadual de Campinas que oferece duas vagas para cada escola pública de Campinas, a serem preenchidas pelos alunos que obtiverem as notas mais altas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ProFIS tem duração de dois anos e, após esse período, os alunos têm o direito de ingressar em um curso regular de graduação na Unicamp de acordo com as notas obtidas em todas as disciplinas, sem a necessidade de realização do vestibular.

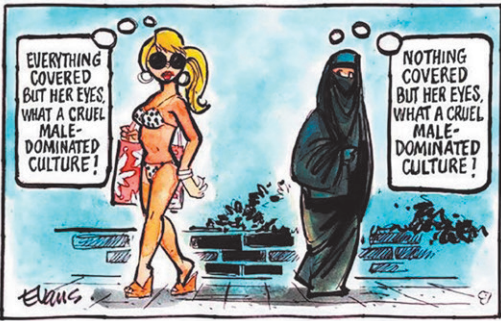
³ No original: *situated learning, critical framing, overt instruction e transformed practice*.

analisando criticamente (enquadramento crítico); **teorizando** (instrução explícita) e **aplicando** criativamente (prática transformada).

Novamente, sem o objetivo de apresentar receitas, entendemos a pedagogia dos multiletramentos e seus muitos desdobramentos como uma importante orientação teórica e metodológica que pode nos ajudar a viabilizar práticas de linguagem menos tradicionais em um contexto de ensino que, em consonância com as premissas dessa teorização, também é marcado pela diversidade (referimo-nos, aqui, à diversidade existente entre o próprio alunado do ProFIS/Unicamp).

2.1.1. SD de Inglês

Quadro 1 – Situando a temática na SD de inglês⁴

1. Look at the cartoon, discuss with a partner and answer the questions:	
	<ol style="list-style-type: none">1. Describe the woman on the left.2. Describe the woman on the right.3. What is the difference between them?4. How do you understand the expression “male-dominant culture”?5. Do you agree that we live in a male-dominant society? Why(not)?6. In your opinion, which woman’s opinion is correct? Explain.7. What is the stereotype underlying the statement of each woman?

⁴ Os questionamentos em inglês estão assim apresentados na SD, porém, na prática, foram feitos oralmente. Destacamos que, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem no ProFIS, apoiamos-nos na LM para desenvolver as discussões temáticas e para a explicitação de questões linguísticas. Entendemos que as especificidades do público-alvo requerem a interação em português, e defendemos que as línguas não existem em espaços segmentados e autossuficientes, de modo que recorrer à LM do aluno pode contribuir para o desenvolvimento das propostas da SD, sobretudo aquelas relacionadas ao letramento crítico.

Quadro 2 – Expandindo a prática situada na SD de inglês

SITUATED PRACTICE – Read the text:

How people’s prejudice develop

Prejudice can be based on a number of factors including sex, race, age, sexual orientation, nationality, socioeconomic status, and religion. Some of the most well-known types of prejudice include: Racism, Sexism, Classism, Homophobia, Nationalism, Religion, Ageism and Xenophobia.

When prejudice occurs, stereotyping, discrimination, and bullying may also result. In many cases, prejudices are based on stereotypes. A stereotype is a simplified assumption about a group based on prior experiences or beliefs. Stereotypes can be positive (“women are warm and nurturing”) or negative (“teenagers are lazy”). Stereotypes can not only lead to faulty beliefs, but they can also result in both prejudice and discrimination. (...) Source: <https://www.verywellmind.com/what-is-prejudice-2795476>

2.1. Based on the subject matter presented in the text, discuss and write definitions for the following types of prejudice.

a) Racism: b) Sexism: c) Classism: d) Homophobia: e) Religion:

2.2. Can you think of any other kinds of prejudice? Which ones?

Quadro 3 – Conceituando a partir da temática (instrução explícita)

OVERT INSTRUCTION – Read the news and complete the blanks with one kind of prejudice.

Extract 2

The international chain of convenience stores Circle K has offered a public apology in Mexico after it tweeted an offer which was widely decried as _____ (type of prejudice) on social media.

A figura trazia, ainda, a seguinte legenda: “The ad offered a bottle of wine, a chocolate bar and a packet of condoms for those wanting to “celebrate” with their secretary.” Source: <https://www.bbc.com/news/49030556>

The ad offered a bottle of wine, a chocolate bar and a packet of condoms for those wanting to “celebrate” with their secretary

Answer these questions about each extract: What is the prejudiced attitude? Who is the prejudice directed towards? What is the prejudice?

Quadro 4 – Aplicando criativamente (prática transformada)

TRANSFORMED PRACTICE

1. Write a message for each prejudice from the previous exercise, and try to use the simple present tense:

Extract 2: a message to all secretaries

2. During this lesson, you've discussed a lot about prejudice and stereotypes. Work in groups and write a paragraph on what we can do to reduce prejudice.

Retomando a apresentação da SD de inglês, partimos da apresentação de uma imagem (Quadro 1) buscando situar o aprendiz em relação ao contexto sócio-histórico da figura e ao tema da aula (diferenças e estereótipos culturais). O objetivo é fomentar uma discussão inicialmente pela imagem, a partir de uma perspectiva que busca explorar o letramento visual (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Questionar os alunos sobre a representação da mulher em nossa sociedade e a imagem que se tem da brasileira em outras culturas, assim como a representação da mulher de uma cultura que não é tão comum no Brasil, permite a exposição de diferentes posicionamentos discursivos, criando tensões que desnaturalizam posições homogêneas. Posteriormente, o objetivo é que os alunos façam a leitura do que está escrito na charge e possam rever os sentidos anteriormente construídos a partir das questões a serem respondidas.

As perguntas foram elaboradas de modo a favorecer uma construção paulatina de sentidos, segmentando a interpretação e possibilitando a discussão de diferentes pontos de vista. Neste sentido, cabe ao professor salientar o modo pelo qual o foco narrativo de cada personagem da charge tem efeitos na mediação para a construção e ressignificação de sentidos.

A segunda atividade da SD (Quadro 2) traz um pequeno texto sobre assuntos pertinentes ao tema “estereótipos”. Espera-se que o aluno, além de recorrer ao conhecimento prévio para interpretação e compreensão de palavras cognatas presentes na nossa cultura, possa ainda construir sentidos acerca do assunto tratado.

Os exercícios tanto do Quadro 2 quanto do 3 propõem que os alunos discutam e escrevam o que eles entendem como certos tipos de estereótipos. As atividades do Quadro 3 estão organizadas em forma de excertos de textos autênticos que, apesar de apresentarem um nível de dificuldade linguístico mais complexo para o aluno, não têm marcas ideológicas apagadas para fins pedagógicos.

O debate como gênero, do nosso ponto de vista, dá relevo à prática educativa na qual o docente atua como mediador e não como detentor do saber sobre a língua e cultura do outro e, com isso, valoriza a agência dos alunos por meio da participação efetiva, com a produção de enunciados reais, que, ainda que demandem ajustes linguísticos, são enunciados passíveis de circulação efetiva em ambientes exteriores ao da sala de aula. Nesta discussão, muitos alunos têm a tendência a relatar experiências pessoais em que sofreram algum tipo de preconceito, o que possibilita a ampliação do que se entende sobre cada tipo de preconceito elencado, além de mobilizar reflexões que talvez levem outros estudantes a reverem alguns de seus posicionamentos.

O trabalho partindo do universo do alunado evidencia o potencial da prática situada (COPE; KALANTZIS, 2012) para motivar o estudante a vivenciar a temática em foco à luz de sua própria experiência e, possivelmente, para ressignificar posicionamentos que lhes parecem inadequados. Isso se mostrou evidente quando Kawachi (2015) apresenta dados de sua pesquisa de doutorado, que teve como participantes alguns alunos do ProFIS. Nesse estudo, o autor relata o engajamento dos estudantes em uma prática de leitura e discussão de texto que tinha como tema os próprios alunos do ProFIS. O autor do artigo referia-se ao programa como “uma porta dos fundos para ingresso na universidade” e uma oportunidade especial para alunos que são “pobres, porém talentosos”⁵. Diante de construções preconceituosas, os alunos se expressaram para além do embate de opiniões: nesse caso, o efeito do descontentamento com a maneira como foram retratados foi usado como força motriz para a produção de outras tarefas, como uma reescrita dos trechos que rotulavam injustamente os alunos do ProFIS e uma carta, em inglês, ao autor do texto original.

Essas práticas sinalizam que a construção da crítica deve ser ancorada na materialidade do texto, isto é, nos próprios trechos que causaram indignação aos alunos, para que o deslocamento discursivo passe de um nível raso a um trabalho argumentativo e (sócio-historicamente, linguisticamente) embasado.

Alinhamo-nos a Cope e Kalantzis (2013), que discutem que um currículo para a educação linguística deve levar em conta que nossos alunos não são sujeitos passivos, devendo contemplar práticas que estimulem sua criatividade e os coloquem no papel de sujeitos ativos e protagonistas da aprendizagem. Esse exercício, portanto, segue essa premissa na medida em que se pauta na agentividade do estudante para a interpretação do texto e a construção de conceitos.

⁵ Ver Kawachi, 2015.

Nessa mesma linha, os alunos partem de experiências prévias para vivenciar a situação apresentada no texto e também para conceituarem, agentivamente, diferentes tipos de preconceito. Dessa forma, essa proposta expande a fase de aprendizagem situada em direção a uma materialização da fase de conceituação ou instrução explícita (nos termos dos multiletramentos), na qual os aprendizes categorizam certos processos em diferentes grupos e os nomeiam a partir de seu entendimento teórico e prático, tal qual sugerem Kalantzis e Cope (2012).

Em nossa experiência, o trabalho com letramento visual, como proposto na primeira atividade da SD, ocorre de maneira mais fluida e com mais participação dos alunos. Isso pode ocorrer porque a maioria deles se identifica com as representações da linguagem não-verbal, compreendendo mais facilmente os seus sentidos. Por outro lado, a segunda atividade do Quadro 2 é mais desafiadora, especialmente porque requer que os estudantes recorram aos seus conhecimentos em língua inglesa tanto para a compreensão do texto quanto para a produção das respostas escritas.

Isso indica, assim como muitas outras práticas desenvolvidas no ProFIS, que o trabalho com letramento crítico não pode ser desvinculado do trabalho com letramentos em LI. Muitas são as práticas que podem ser privilegiadas juntamente àquelas de reflexão crítica, tais como: compreensão oral e escrita a partir de gêneros diversos; produção oral menos associada a diálogos do cotidiano e mais próximas de interlocuções significativas no ambiente universitário; produção escrita em meio aos gêneros e letramentos acadêmicos recorrentes na universidade.

Com isso, argumentamos que tão pertinente quanto a discussão da temática é a abordagem dos aspectos linguístico-discursivos. Um desafio que se apresenta diariamente em nossa atuação nesse contexto, inclusive na forma de questionamento dos próprios alunos (“mas quando vamos estudar gramática, professor/a?”), é a busca por equilíbrio de modo a não conferir uma postura salvacionista ao letramento crítico, como se estivesse desvinculado dos aspectos linguístico-discursivos.

O segundo exercício do Quadro 2 possibilita que os alunos tragam outros tipos de preconceito para incluir na discussão, tornando o aluno agente na construção do conhecimento através de um sentimento de compartilhamento e pertencimento de grupo. Não se trata de uma concepção de grupo com posicionamentos homogêneos, mas de um grupo marcado pela heterogeneidade que enriquece as discussões e pode potencializar a reflexão crítica.

No Quadro 4, apresentamos dois tipos de prática transformadora: individual e coletiva. Possibilitar esses dois tipos de produção implica posicionamentos singulares frente ao eixo temático na esfera individual, e o compartilhamento de valores para a negociação de sentidos de modo colaborativo. A colaboratividade visa a reflexividade para o pensamento crítico na reconstrução de ideias, o que se alinha à prática no contexto universitário e para a transformação e o exercício da cidadania.

2.2. Situação de produção da SD de Português

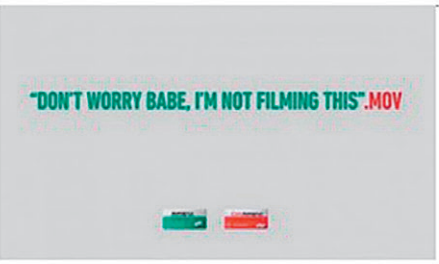

A disciplina para a qual esta SD foi planejada tem como público-alvo estudantes universitários cuja LM é a língua espanhola; alguns são graduandos, intercambistas e outros são pós-graduandos. A SD foi planejada para 6 aulas, com duração de 1h40 cada, para o segundo mês do nível 1, de turmas com cerca de 22 alunos. O perfil dos alunos quanto à proficiência em língua portuguesa é heterogêneo, pois, dado que estão em situação de imersão, eles, embora tenham chegado ao Brasil sem estudo prévio da língua portuguesa, aprendem em ritmos significativamente distintos; alguns aprendem tão rapidamente que já se pode solicitar produções textuais de gêneros variados desde o início.

Dado que os alunos, desde o início, se veem obrigados a utilizar a língua portuguesa no seu cotidiano, pelo menos nos espaços da universidade e dada a facilidade com a qual são compreendidos quando falam uma mistura de português e de espanhol, a docente, na apresentação do programa, esclarece que eles são convidados a falar em todas as aulas e estabelece um acordo com eles, de forma que todos têm consciência de que seus enunciados provavelmente serão retomados para reflexões, ajustes e sistematizações de diferenças importantes entre português e espanhol. Observações sobre as diferenças entre as duas línguas (língua espanhola e língua portuguesa) estão sempre presentes, como veremos na seleção da SD aqui apresentada.

2.2.1. SD de Português Língua Estrangeira PLE-hispanofalantes

Quadro 5 – Situando a temática na SD de PLE

Peça 1:

(1)		
	Versão em inglês	Versão em português

Peça 2:

(2)		
	Versão em inglês	Versão em português

Peça 3:

(3)		
	Versão em inglês	Versão em português

Quadro 6 – Expandindo a prática situada, Conceituando a partir da temática (instrução explícita - questões “a partir do texto”) e Aplicando criativamente (prática transformada – questões “Extrapolando o texto”) na SD de PLE

LA 167

Tema: Publicidade e Propaganda

23/06/2016 19h24 – Atualizado em 24/06/2016 12h18

CAMPANHA DA ASPIRINA PREMIADA EM CANNES GERA PROTESTOS NA WEB

Peça publicitária compara gravação de sexo com dor de cabeça.

Agência responsável pela campanha divulgou nota de esclarecimento.

Do G1, em São Paulo

Uma campanha da Aspirina, medicamento da Bayer, está causando polêmica na internet por comparar a divulgação de vídeos íntimos com uma dor de cabeça.

A peça, composta por três anúncios ganhou um leão de bronze na categoria Outdoor, nesta edição do Festival de Publicidade de Cannes. A campanha foi veiculada no país em mídia impressa e posters.

Em uma das imagens, o anúncio diz: "Não se preocupe, amor. Não estou filmando isso.mov". Apesar do aviso, a inscrição ".mov" indica um formato de arquivo de vídeo. A campanha é criticada por supostamente tratar a filmagem não consensual e a divulgação de vídeos íntimos como uma "simples" dor de cabeça.

A agência de publicidade AlmapBBDO, responsável pela campanha, soltou uma nota lamentando a polêmica.

“Com relação à discussão envolvendo o anúncio de Aspirina, a AlmapBBDO esclarece que não houve a intenção de tratar com indiferença abusos de qualquer natureza. Mas entendemos que pode ter havido interpretações diferentes da mensagem que a peça queria passar. A AlmapBBDO repudia a prática de filmagem não consensual e qualquer espécie de violência ou invasão de privacidade. Ficaremos atentos para evitar o problema no futuro”, publicou a agência.

Muitos comentários na página da AlmapBBDO acusam a agência de machismo e pedem para que ela devolva o prêmio.

Fonte: <http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2016/06/campanha-da-aspirina-premiada-em-cannes-gera-protestos-na-web.html>

A partir do texto

- 1) Traduza⁶ do inglês para o português as peças acima.
- 2) Você concorda que a campanha estivesse associada à divulgação de vídeos íntimos? Por quê?
- 3) Como você avalia o fato de a agência ter sido acusada de machismo? Há, nos anúncios, elementos suficientes para sustentar essa crítica?
 - a. Se você discorda, diga por quê.
 - b. Se concorda, diga quais elementos são esses.

Extrapolando o texto

- 1) Pesquise outras campanhas publicitárias brasileiras;
- 2) Selecione uma para apresentá-las para a turma;
- 3) Caso a peça só esteja disponível em outra língua, traduza-a para a língua portuguesa;
- 4) Durante a apresentação, explique a campanha, diga por que você a escolheu e diga se você gostou ou não dela;
- 5) Se possível, pesquise os comentários feitos sobre a campanha escolhida por você.

⁶ Utilizamos o fato de a campanha estar tanto em português quanto em inglês para, aproveitando que a grande maioria dos alunos sabe pelo menos um pouco de inglês, fazer com que eles se vejam diante da situação: “como eu digo isso em português?”, uma atividade contextualizada de tradução.

Quadro 7 – Planejamento e roteiro da SD de PLE

Planejamento da SD sobre o tema “Publicidade e Propaganda”

Os objetivos gerais e linguístico-discursivos da SD em questão são: instigar a produção oral a partir da análise coletiva de uma campanha publicitária polêmica; promover a reflexão sobre os temas polêmicos “machismo” e “invasão da privacidade” a partir de uma campanha publicitária; promover a (des)construção de sentidos sobre as polêmicas que surgiram depois da veiculação e premiação da campanha; entrar em contato com a noção de memória discursiva e seu papel na interpretação dos discursos em circulação. Os objetivos estritamente linguísticos são:

I - Sistematização e uso de estruturas linguísticas previamente trabalhadas:

- 1) os pronomes⁷: essa(s)/esse(s) e isso (invariável)
esta(s)/esta(s) e isto (invariável)
aquela(s)/aquele(s) e aquilo (invariável)
(ênfase na diferença em relação ao espanhol, cuja forma invariável é com “e”: “eso”, “esto”, “aquello”);
- 2) Verbo “escolher” - léxico e conjugações (lembrança de que o “eleger”, cognato de “elegir” da língua espanhola, só se utiliza em alguns contextos específicos) e utilizar o pronome “dela” (e não “seu” e “sua”) para se referir à peça escolhida;
- 3) Verbo gostar (ênfase na pronúncia e na estrutura, significativamente distinta da do verbo “gustar”, da língua espanhola)

II - Introdução ao léxico específico do campo “Publicidade e propaganda”.

Material: versão em inglês das três peças publicitárias da campanha brasileira premiada no Festival Cannes Lion, 2016⁸; notícia sobre a polêmica gerada pela peça e campanhas publicitárias diversas, selecionadas pelos alunos.

Roteiro previsto:

- 1) Professora apresenta as versões em inglês das três peças;
- 2) A turma traduz cada peça do inglês para o português;
- 3) Professora em conjunto com a turma analisa as sugestões de tradução;
- 4) Professora apresenta as peças em português e propõe, a partir da comparação com as traduções sugeridas pelos alunos, algumas reflexões sobre as construções mais ou menos frequentes em língua portuguesa;
- 5) Alguns alunos explicam as frases de cada uma das peças para os que não entendem. Alguns estão pouco familiarizados com as extensões dos arquivos, então é previsto que demorem um pouco para compreender;
- 6) A turma é convidada a relacionar as frases às cores e às embalagens dos medicamentos;
- 7) A professora pergunta se os alunos gostaram ou não das peças e, caso a turma não chegue à polêmica durante as respostas a essa pergunta, a professora faz questões provocadoras, com o objetivo de saber se ninguém vê problema nos discursos que por ventura sejam veiculados nessas ou a partir dessas peças;
- 8) A turma polemiza sobre os sentidos produzidos;

⁷ Ainda que cogitemos que essa nota seja desnecessária, salientamos que se considera a língua em uso (como as corréncias de “isso aqui”, “isso aí” etc.) e não a prescrita pela gramática tradicional.

⁸ A campanha publicitária em questão foi produzida pela agência AlmapBBDO para a empresa Bayer em 2016. Inicialmente, foi premiada com dois leões de bronze no Festival de Cannes e, posteriormente, foi retirada de circulação por ser acusada de machismo e de minimizar a gravidade de uma atitude ilícita, a violação de privacidade.

- 9) A professora (em conjunto com alguns alunos) destaca questões linguísticas (lexicais, gramaticais, de pronúncia etc.) produzidas em desacordo com as regras de uso da língua portuguesa do Brasil;
- 10) A professora apresenta uma notícia sobre as peças (notícia esta que, resumidamente, informa que a campanha foi retirada do ar depois de receber críticas (segundo as quais a campanha estaria reduzindo ações ilícitas a uma mera dor de cabeça) e protestos de pessoas que consideraram as peças machistas);
- 11) Os alunos leem a notícia, perguntam e/ou comentam algumas questões linguísticas que consideram relevantes;
- 12) A professora pergunta para os alunos se eles concordam com a retirada da campanha dos veículos de comunicação e com o fato de a agência ter devolvido os prêmios recebidos;
- 13) Caso nenhum aluno tenha percebido que não há marcação de gênero em nenhuma das frases das campanhas, a professora chama a atenção para o fato de que nem em português nem em inglês houve essa marcação. Em português, o único substantivo usado como vocativo foi “amor”, uma palavra com o gênero não marcado;
- 14) Os alunos, caso não façam isso espontaneamente, são levados a questionar o fato de a campanha ter sido interpretada/poder ser considerada machista apesar da ausência da marcação do gênero;
- 15) A turma polemiza sobre essa questão, com a provável retomada de alguns enunciados já proferidos;
- 16) Alguns alunos que tiverem se oferecido para analisar a produção oral dos colegas fazem observações sobre questões linguísticas e sobre diferenças entre português e espanhol

Como se pode ver no roteiro detalhado, os alunos, ainda que devam obrigatoriamente fazer uso de determinados verbos, pronomes ou expressões (questões I.2 e I.3, questão 17 do roteiro), são o tempo todo convidados a falar, não a completar sentenças padronizadas, mas a efetivamente dizer o que pensam sobre as peças analisadas. A seleção de peças escolhidas pelos alunos costuma variar; alguns optam por uma que divulgue uma inovação tecnológica, alguns por peças relacionadas a esportes, mas é uma constante em todas as turmas com as quais essa SD já foi desenvolvida a priorização de campanhas relacionadas a temas que envolvem direitos humanos; feminicídio, homofobia e racismo estão sempre presentes, muitas vezes em mais de uma campanha.

Afora o acordo prévio em relação à liberdade para “corrigir” as inadequações linguísticas dos alunos, fazemos um acordo de ouvir e respeitar a fala de todos. Este é um princípio norteador do trabalho a partir da polêmica: é de se supor que enunciados provenientes de um posicionamento discursivo distinto do nosso sejam proferidos e as aulas são o momento de ouvi-los na íntegra, antes de que se tente refutá-los. Salientamos que o fato de fazermos isso nos dá a oportunidade de ouvir argumentos provenientes de culturas diferentes da nossa, o que pode nos enriquecer, ainda que não concordemos. No caso do trabalho com polêmicas em aulas de língua, um recurso para apaziguar os ânimos de alguns quando a situação dá sinais de que vai sair do controle é, ao final da fala que gera alguma espécie de indignação, interromper o debate em nome de alguma questão de ordem linguística. São poucos os momentos em

que há necessidade de recorrer a isso. Em quatro anos de trabalho com esse público, envolvendo temas polêmicos, com quatro turmas por semestre, temos o registro de um aluno que se exaltou e de outros dois que relataram incômodo em relação a um debate específico.

Cabe ressaltar que o trabalho com letramento crítico é uma construção desafiadora justamente porque emerge de conflitos e tensões, nem sempre fáceis de serem mediados. Ainda assim, o exercício de ouvir-se ouvindo o outro, conforme discutido por Menezes de Souza (2011) a partir de teorizações freireanas, está no cerne da construção da crítica e da reflexão e, portanto, é parte fundamental de uma educação linguística norteada por princípios de ética, respeito e cidadania.

Por sua vez, a intervenção do professor, como sugerido no roteiro da SD acima, é pertinente para ilustrar que apenas o embate de opiniões não garante deslocamento discursivo (KAWACHI, 2015); ou seja, a interlocução de professor e alunos marcada pelo trabalho explícito com aspectos linguísticos é um caminho para a construção de posicionamentos informados para além da opinião, que poderia, em algumas situações, se tornar rasa.

Como resultado, além de uma evolução na produção oral e escrita, dado que os alunos se apropriam não apenas das estruturas linguísticas do português, mas também do léxico específico de diferentes campos, nos deparamos, muitas vezes, com uma espécie de “tomada de consciência” em relação aos discursos que nos constituem e em relação àqueles que por vezes reproduzimos acriticamente.

Em relação às questões sobre as peças apresentadas pela professora (Quadro 5), cabe salientar dois casos. O primeiro ocorre com frequência: alguns alunos (uns dois ou três por turma) dizem que, embora os gêneros não estejam definidos (questão 14), são muito mais frequentes, no mundo, situações de homens divulgando materiais de suas companheiras. Esse é o comentário já previsto para nos levar a uma reflexão sobre o que nos leva a interpretar determinados textos como os interpretamos. O segundo, nem sempre previsto, pode ser exemplificado com o que aconteceu em uma turma em que três alunos peruanos afirmaram que, do ponto de vista deles, as peças não poderiam ser consideradas machistas, pois seria mais provável que fossem documentos de natureza política. Justamente naquela época (1º semestre de 2018), o cenário político do Peru havia sido abalado pelo vazamento de vídeos de um congressista. Outros alunos, para argumentar a favor de sua interpretação, também utilizavam exemplos que haviam ocorrido em seus países⁹.

⁹ Essas diferentes interpretações foram analisadas por Aquino e Bitencourt (2018).

Ainda que não entremos em questões teóricas nem utilizemos a nomenclatura específica da AD, lidamos com a noção de memória discursiva e, com isso, contribuímos para a conscientização de que a língua não é um código e de que diferentes discursos prévios são acionados quando interpretamos um texto, ou quando debatemos um tema. Isso, algumas vezes, contribui para que uma parte dos alunos repense alguns conceitos tomados muitas vezes como naturais. É muito interessante testemunhar esse processo, e alguns alunos nos dão essa oportunidade ao explicitarem o que estão sentindo, pensando.

Relatamos aqui um dos casos mais elucidativos: um graduando mexicano parou como se tivesse congelado diante de um *slide* da apresentação de uma colega, que tratava de micromachismo. A professora percebeu e perguntou “que cara é essa?”, supondo que talvez ele estivesse com alguma dúvida de natureza linguística. Ele respondeu que tinha duas irmãs e que estava se dando conta, naquele momento, de que elas passavam por coisas que ele nunca havia cogitado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática educativa orientada a partir das SDs embasadas pelas teorizações de multiletramentos e de uma das vertentes da AD abarca a heterogeneidade e a singularidade, permitindo que a construção do conhecimento ocorra em situações de interação discursiva, dentro dos preceitos da democracia, agentividade e criticidade, aspectos fundamentais para a cidadania.

Salientamos a importância de não negligenciar, em nome dessa prática que poderia vir a ser considerada muito “aberta” ou “solta”, a reflexão constante sobre aspectos linguísticos. Ambas as SDs aqui descritas, conforme se pode conferir, são ricas em atividades que encaminham a esse tipo de reflexão.

Enfim, pretendemos ter demonstrado como, a partir de uma prática baseada em SDs sobre temas polêmicos, é possível não só promover mais autonomia para os alunos, mas também que eles aprendam a língua estudada (e dela se apropriem) enquanto efetivamente a utilizam, em situações nas quais eles realmente querem se inserir, porque têm o que dizer e querem se manifestar. Pretendemos ter indicado, também, que trabalhos dessa natureza têm a vantagem de não se encerrarem em uma sala de aula nem em seu entorno. O caso dos alunos do ProFIS que escrevem uma carta ao autor do texto que criticava o programa e o caso do estudante mexicano que posteriormente voltou para o seu país tendo refletido sobre as situações micromachistas vivenciadas por suas irmãs dão pequenos sinais de que não só estamos no caminho certo, mas também de que nosso trabalho adquire desdobramentos imprevisíveis e estimulantes.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. PIERROT. A. H. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

ANDREOTTI, V. et alii. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

AQUINO, P. A.; BITENCOURT, D. R. O. Uma campanha publicitária: diferentes leituras, diferentes memórias. *Discurso & Sociedade*, v. 12, n. 3, p. 425- 437, 2018.

BLOOMMAERT, J; KRESS, G; GARCIA, O; LARSEN-FREEMAN, D. Communicating beyond diversity: a bricolage of ideas. In: SHERRIS, A.; ADAMI, E. (Eds.). *Making signs, translanguaging ethnographies: Exploring urban, rural and educational spaces*. Bristol: Multilingual Matters, 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, M. R. (Org.). *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. As imagens nas aulas de inglês: Por um letramento visual ético e responsável. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-263.

HIBARINO, D. A. *Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-Unicamp*. Tese de Doutorado (Unicamp), 2018.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Entre as Aspas das Fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C.; BRAGA, D.; CALDAS, R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KAWACHI, G. J. *Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp*. Tese de Doutorado (Unicamp), 2015.

KAWACHI, G. J. “A brasileira-francesa”, “o homem perfeito”, “a americana patricinha”: representações culturais e educação crítica no ensino de inglês em contexto universitário. In: FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2018. p. 1-172.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J.; AVILA, J. (Eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, 2014. p.19-31.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.

MAINGUENEU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005 [1984].

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F; ARAUJO, V. A. (Orgs.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MONTE MÓR, W. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês: etapas complementar e final*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

RECUERO, R.; SOARES, P. Violência simbólica e redes sociais no Facebook: o caso da fanpage “Diva Depressão”. *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 26, p. 239-254, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-25532013000300019&script=sci_arttext.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.