

Linguagem, literatura e prática educativa

reflexões sobre a sala de aula

Carolina Gomes da Silva
Juliana Luna Freire
Lavínia Teixeira Gomes
Pilar Roca
organizadoras

**LINGUAGEM, LITERATURA
E PRÁTICA EDUCATIVA
REFLEXÕES SOBRE A SALA DE AULA**



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Administração
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORIA UFPB

Natanael Antônio dos Santos
Hugo Firmino
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Cristiano das Neves Almeida | Ciências Exatas e da Natureza
José Humberto Vilar da Silva | Ciências Agrárias
Julio Afonso Sá de Pinho Neto | Ciências Sociais e Aplicadas
Márcio André Veras Machado | Ciências Sociais e Aplicadas
Maria de Fátima Alcântara Barros | Ciências da Saúde
Maria Patrícia Lopes Goldfarb | Ciências Humanas
Elaine Cristina Cintra | Linguística e das Letras
Regina Celi Mendes Pereira da Silva | Linguística e das Letras
Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes | Ciências Biológicas
Raphael Abrahão | Engenharias

Editora filiada à:



Carolina Gomes da Silva
Juliana Luna Freire
Lavínia Teixeira Gomes
Pilar Roca
Organizadoras

**LINGUAGEM, LITERATURA
E PRÁTICA EDUCATIVA**
REFLEXÕES SOBRE A SALA DE AULA

Editora UFPB
João Pessoa
2022

Direitos autorais 2022 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O CONTEÚDO E A REVISÃO DE TEXTO/NORMALIZAÇÃO DESTA OBRA SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DO(S) AUTOR(ES).

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Projeto Gráfico	Editora UFPB
Editoração Eletrônica e Design de Capa	Mônica Câmara
Ilustração da Capa	Pilar Roca
Revisão Gráfica	Alice Brito

**Catálogo na fonte:
Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

L755 Linguagem, literatura e prática educativa : reflexões sobre a sala de aula [recurso eletrônico]/ Organizadoras : Carolina Gomes da Silva ...[et al.]. - Dados eletrônicos -- João Pessoa: Editora UFPB, 2022..

Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
ISBN: 978-65-5942-154-1

1. Literatura. 2. Linguística. 3. Formação docente. 4. Práticas de ensino. I. Gomes da Silva, Carolina. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Sumário

Nas trilhas da interdisciplinaridade: a prática dos vasos comunicantes	8
---	----------

Carolina Gomes da Silva | Juliana Luna Freire | Lavínia Teixeira Gomes | Pilar Roca

LITERATURA E ENSINO.....20

Literatura no Curso de Letras: reflexões sobre a formação de leitores e de professores de espanhol como língua estrangeira.....	21
--	-----------

Maria Luiza Teixeira Batista

Literatura e história, encontros e desencontros. Uma visão para a pedagogia. (Da Antiga Grécia até hoje)	43
---	-----------

Juan Ignacio Jurado-Centurión

Traduzindo a “estranheza” de Shakespeare: a popularização do cânone e seu ensino no Brasil	76
---	-----------

Juliana Luna Freire

Corpos transviados racializados em “Subversão Suburbana”: uma leitura multimodal e feminista interseccional da HQ <i>Perigosas Sapatas</i>, de Alison Bechdel.....	108
---	------------

Fábio Alexandre Silva Bezerra | Renata Gonçalves Gomes

LÍNGUA E ENSINO.....131

Psicolinguística, bilinguismo e léxico: aquisição e processamento das palavras	132
---	------------

Gustavo Lopez Estivalet

Quebra-cabeças ou novelo de lã? Ajude seu cérebro a escrever melhor	153
--	------------

Philio Generino Terzakis

Oficinas de Letras: relato de experimentos didáticos no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba	176
José Alexandrino de Souza Filho	
História em quadrinhos: uma metodologia ativa no ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais em Francês Língua Estrangeira	207
Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE.....	229
Diálogos e práticas sobre emoções no estágio supervisionado remoto: construindo empatia e resiliência na formação docente inicial	230
Angélica Araújo de Melo Maia	
Tecnologias digitais e o ensino de línguas: uma reflexão sobre conceitos e possibilidades.....	254
Rafaela Carla Santos de Sousa Jailine Mayara Sousa de Farias	
O poder de agir constitutivo do gênero profissional: a Clínica da Atividade a serviço da formação docente Inicial	274
Francieli Freudenberger Martiny Walison Paulino de Araujo Costa	
Sobre os autores e as autoras	295

Nas trilhas da interdisciplinaridade: A prática dos vasos comunicantes

Nos dias de hoje, a universidade parece estar sendo atravessada por três desafios: a internacionalização, o ensino básico e a interdisciplinaridade.

No Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, responsável por grande parte do currículo dos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol, Letras/Francês e Letras/Inglês, talvez tais desafios sejam dilemas, porém também poderiam ser considerados como dimensões de uma pergunta essencial no ânimo do educador: Qual é o perfil que desejamos para nossos alunos e futuros profissionais do ensino de línguas estrangeiras?

Embora possa parecer contraditório, na tentativa de encontrar respostas a essa questão, que pela raiz histórica que a define deve atender a fatores complexos, a dúvida permanece como a metodologia mais apropriada para o desenvolvimento do espírito. No entanto, não seria a dúvida cartesiana, senão aquela que garante a necessária distância para perceber o caso específico ao invés de uma generalização descontextualizada. Uma dúvida que

remita à observação acurada, que convoque a atenção constante. Uma dúvida preventiva que desenvolva nos formandos o necessário caráter científico sem desmedro das ciências do espírito.

Nas trilhas da interdisciplinaridade, portanto, a dúvida não seria consequência de uma dificuldade ou obstáculo, nem muito menos de uma vergonhosa demonstração de inexperiência ou falta de preparo, e sim, pelo contrário, um valioso sinal de parada obrigatória, uma oportunidade para refletir sobre a complexidade que demanda essa questão basilar com a qual abrimos este prefácio.

A despeito das atuais grades curriculares, falarmos em uma formação docente como resultado do somatório de uma série de disciplinas isoladas ou de áreas do conhecimento fixas e desconexas, resulta hoje insuficiente. Precisamos transitar pelos diferentes campos do conhecimento de maneira transversal e seletiva, sempre de acordo com as necessidades e os propósitos de uma sociedade em contínua mudança.

Porém, a interdisciplinaridade não deve ser entendida como uma nova disciplina surgida dos mais recentes e modernos conhecimentos, sobrepondo-os aos mais velhos, como camadas arqueológicas

que construam uma gigantesca pirâmide intelectual reformada. Longe disso, a interdisciplinaridade na educação deve acompanhar esse movimento similar ao de vasos comunicantes que situe as práticas formativas na realidade sociocultural e econômica à qual pertencem e que ela enquadra e orienta.

Na atualidade, a grande disciplina a ser desvendada no âmbito da ação docente é como abrir trilhas que conectem os diversos campos do conhecimento, tendo como foco os relacionamentos que se estabelecem entre pessoas e experiências, entre grupos e memórias, entre as diversas situações, tempos e espaços e as diferentes linguagens que as expressam, buscando ampliar os saberes tidos como canônicos.

Para tanto, na formação de nossos alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, palavras que parecem ser unívocas, como *conceito*, *gênero*, *classe*, *disciplina* ou o mencionado *cânone*, devem ser entrelaçadas com o devido senso crítico a outras como *vivência*, *discurso*, *visão de mundo*, *percepção* ou *identidade*. Da faculdade de discriminar dependerá, portanto, a habilidade de atualizar e redefinir a tradição e a modernidade durante a sua prática docente, prática na qual será vital dominar os instrumentos que estão revolucionando os tradicionais âmbitos de ensino e aprendizagem.

A função do docente é levantar pontes significativas entre os universos que essas palavras carregam, porém, sem esquecer a natureza das pessoas, grupos e situações que as propiciaram. Não poucas vezes sob águas de aparência suave e tranquila fluem correntes turbulentas e irrequietas que se manifestam surpreendentemente entre nossos alunos, seja no estranhamento perante diferentes formas de dizer, seja nas resistências internas diante do desconhecido que devem ser levadas em consideração para que a sala de aula consiga alcançar seus objetivos docentes.

Oferecer aos formandos a oportunidade do contato com manifestações ora canônicas, ora dissímeis à literatura, à língua e às tradições de ensino às quais eles estão acostumados é um meio poderoso para eles vivenciarem outras visões de conhecimento ou de experiência de vida que possam ampliar a sua visão de mundo. Dentre elas, o conflito que, com frequência, o uso da linguagem esconde ou reprime por querer negar a natureza dos fatos.

O livro *Linguagem, literatura e prática educativa: reflexões sobre a sala de aula* apresenta 13 capítulos que foram distribuídos em três seções representativas das pesquisas desenvolvidas pelos professores de nosso departamento: **Literatura e**

ensino; Língua e ensino e Formação profissional docente.

Iniciamos a seção **Literatura e ensino** com o capítulo da professora Maria Luiza Teixeira Batista, “Literatura no Curso de Letras: reflexões sobre a formação de leitores e de professores de espanhol como língua estrangeira”, que questiona a necessidade de repensarmos nossa própria prática docente e revermos a preparação oferecida aos nossos alunos sobre a leitura em língua estrangeira. A escritora se pergunta como despertar o interesse dos alunos pela literatura. O texto sugere o uso de estratégias para aproximar o leitor ao texto lido, desvendando sua construção, formulando hipóteses e interpretando-o, de maneira a questionar as razões para uma barreira entre as disciplinas de literatura e a prática docente de espanhol como língua estrangeira. Por que há nos alunos uma oposição entre língua e literatura e qual é a atitude docente que pode devolver a elas o profundo liame que as une?

Na sequência, no tocante à literatura e nossa prática, o texto do professor Juan Ignacio Jurado-Centurión, “Literatura e história, encontros e desencontros. Uma visão para a pedagogia. (Da Antiga Grécia até hoje)”, lida com as artificiais divisões

do conhecimento literário, seus gêneros, história e literatura, e sua fragmentação. Na contemporaneidade, o autor argumenta, deveria ser desenvolvida uma reflexão sobre a radical separação de ditos gêneros. Fazendo um levantamento dos principais textos da literatura colonial hispânica, a partir da contraposição do texto literário às várias perspectivas críticas que abordam a história do pensamento ocidental, mostra como os traços tidos como fantasiosos eram, na verdade, modos de dizer sobre uma realidade perante a qual a visão de mundo e a linguagem europeia da época precisava se reformular. O capítulo traz um exemplo rico para mostrar como a literatura pode provocar desafios e reorganizar o conhecimento.

Pensando também na questão da mudança do cânone e da tentativa de aproximar o texto literário (e sua “dessacralização” à medida que é traduzido não somente em termos de língua, mas de cultura e conteúdo), a professora Juliana Luna Freire em “Traduzindo a ‘estranheza’ de Shakespeare: a popularização do cânone e seu ensino” aborda as pontes criadas nesse processo de inclusão do cânone ao popular. A autora observa exemplos de textos adaptados e utilizados nas salas de aula brasileiras, e as implicações de textos canônicos para nossos lei-

tores. Por que devemos ensinar Shakespeare? E como devemos abordá-lo em sala, para que o texto elisabetano seja compreendido e componha uma experiência de aprendizado relevante, em termos de literatura, de conhecimento linguístico, ou mesmo de visão de mundo?

Finalizando a primeira parte da obra sobre **Literatura e ensino**, em “Corpos transviados racializados em ‘Subversão Suburbana’: uma leitura multimodal e feminista interseccional da HQ *Perigosas Sapatas*, de Alison Bechdel”, o professor Fábio Alexandre Silva Bezerra e a professora Renata Gonçalves Gomes lidam com a transgressão e literatura *queer*, e a figura da mulher negra como liminar. Já estabelecendo um diálogo interdisciplinar entre língua e literatura, removendo a cisão entre estas áreas de estudo da linguagem e também usando um gênero multimodal como os quadrinhos, discutem como textos que trabalham com discursos de vivências contra-hegemônicas de sexualidade conseguem romper com binarismos e trazer para os leitores discursos frequentemente invisibilizados. Como trazermos uma crítica interseccional para o ensino que visibilize identidades ignoradas ou ocultadas e as explicita de maneira clara e audível na sua própria linguagem?

A prática docente e as questões específicas de língua e ensino, embora já indicadas na primeira seção, têm uma conexão direta com questões linguísticas no segundo conjunto de capítulos. Na seção de **Língua e ensino**, em “Psicolinguística, bilinguismo e léxico: aquisição e processamento das palavras”, o professor Gustavo Lopez Estivalet discute questões de psicologia e o funcionamento da mente do falante bilíngue. Traça explicações relevantes que levam em consideração, na prática em sala de aula, a terminologia do bilinguismo e do léxico mental. Como estas palavras se organizam na mente do aprendiz? Em termos de neurociência da linguagem, o autor fundamenta o que sabemos sobre o cérebro da criança e a ativação desses distintos processos de processamento linguístico.

De maneira similar, sobre a escrita e nossos processos cognitivos, a professora Philio Generino Terzakis, em “Quebra-cabeças ou novelo de lã? Ajude seu cérebro a escrever melhor”, discute uma metodologia prática para os alunos escreverem. Com uma analogia a um quebra-cabeça, traz elementos da psicologia cognitiva para discutir a tarefa de escrever em etapas e proporcionar elementos práticos para a formação de futuros escritores. Estabelece passos para facilitar a relação da criação pelos alunos da

graduação, para que a produção textual melhore e seja uma habilidade constantemente desenvolvida, com edição, revisão e planejamento.

Sobre a experiência específica do ensino e da prática educacional, o professor José Alexandrino de Souza Filho, em “Oficinas de Letras: relato de experimentos didáticos no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba”, discute a experiência de uma oficina realizada com alunos da graduação do curso de Letras, com oficinas de arte, fotografia, canção e redação baseadas em experiências com os alunos, desenvolvendo atividades de sensibilização cognitiva e estética, suscitando diálogos e questionamentos que tomam como referência as interrelações entre texto e imagem presentes nas manifestações artísticas dos movimentos socioculturais de vanguarda que eclodem em inícios do século XX.

No capítulo “História em quadrinhos: uma metodologia ativa no ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais em Francês Língua Estrangeira”, a professora Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros aborda como a pandemia do Covid-19 implicou na reinvenção, por necessidade, do trabalho do professor-formador e de seus próprios alunos, em que novos contextos permitiram mais liberdade para que os

discentes pudessem ser mais ativos no seu próprio aprendizado. Buscando suas próprias estratégias com Metodologias Ativas, como a centralização do aluno no processo de aprendizagem, descreve suas experiências utilizando as Histórias em Quadrinhos como recursos didáticos adaptados para a sala de aula de francês como língua estrangeira.

Abrindo a seção sobre **Formação profissional docente**, em “Diálogos e práticas sobre emoções no estágio supervisionado remoto: construindo empatia e resiliência na formação docente inicial”, a professora Angélica Araújo de Melo Maia discute o período remoto na formação dos nossos alunos e nas emoções dos mesmos. Investiga o potencial dessas práticas pedagógicas para fomentar um diálogo sobre emoções na formação inicial de professores e defende a necessidade de criação de empatia através dos textos, para o que chama de “letramento emocional”.

O texto subsequente, “Tecnologias digitais e o ensino de línguas: uma reflexão sobre conceitos e possibilidades”, das professoras Rafaela Carla Santos de Sousa e Jailine Mayara Sousa de Farias, trata da inclusão linguística, das barreiras das barreiras digitais formadas dentro e fora da sala de aula e as maneiras de tentar realizar um ensino de língua efetivo seguindo

as orientações da BNCC. Defendem novos espaços de aprendizagem que permitam mais agência docente-discente, melhor utilização das potencialidades das novas tecnologias, mais colaboração, entre outras habilidades. Assim, defendem que poderemos não só incentivar para que ocorram multiletramentos em plataformas cada vez mais digitais, mas também para que as potencialidades do ensino sejam feitas de maneira crítica e produtiva.

Por fim, em “O poder de agir constitutivo do gênero profissional: a Clínica da Atividade a serviço da formação docente inicial”, a professora Francieli Freudemberger Martiny e o professor Walison Paulino de Araujo Costa discutem a tarefa de formação do profissional e uma nova vertente da Ciência do Trabalho voltada às relações de trabalho e da formação do professor como um gênero (ou função) distinta, que passa a reconhecer e ser reconhecido como tal: através de conhecimentos e experiências comuns, mas também da individualização e da própria agência.

Se no início falávamos da dúvida como norteador do fazer docente, a sua meta deve ser identificar a natureza do mundo no qual ele deverá agir, permitindo que cada qual ocupe o lugar que lhe é próprio. Lembrando Santo Agostinho, “O fogo tende a subir; a

pedra a descer. São acionados pelos seus pesos, buscam seus lugares próprios”. A formação deve guiar cada um de nossos alunos não só a conhecer a sua própria natureza, mas também ajudar seus futuros alunos a encontrarem seu lugar no mundo.

Carolina Gomes da Silva

Juliana Luna Freire

Lavínia Teixeira Gomes

Pilar Roca



Literatura e Ensino

Literatura no Curso de Letras: reflexões sobre a formação de leitores e de professores de espanhol como língua estrangeira

Maria Luiza Teixeira Batista

Começo este texto com uma reflexão sobre o ensino de literatura nos cursos de Licenciatura em Letras Línguas Estrangeiras e sobre como as disciplinas de literatura geralmente se apresentam nos currículos destes cursos. Não é raro perceber que tais disciplinas aparecem desvinculadas daquelas que estão direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras; organizadas por gênero ou seguindo uma ordem temporal, as literaturas parecem desconsiderar os objetivos principais do curso: formar professores de línguas estrangeiras. Tal cisão acaba se refletindo na sala de aula quando os alunos questionam a “utilidade” de cursar tais matérias.

Ainda destaco outro fator importante que reverbera na sala de aula de literatura: trata-se da pouca familiaridade do estudante com a leitura literária.

Nesse caso, resta ao professor de literatura criar mecanismos para aproximar o discente à matéria. Acredito que é possível resgatar, ou até mesmo provocar, o interesse pela leitura de literatura em leitores adultos, incluindo os alunos da universidade, e compartilho do mesmo pensamento que Milreu (2018), quando afirma que

a função primordial do ensino de literaturas hispânicas nos cursos de Letras que formam professores de espanhol é a promoção da leitura literária, visando à formação de leitores críticos e competentes. (...) Dessa forma, ao oportunizar que o futuro professor de espanhol torne-se um leitor, pressupomos que ele estará mais preparado para promover a leitura literária entre os seus alunos (2018, p. 84).

Em resposta ao questionamento dos alunos mencionado anteriormente, aponto a necessidade de explicar-lhes que existem outras finalidades em estudar literatura no curso de Licenciatura em Letras Línguas Estrangeiras. A literatura proporciona um conhecimento essencial para sua formação como docente porque apresenta a língua estrangeira a partir

de outras perspectivas: na sua relação com a cultura, com a história, com a ideologia das sociedades que falam o idioma em questão.

Na tentativa de resgatar, ou provocar, o interesse do discente pela leitura, busquei, em primeiro lugar, analisar uma realidade recorrente na sala de aula e que diz respeito à atitude dos alunos diante do texto literário. Muitos deles, sem saber, pareciam reivindicar seus direitos como leitor ao estilo Pennac (2008): direito de ler o resumo, direito de não ler o livro todo, direito de ler os *slides* sobre o assunto, direito de ler e de não querer discutir sobre o que leu. E aqui encontrei um problema: considerando esse panorama, como despertar no estudante o interesse pela leitura literária e, ao mesmo tempo, mostrar a importância dessa disciplina para sua carreira acadêmica?

Em busca de respostas, encontrei relatos de professores de outras instituições que me ajudaram a entender que essa atitude não era uma exclusividade dos meus alunos. Entre esses relatos, está o texto de Juan Pablo Chiappara, “*Formación de lectores de ficción en la formación de profesores de español*”¹ (2018), no qual aponta, de forma bastante realista, alguns problemas

1 Formação de leitores de ficção na formação de professores de espanhol.

que merecem reflexão, principalmente no que diz respeito à baixa performance dos discentes no que se refere à leitura literária. Ao constatar esse problema, o professor assume como desafio transformar seus alunos em leitores de ficção para que um dia eles possam ser formadores de outros leitores, um desafio cheio de obstáculos e incertezas.

A experiência relatada pelo professor me fez observar o problema a partir de outra perspectiva. Sua proposta de trabalho se afasta da visão romantizada de um leitor ideal e se aproxima do leitor real, aquele que está na sua sala de aula; seu objetivo é fazê-lo entender o que é um texto de ficção, como funciona socialmente e para que serve (CHIAPPARA, 2018, p. 150). Apesar de perceber certo conservadorismo nas suas afirmações, concordo com alguns dos seus posicionamentos, principalmente quando condena o reducionismo que tende a ler o texto literário como um discurso puramente objetivo no qual se busca as características linguísticas ou marcas históricas e culturais subjacentes no texto.

Sua proposta é ousada e talvez caia no romantismo que ele mesmo questiona, porém me fez refletir sobre meu papel como professora de literatura que, há anos, encontrei alunos silenciosos na sala de aula: eles

usavam o direito de calar talvez por não acreditarem que teriam algo a dizer sobre o texto literário que foram “obrigados” a ler.

Na tentativa de romper esse silêncio, encontrei apoio nas palavras de Rildo Cosson quando coloca o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Segundo o escritor,

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2007, p. 120).

A proposta de letramento literário de Cosson tem como meta formar um leitor crítico, capaz de ler além da palavra escrita, “um leitor que se apropria de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura” (2007, p. 121). Nessa perspectiva, o escritor

ainda defende a ideia de que a leitura de um texto literário é uma atividade que deve ser compartilhada, uma atividade na qual o leitor tem a oportunidade de “transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras” (2007, p. 28). A leitura do texto literário é, portanto, dar sentido a um mundo absolutamente abstrato, feito exclusivamente com palavras. Por esse motivo, exige um protocolo de leitura que necessita uma atualização permanente (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

A lição ensinada por Cosson (2007) serviu de motivação para ler textos literários com os alunos, porém não me impediu de enxergar os diversos obstáculos ao longo do caminho. Um deles diz respeito a um tipo especial de leitor, que já foi citado no início deste texto: um leitor que não está familiarizado com a leitura literária. Para ele, talvez seja um desafio ler um romance, poema ou conto em uma língua estrangeira que, aparentemente, nada tem a ver com sua realidade. Para mim, o desafio foi convencê-lo a ler um romance, um poema ou um conto em uma língua estrangeira.

A partir do letramento literário, busquei resgatar a função dialógica da literatura como uma forma de aproximar esse aluno/leitor do texto literário. Permitir que ele reconstruísse a narrativa, discutisse

sobre o que leu, explorasse seus diversos sentidos, o ajudou a sentir-se mais confortável em ler literatura em uma língua estrangeira. Ao mesmo tempo, essa experiência me fez perceber que esse aluno/leitor se interessava por literatura, mas não era consciente disso. Dedicar um momento da aula para essa discussão foi fundamental para que ele pudesse desenvolver uma leitura mais aprofundada do texto, buscando analisá-lo do ponto de vista da crítica literária, desvendando seus mecanismos de construção.

Busquei também apresentar essa leitura como um processo. A professora Cleudene Aragão, no seu artigo “*El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas*”² (2013), usa uma metáfora para referir-se à leitura de um texto literário. Ela a compara a uma viagem por um caminho desconhecido. Ao percorrê-lo, o leitor passa por várias etapas, desde antecipação do que irá encontrar, supondo quais seriam as características do caminho, qual seria o significado do texto, qual seria seu gênero; passando por momentos de decodificação e de pré-compreensão, nos quais observa os aspectos do texto, formula hipóteses e imagina onde o caminho o levará. Ao longo

2 O desenvolvimento da competência literária ou a lição do quebra-cabeça.

do trajeto, o leitor busca solucionar suas dúvidas, confirmar ou não suas suposições e formular outras; e, à medida que avança, elabora uma compreensão ou interpretação do texto, usando, muitas vezes, seus conhecimentos prévios. Para a professora,

A interpretação é o ponto culminante do processo. É o momento em que os elementos fornecidos pelo texto se combinam com as habilidades anteriores que o leitor possuía (conhecimentos culturais, metatextuais, intertextuais, enciclopédicos, etc.) para que se chegue a uma síntese do que o caminho significou para sua vida e para suas competências leitora e literária. Nesse ponto, o leitor já pode avaliar a experiência de ter passado pelo texto, e emitir sua percepção pessoal sobre o final da jornada, pelo menos para sua própria leitura do mundo.³ (ARAGÃO, 2013, p. 130, tradução minha)

3 “La interpretación es el punto culminante del proceso. Es el momento en que se aúnan los elementos fornecidos por el texto con las habilidades previas que poseía el lector (saberes culturales, metatextuales, intertextuales, enciclopédicos, etc.) para que se llegue a una síntesis de lo que el camino ha significado para la vida del lector y para sus competencias lectora y literaria. Llegado a ese punto el lector ya puede valorar la experiencia de haber transitado por el texto, y emitir

A metáfora elaborada por Aragão, ao propor a leitura como uma jornada por caminho nunca trilhado, resultou ser muito útil para que os alunos pudessem compreender a complexidade que está por trás do processo de leitura de um texto literário. Um processo que exige que o leitor, como explica Fillola (2006), estabeleça certas associações, principalmente intertextuais e metalinguísticas, que lhe darão meios para que possa reconhecer e identificar a presença, ou aproximações, entre o texto que está lendo com outros, com outras artes e linguagens.

Com o tempo, a experiência de ler literatura a partir dessa perspectiva, acabou despertando o interesse dos alunos em ler textos literários nas aulas de espanhol no ensino fundamental e médio. Tal interesse colocou em evidência a lacuna deixada no curso de Letras que não apresentava no seu currículo um componente específico que tivesse como objetivo estabelecer uma relação entre o ensino de língua espanhola e as literaturas nessa língua. Hoje, depois da reformulação do plano do curso, um componente curricular optativo com esse perfil foi incluído no programa.

su personal percepción del fin último del camino recorrido, al menos para su propia lectura del mundo.”

Constatar que de fato existe certa distância entre as disciplinas de literatura e a prática docente impulsionou-me a pesquisar sobre o lugar que ocupa a literatura e a leitura literária nas aulas de espanhol como língua estrangeira (ELE). Essa pesquisa me levou a duas escritoras, García (2007) e Jorge (2015), que reconstruíram detalhadamente o percurso que a literatura percorreu nos métodos de ensino na tentativa de compreender os motivos pelos quais ora o texto literário está, ora não, nas aulas de ELE.

Segundo as pesquisadoras, houve uma época na qual a literatura ocupava um lugar relativamente importante. Estava presente nos métodos considerados mais tradicionais, como o enfoque chamado gramática-tradução. Ali, os textos literários, geralmente os clássicos, eram considerados um modelo de língua a ser seguido. De acordo com Jorge, “era o referencial linguístico que os alunos podiam ter acesso e, conseqüentemente, que podiam aprender, conhecer e imitar” (2015, p. 3, *tradução minha*)⁴. É certo que o texto literário tinha seu lugar na aula de ELE, mas não era estudado ou avaliado enquanto literário.

4 “era el referente lingüístico al que los estudiantes podían acceder y, por consiguiente, el que podían aprender, conocer e imitar”.

Com o surgimento de métodos centrados no desenvolvimento da oralidade, incluindo o enfoque comunicativo, o texto literário praticamente desaparece da sala de aula por ser entendido como algo distante dos usos cotidianos da língua. García (2007) é bastante enfática quando afirma que:

O movimento comunicativo dos anos 80 e seu carácter utilitário desvia a atenção de tudo o que não tem uma finalidade prática, (...), e a linguagem literária é vista como uma forma de linguagem essencialmente escrita e estática, muito distante das expressões utilizadas na comunicação diária. Além disso, a necessidade, por parte do aluno, de um arsenal de termos críticos pertencentes à metalinguagem dos estudos literários e a enorme carga de conotações culturais indesejadas, convenceu os professores de línguas estrangeiras de que as obras literárias não poderiam ser estudadas de forma satisfatória na língua estrangeira.⁵ (GARCÍA, 2007, p. 4, *tradução minha*).

5 “*El movimiento comunicativo de los 80 y su carácter utilitario desvía su atención de todo aquello que no tenga un propósito práctico, (...), y la lengua literaria es vista como una forma de lengua esencialmente escrita y estática, muy alejada de las expresiones utilizadas en la comunicación diaria. Es más, la*

Segundo as pesquisadoras, o texto literário volta a ocupar um espaço discreto já no final do século XX, como forma de apresentar, exemplificar ou ilustrar algum aspecto da cultura da língua meta. A literatura recupera, então, alguma importância, ou pelo menos deixa de ser vista como um impedimento à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Esse breve passeio histórico ajuda a compreender os motivos pelos quais o diálogo entre literatura e ensino de línguas ainda não é fluente e está permeado de dúvidas e desconfianças. Ao mesmo tempo, compreendo como bastante natural o movimento que marca a presença ou a ausência da literatura nas aulas de ELE porque responde às mudanças que ocorreram nos métodos de ensino ao longo da história.

No entanto, se considerarmos as aulas de ELE na atualidade, ainda é discreta sua presença. De acordo com Ibarra e Ballester, existem explicações para “o desterro sofrido pela literatura na didática do espanhol como língua estrangeira” (2016, p. 117,

necesidad por parte del alumno de un arsenal de términos críticos pertenecientes al metalenguaje de los estudios literarios, y la enorme carga de connotaciones culturales no deseadas, convenció a los profesores de lenguas extranjeras de que las obras literarias no podrían ser estudiadas satisfactoriamente en la lengua extranjera.”

tradução minha)⁶. Algumas delas são justificativas “pessoais” ou pouco acadêmicas, uma vez que estão relacionadas com a compreensão que o professor de ELE tem da literatura.

Ibarra e Ballester (2016) citam uma série de argumentos para esse “desterro”, um deles se refere ao fato de considerar o texto literário “difícil” por sua complexidade linguística (2016, p. 120), um texto difícil de interpretar e de compreender, principalmente para os alunos de níveis iniciantes. Os escritores desconstroem esse argumento ao apontar que o problema está na seleção de um texto adequado e na elaboração de estratégias de leitura que levem em conta o nível de complexidade e a proficiência dos alunos.

A esse argumento se soma outro que parte do pressuposto de que os alunos deveriam estar expostos ao uso real, cotidiano dos falantes nativos. Por ser um trabalho artístico, o texto literário estaria então “descontextualizado dos usos reais da língua”⁷ (IBARRA; BALLESTER, 2016, p. 121, *tradução minha*) e, por esse motivo, não seria um material atrativo, interessante,

6 “*el destierro padecido por la literatura en la didáctica del español como lengua extranjera.*”

7 “*descontextualizado de los usos reales de la lengua*”.

não teria “serventia” ou utilidade funcional concreta. Em resposta a essa concepção, Ibarra e Ballester (2016) afirmam que, por meio da literatura, o estudante pode conhecer os diferentes usos e manifestações da língua de diferentes culturas que falam a mesma língua. Com relação ao texto literário não ser um material “atrativo” ou “interessante”, além de ser uma opinião pessoal, é uma afirmação bastante polêmica porque induz o professor a acreditar que deve incluir materiais “interessantes” nas suas aulas, desconsiderando que os alunos podem ter interesses, objetivos e motivações diferentes.

O último argumento diz respeito ao medo do professor e, por extensão, do aluno, em trabalhar com um material que talvez exija maior esforço para preparação, no caso do primeiro, e para compreensão, no caso do segundo. Essa justificativa, na visão dos escritores, é a mais plausível entre as citadas, pela impossibilidade de saber antecipadamente como os discentes irão reagir à leitura de um texto literário, tendo em vista que dela podem surgir várias interpretações, sensações e sentimentos que talvez o professor não saiba como lidar.

Em oposição aos argumentos que explicam a ausência da literatura nas aulas de ELE, cito os motivos

pelos quais ela deve ser incluída. Esses motivos são diversos, mas apontam um caminho comum: a relação entre língua, literatura e cultura. A leitura do texto literário permite desenvolver várias competências, a exemplo das competências linguística, literária, cultural, pragmática e comunicativa (JORGE, 2015, p. 35). O texto literário não está necessariamente distante do “uso” da língua; inclusive ele pode ser um meio para reflexão sobre esse uso ou sobre algum aspecto estrutural da língua (NATOLI, 2012, p. 4). Ele pode funcionar, então, como um *input* linguístico e cultural (IBARRA; BALLESTER, 2016, p. 121), já que, a partir dele, o estudante pode observar, interiorizar e sistematizar conhecimentos. A leitura de literatura em outros idiomas ainda incentiva a valorização do patrimônio literário de outras culturas (TOSI, 2018, p. 558). Por último, cito o poder de sedução da literatura (SANZ PASTOR, 2006), ao despertar, no aluno, o interesse de seguir aperfeiçoando sua competência leitora na língua estrangeira, fora da sala de aula, por meio da leitura de textos literários.

Não restam dúvidas sobre a importância da inclusão da literatura às aulas de ELE, porém ainda falta responder à pergunta sobre como abordá-la. De acordo com Fillola (2008),

A literatura não é uma matéria (“disciplina”) que permita uma “aprendizagem” homogênea e padronizada por causa da multiplicidade de variantes que se acumulam nas considerações a respeito do autor, da obra ou do receptor.⁸ (FILLOLA, 2008, s/p, *tradução minha*).

Por esse motivo, o autor aponta a necessidade de renovação do tratamento didático da literatura, pois esta deveria estar voltada para a formação do leitor literário e para o processo de recepção. Nesse sentido, Fillola (2008, s/p) defende a educação literária como o meio mais eficaz, uma “educação em e para a leitura literária”⁹, uma educação que busca desenvolver habilidades que permitam ao aluno não só ler, compreender, interpretar e valorizar o texto literário, como também reconhecer as convenções que lhe são próprias.

Ibarra e Ballester (2016), que também defendem a leitura literária nas aulas de ELE como forma de apresentar a diversidade linguística e cultural presente

8 “La literatura no resulta ser una materia («asignatura») que permita un «aprendizaje» homogéneo y tipificado, a causa de la multiplicidad de variantes que se acumulan en las consideraciones respectivas al autor, a la obra o al receptor.”

9 “educación en y para la lectura literaria”.

no idioma, alertam para o perigo do reducionismo quando se converte o texto em “mais um material, em pretexto ou em mero recurso para o ensino da língua”¹⁰ (2016, p. 123, *tradução minha*); ou ainda quando coloca o texto como expoente de uma determinada cultura, desconsiderando a diversidade e a complexidade cultural dos povos que falam espanhol, o que acaba homogeneizando patrimônios culturais e linguísticos muito ricos e reforçando os estereótipos. Para evitar cair nessas armadilhas, os escritores propõem um trabalho amplo e eclético no qual o professor possa combinar

autores, gêneros, línguas e nacionalidades em função de temas, tópicos ou personagens a partir dos quais seja possível enfocar sua universalidade e promover uma aproximação com outras culturas através do diálogo, do debate e da reflexão individual e coletiva.¹¹ (IBARRA; BALLESTER, 2016, p. 128, *tradução minha*)

10 “*otro material más, en un pretexto o en un mero recurso para la enseñanza lingüística*”.

11 “*autores, géneros, lenguas y nacionalidades en función de temas, tópicos o personajes desde los que plantearse la universalidad de estos y potenciar la aproximación a otras culturas a través del diálogo, el debate y la reflexión individual y colectiva*”.

Os três escritores aqui citados coincidem com a ideia de que o texto literário deve ser incluído nas aulas de ELE e que sua abordagem deve estar centrada no leitor, privilegiando, sobretudo, estratégias que desenvolvam as competências leitora, cultural e literária. Para eles, esse tipo de abordagem servirá de ponto de partida para a reflexão crítica e para o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas do aluno. Portanto, não é uma abordagem fechada e limitadora, pelo contrário, promove a abertura ao integrar outros conhecimentos.

Para corroborar o posicionamento desses escritores, cito também Antonio Candido quando, em texto publicado há muitos anos, coloca a literatura como um direito tão importante quanto qualquer outro direito civil (2004). Para ele, privar nossos alunos desse direito é o mesmo que negar-lhes o direito de exercer a humanidade, de refletir e de criticar a palavra escrita e, por extensão, a realidade. O texto de Candido nos remete a um tempo no qual os livros estavam proibidos, foram queimados nas fogueiras, foram considerados objetos subversivos, mas também nos remete a nossa política educacional que, apesar dos avanços, ainda é bastante segregadora e ainda nega esse direito

principalmente às classes sociais menos favorecidas. Considerar a literatura como um direito é fazer dela um instrumento poderoso para a construção de uma sociedade menos desigual. Talvez esse seja o principal motivo para incluí-la nas aulas de línguas estrangeiras.

Finalizo este texto esclarecendo que minha intenção não foi dar receitas de como o professor de espanhol deve trabalhar com literatura nas suas aulas, pois entendo que cada contexto educacional determina uma estratégia diferente que está intrinsecamente relacionada aos objetivos do professor. No entanto, busco mostrar que a leitura de textos literários nas aulas de espanhol no ensino básico pode ser uma forma eficaz de ensinar uma língua estrangeira. Ler em um idioma estrangeiro pode resultar em uma experiência enriquecedora para o aluno, principalmente quando este consegue não só compreender a narrativa, como também participar ativamente do processo de leitura. Ainda reforço a importância da literatura no Curso de Letras Espanhol, pois ela proporciona um conhecimento essencial para a formação do professor ao apresentá-lo à língua espanhola e às culturas imbricadas nessa língua desde outra perspectiva.

Referências

ARAGÃO, C. O. El desarrollo de la competencia literaria o la lección del rompecabezas. In: MOREIRA, G. L. (Org.). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. Fortaleza: EdUECE, 2013.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CHIAPPARA, J. P. Formación de lectores de ficción en la formación de profesores de español. In: ORTEGA CLÍMACO, Adriana (Org.). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. Campina Grande: EDUFCG, 2018.

COSSON, R. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2007.

FILLOLA, A. M. El intertexto lector. In: GUTIÉRREZ, M. E. *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Materiales para formación de profesorado. Murcia: Consejería de Educación y Cultura, 2006. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html>. Acesso em: 08 de maio de 2021.

FILLOLA, A. M. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes,

2008. Disponível em: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria-bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/>>.

Acesso em: 08 de maio de 2021.

GARCÍA, M. D. A. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de didáctica de ELE*. Espanha, n. 5, p. 1-51, 2007.

IBARRA, N.; BALLESTER, J. Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*. Adam Mickiewicz University Press, p. 117-130, 2016.

JORGE, M. S. V. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*. Espanha, nº 21, p. 30-53, 2015.

MILREU, I. O ensino de literaturas hispânicas na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In: ORTEGA CLÍMACO, A. (Org.). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. Campina Grande: EDUFPG, 2018.

NATOLI, C. La literatura en la enseñanza de ELSE Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta. In: *VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius*. La Plata: IDIHCS/CONICET, 2012. 14p.

PENNAC, D. *Como um romance*. Porto Alegre: L&PM, 2008.

SANZ PASTOR, M. Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, n. 59, p. 5-23, 2006.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São José do Rio Preto: Objetos Educacionais do Acervo Digital da Unesp, 2011. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11800242-Letramento-literario-uma-proposta-para-a-sala-de-aula.html>>. Acesso em: 09 de maio de 2021.

TOSI, C. La literatura infantil y juvenil y el discurso pedagógico en las clases de español como lengua extranjera. Reflexiones en torno a la práctica docente. In: ORTEGA CLÍMACO, A. (Org.). *Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos*. Campina Grande: EDUFCG, 2018.

Literatura e história, encontros e desencontros. Uma visão para a pedagogia. (Da Antiga Grécia até hoje)

Juan Ignacio Jurado-Centurión

Estamos acostumados a entrar em uma livraria e que o acervo da loja esteja organizado por seções e, em cada uma delas, encontramos um gênero e os seus diferentes subgêneros. Facilmente poderemos achar os livros de direito, de linguística, de história ou de literatura. Lá, nessa representação comercial do mundo acadêmico, tudo tem o seu lugar determinado e ninguém duvida da legitimidade de cada uma dessas divisões. Contudo, essa metáfora da classificação do saber, em outras instâncias, não é tão precisa e prática. Talvez isso aconteça porque na academia não seja tão fácil arrumar a casa e nos obstinemos em querer fazê-lo, há muito tempo.

Cornejo Polar, questionando a pertinência da sequência unilinear com que tradicionalmente se tratou a história, a qual, segundo ele, nega as suas possíveis simultaneidades, considera que essa visão

sistêmica e ordenada “responda talvez a inoperância da historiografia literária reducionista que até hoje foi incapaz de superar as bases conceituais do positivismo e do posterior estruturalismo” (2007, p. 47) que, segundo o autor, com a sua visão cartesiana, faz do diverso uma unidade, sempre em busca de uma ordem perfeita e harmoniosa. Essa sequência unilinear descrita pelo professor peruano dialoga perfeitamente com o pensamento do historiador francês Jacques Legoff (2016), que, na sua última publicação em vida, se perguntava se realmente é necessário cortar a história em fragmentos isolados. A nossa memória histórica do passado é, assim, organizada em compartimentos estanques e hermeticamente fechados para evitar infiltrações que possam contaminar uma verdade selecionada e controlada dentro do âmbito dos “aparelhos ideológicos do estado” (sic) (COMPAGNON, 2003, p. 37).

O objetivo principal desta reflexão é aprofundar como esses dois gêneros, história e literatura, foram tratados ao longo da história e como são vistos pelos estudos atuais. Considerando, ainda, como a questão foi tratada dentro do entorno latino-americano, ao longo do tempo, a possível separação desses dois gêneros e como isso repercute, de forma controversa,

no ensino de literatura na escola e, muitas vezes, até no ensino superior.

Um ensino de literatura que mais parece uma aula de história, na qual o estudo biográfico do autor e do contexto histórico do período no qual este se insere preenchem quase todo o programa da disciplina. As próximas letras não pretendem oferecer uma metodologia de ensino, porém, estimular o debate entre estas duas disciplinas. Com esse intuito, depois de observar o início da discussão do tema através da filosofia clássica, trasladaremos a mesma para o âmbito latino-americano; desde os relatos dos cronistas das Índias até os dias de hoje.

Nos últimos anos, esse debate não somente se ateve à separação de gêneros entre a literatura e a história, senão também a questionar o que poderia ser considerado como literatura e o que não. Autores como Luís Costa Lima, Walter Mignolo ou Rolena Adorno, no âmbito latino-americano; Hayden White no norte-americano ou Antoine Compagnon, Jaume Aurell ou Tzvetan Todorov no europeu, todos eles trataram o assunto e cada um deles aportou ao debate a sua reflexão particular, seja na hora de repensar a difícil separação dos gêneros, a função da literatura na história ou a abordagem do texto literário na educação

tradicional. Desde a escolha do termo “discurso colonial”, para dar uma abrangência maior que possa contemplar todo o heterogêneo e amplo corpus latino-americano colonial, até as discussões de Compagnon (2003) sobre a função do texto literário, são muitas as frentes abertas para dar continuidade ao debate. Porém, entre-mos na nossa viagem temporal desde o começo.

Desde a Grécia Antiga, ou talvez muito antes, segundo a visão de Walter Mignolo (1993), muitos autores se preocuparam por encontrar uma fronteira que delimitasse as margens entre a literatura e a história. Dos filósofos gregos aos estudos recentes do citado Mignolo ou de Luiz Costa Lima, passando, todavia, pelos autores da denominada Idade Moderna, todos eles contribuíram com árdua tarefa de tentar demarcar as margens entre essas duas disciplinas, nem sempre fáceis de separar. Desde a mítica divisão aristotélica, passando pelos anais e crônicas medievais e das Índias, os autores neoclássicos e românticos, até os nossos dias atuais. A difícil separação será abordada a partir da perspectiva de autores europeus e latino-americanos que retrataram em seus livros as paisagens do mal denominado “Novo mundo”. O continente latino-americano será a área escolhida para o desenvolvimento desta reflexão. Uma vez

delimitados o tempo e o espaço, revisemos agora, de forma cronológica, o estado da questão.

O debate dos gêneros, como já observamos, vem sendo discutido desde a Grécia Antiga: Já no século V a.C. o grego Platão mostrava seu ponto de vista ao delimitar os gêneros da voz narrativa da ação e localizava no Ditirambo a voz do próprio poeta, a voz das personagens na comédia e na tragédia e a voz combinada do poeta e dos personagens na épica. Aristóteles, um século depois, proclamava que a diferença entre a literatura e a história estava representada na *Mimesis* e assim os dois termos obedeciam ao relato das testemunhas oculares das ações humanas ocorridas (história) e da imitação das atividades humanas ocorridas (poesia).

A origem do registro de eventos históricos está localizada, como acabamos de ver, para muitos pesquisadores, na Grécia Antiga, porém, para o historiador Walter Mignolo (1993), a sua origem se encontra bem antes, nas culturas não gráficas, como as de Mesopotâmia ou do Egito e também nas culturas mesoamericanas que ocupavam essa região antes da chegada dos europeus. Essas civilizações já tinham o costume de registrar suas tradições, embora isso não fosse feito por meio de um sistema alfabético como

seria feito mais tarde pelas culturas mediterrâneas (fenícios, gregos, etc.). Desde os complexos *quipús* incaicos até a fachada de um templo maia ou as folhas de um códice, tudo servia de suporte para o registro da história dessas culturas pré-colombianas. Uma história que, como observa José Miguel Oviedo (1995), impõe a necessidade de criar ficções, entre a Literatura e a História, através das “formas mitopoéticas” (p. 33).

Para o autor brasileiro Luís Costa Lima (1997), a controvérsia sobre a separação entre história e literatura começa nos tempos modernos e o espaço latino-americano pode ser considerado como o espaço no qual se dá início à discussão entre esses dois gêneros, a partir do século XVI, com a chamada literatura colonial. Segundo o autor (1997), são três os momentos decisivos que demarcam o desenvolvimento do debate: um primeiro momento situado na abertura dos tempos modernos em que o aparato retórico começa a ser colocado sob suspeita; um segundo, no início do século XIX, época na qual surge a preocupação com que as descrições dos aspectos geográficos, históricos, etc. não prejudicassem a recepção “literária” e, finalmente, o terceiro, na segunda metade do século XIX, quando se postula a

especificidade da composição literária e a autonomia dos gêneros em questão. Em cada um desses três momentos decisivos é possível verificar, segundo o autor, como os diferentes autores tiveram, com maior ou menor ênfase, a preocupação de separar o âmbito específico de cada gênero para não distorcer a qualidade da produção escrita ou ser acusado de fantasiar com a verdade histórica. É importante aqui notar que muitas das visões que serão mostradas nas próximas páginas recolhem o pensamento de um determinado momento histórico e, em muitos casos, essa visão pode ser anacrônica se examinada desde uma perspectiva que, como observa Aurell (2016), não sabe equilibrar o “presentismo” com o “preterismo”.

Todas as minhas reflexões (...) estão governadas pela minha convicção de que o historiador deve manter um adequado equilíbrio entre o respeito pela realidade histórica, por um lado, e a conveniência de ajustar seu discurso às demandas da sociedade que lhe rodeia. O problema é que qualquer polarização dessa equação o levaria a se deixar levar por um excessivo preterismo ou presentismo, res-

pectivamente.¹² (AURELL, 2016, p. 11, *tradução minha*)

No primeiro desses momentos, que podemos intitular como o século dos Cronistas das Índias, começa tradicionalmente com o documento que, durante muito tempo, numa visão com altas doses de eurocentrismo, se aceitou como a certidão de nascimento das Américas: a carta de Colombo, informando sobre as novas terras descobertas aos Reis de Castela e Leão, Isabel e Fernando, em 1492. No caso brasileiro, o atestado de descoberta será a carta de Pero Vaz de Caminha, oito anos depois da anterior. Foram esses os primeiros retratos escritos desse Novo Mundo que se revelava para a Europa, e as duas traziam no seu conteúdo oficial algo mais que o rigor que se poderia esperar de um documento oficial destinado à coroa. No caso concreto da carta colombina, a riqueza cromática das descrições da natureza americana e o detalhismo estético no retrato dos habitantes e das novas espécies

12 *“Todas mis reflexiones (...) están gobernadas por mi convicción de que el historiador debe mantener un adecuado equilibrio entre el respeto por la realidad histórica, por un lado, y la conveniencia de ajustar su discurso a las demandas de la sociedad que le rodea. El problema es que cualquier polarización de esa ecuación le llevaría a dejarse llevar por un excesivo preterismo o presentismo, respectivamente”.*

que o Almirante encontra na sua frente provocam que o texto se desenvolva facilmente entre os dois gêneros, o histórico e o literário. Essa dupla função do texto colombino vai muito além, segundo Balaguer (1958), quando este se aproxima do retrato pictórico no qual se pode apreciar de forma pioneira, ao mesmo tempo, a visão do homem da ciência que procura explicar metodicamente o que tem na sua frente e a dificuldade de dar conta da formosura da paisagem e não encontra as palavras adequadas. A esse embate entre a necessidade do registro oficial da descoberta e a problemática na hora de encontrar os termos acertados para a sua descrição, se junta, todavia, o fato de depois de ter verificado que não se encontrava no destino previsto, o navegador ter que, na visão de Beatriz Pastor (1983), verificar todas as riquezas que tinha prometido encontrar a seus patrocinadores, os monarcas e os banqueiros genoveses. As mesmas que seu antecessor, o viajante veneziano Marco Polo, tinha relatado no seu Livro das maravilhas, publicação que, segundo Pastor, pode ser considerado, junto com o *Imago Mundi* de Pierre Ailly ou os relatos de John Mandeville, alguns dos principais pré-textos da escrita colombina. Ainda que o Almirante somente teve contato direto com o livro anos depois da volta

da primeira viagem e as referências às cidades míticas que esperava encontrar vieram de outra fonte: o mapa do cartógrafo Paolo Toscanelli. De uma maneira ou de outra, os modelos narrativos que trazia o navegante na sua mente lhe ajudaram, sem dúvida, a redigir seu *Repertorio de buenas nuevas, mi catálogo de relucientes pronósticos*¹³ (CARPENTIER, 1987, p. 131).

Porque Colombo não descobre: verifica e identifica, se serve de fontes e modelos prévios de relatos anteriores para adaptar o que enxerga a essas descrições, caindo na invenção, deformação e o encobrimento. A versão que vai se conhecer do novo continente será primordialmente fictícia.¹⁴ (PASTOR, 1983, p. 20, tradução minha)

Assim sendo, o navegante precisa fazer emprego de diversas estratégias retóricas para retratar, a seu modo, as terras encontradas, para tentar evitar o presumido fracasso da sua expedição e as nefastas

13 Repertório de boas-novas, meu catálogo de reluzentes previsões.

14 “*Porque Colón no descubre: verifica e identifica, se sirve de fuentes y modelos previos de relatos anteriores para adaptar lo que ve a estas descripciones, cayendo en la invención, deformación y encubrimiento. La versión que se va a conocer del nuevo continente será primordialmente ficticia.*”

consequências disso. A soma desses três fatores condicionantes favorece a dificuldade de enquadrar o discurso colombino dentro de um único gênero e o coloca numa ambiguidade genérica entre a Literatura e a História. Entretanto, no âmbito escolar, este texto canônico aparece de forma maciça nos livros de texto da disciplina de história e poucas vezes nos de literatura. A carta de Colombo foi inserida de forma indiscriminada nos manuais da primeira e nos atrevemos a dizer que, para muitos formadores, o conteúdo da mesma é o relato fiel do que aconteceu nos primeiros momentos do encontro entre os dois mundos: o novo e o velho. Sirva este exemplo da complexidade de tratar a textualidade latino-americana desde uma perspectiva genérica única e excludente e continuemos a nossa viagem pela discursividade colonial.

Estes autores da Antiguidade dão conta nos seus textos de uma série de elementos maravilhosos, que se convertem em uma constante nas narrações de viagem e de viajeiros, que se difundem desde os albores da Idade Média e se prolongam até os séculos XVI e XVII, nos textos que narram os grandes descobrimentos do Novo Mundo. São temas que havendo-

se inaugurado na antiguidade clássica passam para o imaginário coletivo medieval, entre outras vias, através das Etimologias de São Isidoro e das diversas versões das viagens de Alexandre Magno, e seus ecos alcançaram uma enorme difusão em textos de viajeros como Marco Polo e John de Mandeville.¹⁵ (MARISCAL, 2007, s/p, tradução minha)

Avançando no tempo, décadas depois da carta anterior e já no período continental, o Cronista Gonzalo de Oviedo manifestava a preocupação de que seu texto não fosse confundindo com as narrações que se publicavam naquela época e por isso o autor, na dedicatória ao Rei da Espanha em seu livro *Sumario de la natural historia de las Indias*¹⁶, escrito em

15 “Estos autores de la Antigüedad dan cuenta en sus textos de una serie de elementos maravillosos, que se van a convertir en una constante en las narraciones de viaje y de viajeros que se difunden desde los albores de la Edad Media y se prolongan hasta los siglos XVI y XVII, en los textos que narran los grandes descubrimientos del Nuevo Mundo. Son temas que habiéndose inaugurado en la antigüedad clásica pasan al imaginario colectivo medieval, entre otras vías, a través de las Etimologías de San Isidoro y de las diversas versiones de los viajes de Alejandro el Magno, y cuyos ecos alcanzaron una enorme difusión en textos de viajeros como Marco Polo y John de Mandeville.”

16 Sumário da natural história das Índias.

1525, enfatiza que, tudo o que ele diz, viu com seus próprios olhos ou alguém que jurou diante da justiça a veracidade do relatado:

O que mais preserva as obras da natureza na memória dos mortais são as histórias e os livros em que são escritas; e aqueles que são considerados mais verdadeiros e autênticos; que pela vista dos olhos a compreensão contida do homem que andou pelo mundo se ocupou em escrevê-los (...) esta foi a opinião de Plínio, (...) imitando-o, quero neste breve resumo, a trazer para a real memória de vossa majestade o que eu vi.¹⁷ (OVIEDO, 2002, p. 55, *tradução minha*)

A preocupação do cronista para que não se confunda seu relato com as histórias fantasiosas da época, com aqueles textos pioneiros que serviram para criar o termo “mentira do viajante” (COSTA LIMA, 1997,

17 “Lo que más preserva las obras de la naturaleza en la memoria de los mortales son las historias y los libros en que están escritas; y aquellos que son considerados más verdaderos y auténticos; que por la vista de los ojos de la comprensión contenida del hombre que andó por el mundo y se ocupó en escribirlos (...) esta fue la opinión de Plinio, (...) imitarlo, quiero en este breve resumen, para recoger para la real memoria de vuestra majestad lo que yo vi.”

p. 216), revela uma primeira tentativa de separação entre livros que podem ser considerados literários ou históricos. Entre a realidade e a ficção.

Tomando como ponto de partida a velha divisão aristotélica entre a imitação das ações humanas e o relato das ações ocorridas, Oviedo apresenta essa preocupação de que seu texto preserve o caráter de uma história do que foi captada pelos olhos, e não pela imaginação ou por meio de informações indiretas que quase sempre fantasiaram a realidade para agradar ao leitor. Apesar de ter sido fortemente criticado em sua época, Gonzalo de Oviedo mostrou com seu livro um compêndio de informações sobre as Índias de forma espontânea e direta e isso se tornou modelo para muitas publicações que acabariam mostrando que a fantástica história não era mais facilmente credível para os novos leitores do Velho Mundo. Na dedicatória ao monarca, Oviedo deixa claro o seu desejo de mostrar somente fatos comprováveis e apesar de confessar que não é historiador mostra o seu compromisso com a verdade:

Escreveu Plínio trinta e sete volumes da sua Natural História, e em esta minha obra e primeira parte dela, vinte, nos quais, como já diz, em tudo quanto lhe puder imitar, entendo

fazê-lo. O primeiro dos seus foi o proêmio, endereçando o que escreveu a Tito, imperador; ainda que outros têm dito que a Domiciano, e não falta quem diga que a Vespasiano. Eu não tenho necessidade disso, pois não escrevo de autoridade de algum historiador ou poeta, senão como testemunha de vista, na maior parte, de quanto aqui tratarei; e o que eu não tenha visto, o direi por relação de pessoas fidedignas, não dando em coisa alguma fé a uma só testemunha, senão a muitas, em aquelas coisas que por minha pessoa não tenha experimentado. E as direi da maneira que as entendi, e de quem; porque tenho cédulas e mandamentos da Cesárea Majestade para que todos seus governadores e justiças e oficiais de todas as Índias me avisem e deem relação verdadeira de tudo o que seja digno de história, por testemunhas autênticas, firmadas com sus nomes e ratificadas por escrivães públicos, de maneira que dêem fé.¹⁸ (OVIEDO, 2002, p. 55, *tradução minha*)

18 *“Escribió Plinio treinta e siete libros en su Natural Historia, e yo en aquesta mi obra e primera parte della, veinte, en los cuales, como he dicho, en todo quanto le pudiere imitar, entiendo hacerlo. El primero de los suyos fue el proemio, enderezando lo que escribió a Tito, emperador; aunque otros tienen que*

A herança dos antigos livros de cavalaria encontrava seu canto do cisne na estocada dada por Miguel de Cervantes por meio da crítica que fazia deles nas páginas do seu Dom Quixote. Com a chegada do século XVII e a ampliação do conhecimento sobre o Novo Mundo, leitores ávidos buscaram histórias com fontes mais verossímeis e menos carregadas de fantasia. Os famosos *Bestiario de indias*¹⁹, um dos mais famosos escrito pelo já citado Gonzalo Fernández de Oviedo em 1522, para informar ao monarca Carlos V sobre os animais de seus novos domínios, aos poucos vão perdendo espaço para as “Histórias Naturais” que surgiram nestes anos e prenunciam qual será o novo modelo entre histórico e literário que marcará o século seguinte:

a Domiciano, y no falta quien diga que a Vespasiano. Yo no tengo necesidad de eso, pues no escribo de autoridad de algún historiador o poeta, sino como testigo de vista, en la mayor parte, de cuanto aquí tratare; y lo que yo no hubiere visto, dirélo por relación de personas fidedignas, no dando en cosa algún crédito a un solo testigo, sino a muchos, en aquellas cosas que por mi persona no hubiere experimentado. Y dirélas de la manera que las entendí, y de quién; porque tengo cédulas y mandamientos de la Cesárea Majestad para que todos sus gobernadores e justicias e oficiales de todas las Indias me den aviso e relación verdadera de todo lo que fuere digno de historia, por testimonios auténticos, firmados de sus nombres e signados de escribanos públicos, de manera que hagan fe”.

19 Bestiários das Índias.

À medida que o progresso secular, ou aumentam as chances de ser pego em viagens que prometem aventuras e riquezas, junto com o acesso a informações geográficas, “tornamos as estratégias retóricas inadequadas” e continuamos exigindo que a história continue a ser a fonte mais direta de informação, credibilidade. (COSTA LIMA, 1997, p. 216)

A porta aberta por Oviedo marca o rumo dos novos cronistas da América e cria um divisor de águas entre as narrativas anteriores e as posteriores. Os modelos narrativos que, desde a antiguidade, serviram de base para inúmeros relatos deixam passo agora a uma nova preocupação: por um lado com a veracidade do texto e, por outro lado, com a estética do que é descrito.

O Padre Lucas Fernández de Piedrahita em sua *Historia general de las conquistas del Nuevo Reyno de Granada*²⁰ manifesta a mesma preocupação de Gonzalo de Oviedo, mas com um novo enfoque narrativo: a harmonia do texto, em vez da mera acumulação de fatos. No caso concreto do Padre Piedrahita, ele foi acusado em 1662 e obrigado a viajar desde a atual

20 História geral das conquistas do Novo Reino de Granada.

Colômbia até a Espanha e comparecer diante do Conselho das Índias. O religioso, na viagem, para se defender das acusações e para preparar sua defesa, decide escrever sua *História Geral* para mostrar os fatos de forma mais analítica e detalhada ao mesmo tempo, na tentativa de apresentar uma história tão verídica quanto possível. Para atingir seu objetivo, o autor consultou, em Madri, documentos e manuscritos, em grande parte, relacionados aos acontecimentos relatados. Algo que se tornará prática comum entre os futuros cronistas americanos. Se por um lado, como já vimos, a preocupação com a veracidade segue a linha de pensamento de Oviedo, a preocupação com o estilo direto e claro será a inovação que este autor transmitirá às futuras gerações de autores. Marcando, assim, o passo entre a produção colonial e a produção científica dos próximos dois séculos, se é que podemos chamá-la assim.

Outro autor importante do século XVII é o cronista espanhol e naturalista jesuíta Padre Bernabé Cobo. O religioso é autor da monumental *Historia del Nuevo Mundo*²¹ (1653), obra na qual reúne numerosas observações de interesse científico sobre o México, a Guatemala e a Nicarágua. Nas palavras do próprio

21 História do Novo Mundo.

autor, a sua forma de explicar as coisas no Novo Mundo revela uma grande meticulosidade e isso fica evidente quando faz um relato fiel e sincero da realidade americana, produto de uma verdadeira vocação científica: “O desejo de adquirir e apurar a verdade das coisas que nelas se descreve²²” (SÁNCHEZ-BARBA, 1981, p. 232, *tradução minha*).

O Padre Cobo oferece uma particularidade altamente interessante na sua obra, que se bem, como já foi reiteradamente assinalado, tem um antecedente na obra do Padre Acosta, se diferencia fundamentalmente desta, precisamente em aquilo que no meu juízo, representa uma maior originalidade: a tematização filosófica do mundo (...).²³ (SANCHÉZ-BARBA, 1981, p. 234, *tradução minha*)

Na visão do mesmo autor, a obra do padre jesuíta oferece uma novidade muito importante em relação

22 “*El deseo de inquirir e apurar la verdad de las cosas que en ellas se describen.*”

23 “*El Padre Cobo ofrece una particularidad altamente interesante en su obra, que si bien, como ha sido reiteradamente señalado, tiene un antecedente en la obra del Padre Acosta, se diferencia fundamentalmente de esta, precisamente en aquello que a mi juicio, representa una mayor originalidad: la tematización filosófica del mundo (...).*”

aos textos anteriores dos cronistas, reflexão filosófica sobre o mundo americano. A visão do continente recém-descoberto como campo de experiências possíveis dará uma nova concepção aos relatos e separará definitivamente os textos que podem ser considerados de natureza literária e os de marcante posição histórico-científica que determinarão quase toda a produção dos séculos XVIII e XIX.

Segunda a historiadora Janice Theodoro (1992), a Crônica selecionava, e a historiografia também selecionou, entre inúmeros relatos, aqueles que favoreciam um raciocínio linear adequado, por um lado ao pensamento cristão e por outro à institucionalização das monarquias espanhola e portuguesa. Assim, os relatos dos cronistas obedecem a uma ordem preestabelecida na qual nada escapava do modelo padrão de referência cultural greco-romana que confirmaria na visão da historiadora a “unidade entre o Velho e o Novo Mundo”. Nessa linha de pensamento, na reflexão filosófica anunciada pelo Padre Jesuíta, o Cronista das Índias soube encontrar, na sua narração, o equilíbrio entre os dois mundos e mostrou aos ávidos leitores europeus uma nova realidade concebida quase sempre sem a polêmica “Visão dos vencidos”, que seria apontada muitos séculos depois pelo historiador

Miguel León Portilla. Na visão dos cronistas, dividida entre a História e a Literatura, o novo mundo era recriado por meio de um processo de alteridade que anulava a perspectiva do outro e tudo até o momento era credível.

Segundo Costa Lima (1997), nessa época nem a literatura nem a história tinham motivos para se tornarem autônomas, pois o leitor considerava verdadeiros os acontecimentos extraordinários relatados sem questionar sua veracidade. Posição oposta de pensamento que vai permear ao longo do próximo século. O século XVIII colocou em xeque a obra dos cronistas das Índias que vai perdendo gradativamente seu espaço para dar lugar a um novo conceito de autor-viajante. Um ressurgimento do modelo do homem renascentista, porém, sem a necessidade de empunhar a espada, mas apenas de possuir o espírito aventureiro e ter a habilidade com a caneta.

No “Século das Luzes”, as viagens de conquista perdem espaço para dar lugar a expedições de cunho científico que se multiplicaram ao longo dos próximos dois séculos. Aos poucos, a Coroa Espanhola e a Portuguesa abriram suas fronteiras aos novos aventureiros europeus; conquistadores e ousados

fidalgos em busca de paraísos, de sonho e de fama e fortuna darão lugar, primeiro, a cientistas e, depois, a visitantes românticos que mostrarão uma nova cara do continente americano. Com a chegada do movimento conhecido como Iluminismo ou Neoclassicismo, os conceitos de literatura e história voltarão a ser questionados e cada um vai ganhando seu espaço concreto. No período anterior, como já vimos, será traçado o caminho que cada gênero está percorrendo na descrição dos eventos. Um caminho que nas palavras de Walter Mignolo se traduz nos termos de veracidade e de ficcionalidade (MIGNOLO, 1993, p. 123). Para o pensador argentino, essas duas convenções, veracidade e ficção, são fundamentais para entender como os conceitos de literatura e história vão encontrando seu próprio espaço de acordo com o compromisso com a verdade do “dito”.

No decorrer do século XVIII, esse conceito de veracidade seria adaptado para marcar a diferença entre os dois gêneros e no final do século, o fato comprovado (a verdade praticável é reconhecida) será a marca diferencial entre a história histórica e a história literária:

O que séculos depois será chamado literatura se origina de uma pressão

historicamente motivada em romper como os *topoi* constitutivos das belas-letas e em abolir a prática de uma onívora leitura alegórica, que situava a composição da história e dois gêneros poéticos sob o mesmo arsenal retórico. (COSTA LIMA, 1997, p. 219)

A reflexão sobre a dualidade Literatura - História estará presente nos autores do século XIX ao longo dos seus escritos. Por um lado, os historiógrafos mostram sua preocupação na hora de apresentar uma história veraz e, ao mesmo tempo, antecipando o modelo que será colocado em prática durante todo o século, o texto abandona os exageros retóricos para revelar um estilo simples de ser compreendido pelo leitor.

Com o passar do novo século, o continente americano, influenciado pelas ideias que chegam da Europa, vai passar por uma transformação importante e definitiva em muitos aspectos, como a política, a ciência e também o comportamento dos autores encarregados de descrever as terras e os povos de um continente que passa pelo processo histórico das independências. O tempo dos cronistas, das viagens de conquista, dará lugar ao processo de estudo, observação e análise científica de um

território, em muitos casos, ainda virgem para o olhar europeu.

No começo do século XIX, o viajante já não é um mero sucessor dos cronistas dos séculos XVI e XVII. Suas observações não se legitimam porque testemunhais senão enquanto coordenadas aos instrumentos de medição. (COSTA LIMA, 1997, p. 219)

Os conquistadores, herdeiros da tradição medieval e guerreira, perdem o espaço para um novo grupo de viajantes cujo referente mais próximo não é mais a tradição clássica ou as narrativas medievais, senão a corrente racionalista alemã, inglesa ou francesa que permeia suas reflexões. Movimentos como o Romantismo, o Realismo e o Naturalismo e a sua particular visão de mundo terão seus reflexos nas terras americanas. O continente sul-americano será palco de visitas ilustres ao longo do século XIX, receberá a visita de importantes expedições como a de Charles Darwin, La condamine, Jiménez de la Espada, Johann Von Spix e Friederich Von Martius, Richard Spruce e, principalmente, a visita do cientista Alexander Von Humboldt; “o último grande homem universal” (entre os anos 1799 e 1804). Produto

desta viagem será a edição em 1807 de um dos seus dois livros mais importantes: “Viagem às regiões equinociais do Novo Continente”. A publicação se trata de um compêndio de mais de trinta volumes no qual são coletados os resultados das observações feitas durante a longa expedição do cientista alemão. O método científico aplicado por Humboldt em suas observações influenciará seus escritos, que oscilarão constantemente entre os dois termos colocados em questão nesta obra: a Literatura e a História. Esses dois conceitos vão se fundindo nas páginas de seus livros, criando uma nova forma de relacionar os acontecimentos dentro da já consagrada literatura de viagens. A confluência de saberes, como a Botânica, a Geologia, a Linguística e, incluso, a política, e a sua condição de entusiasta pesquisador farão dele esse modelo de “homem universal” do seu tempo e servirá de exemplo para todos os naturalistas do século XIX.

A preocupação com o detalhamento científico vai implicar na grande mudança que já se vislumbrava desde o século anterior, quando o fato provado (a verdade praticável e reconhecida) tornou-se a marca diferencial entre a narração histórica e a literária. Se, para os antigos cronistas, a visão do mundo americano se fragmentava em pequenos recortes

isolados, para Humboldt, a descrição deveria atingir todos os campos possíveis do conhecimento: desde a Geografia, a Astronomia, a Medicina e, claro, a história em todas suas dimensões. O narrador deveria contar os resultados da observação científica e ao mesmo tempo preservar seu valor estético. No entanto, para o escritor não seria uma tarefa fácil harmonizar as duas coisas, cientificismo e estética. A deslumbrante natureza americana que o autor pretendia retratar de forma harmoniosa impossibilitava a adaptação dos seus dois propósitos, pois para descrever a paisagem tal como se apresentava seria necessário recorrer a uma série de recursos expressivos, os quais, sem dúvida, iriam sobrecarregar o texto e conseqüentemente corromper o estilo simples e conciso que Humboldt pretendia mostrar em seus escritos:

Este tratamento estético dos objetos histórico-naturais, apesar da magnífica força e flexibilidade da nossa língua materna, apresenta grandes dificuldades de composição. A riqueza da natureza ocasiona o acúmulo de imagens isoladas, e o acúmulo perturba a calma e a impressão total do quadro. O sentimento e a fantasia expressiva terminam por corromper o estilo

em uma prosa levemente poética.
(HUMBOLDT, 1808 apud COSTA
LIMA, 1997, p. 225)

Esse compromisso assumido por Humboldt, com sua obra, de mostrar os conteúdos da forma mais clara possível, fez com que ele tivesse que procurar uma série de estratégias que impedissem que seus escritos fossem *tocados pela beleza*. Algo que, sem dúvida, o afastaria de seu objetivo. Uma dessas estratégias era o uso de notas de rodapé, por vezes mais longas do que o próprio texto a qual fazia referência. Outro recurso empregado foi a utilização de gravuras com pequenos esclarecimentos na parte inferior da imagem. Essas duas saídas permitem ao leitor acompanhar o raciocínio do autor sem dispersar-se em longas explicações técnicas. A beleza ficaria então nas páginas do livro, e as notas da margem inferior ou do rodapé da gravura recolheriam a cientificidade para aqueles que desejassem se aprofundar nos detalhes técnicos. Até hoje esse formato está vigente, de alguma maneira, nas normas técnicas de alguns artigos acadêmicos ou de algumas edições críticas.

Na segunda metade do século, a concepção de Humboldt vai se modificando paulatinamente com a introdução de um novo termo, predicado por

Charles Baudelaire, que vai revolucionar o conceito de narração histórica e vai questionar o pensamento de seu predecessor sobre a observação e descrição dos fatos. Para Baudelaire, a arte deve conduzir ao conceito que ele chama de “sublime”, o qual foge da própria noção de arte e beleza e é difícil de ser alcançado pelo sujeito. Para o escritor francês, a natureza não é mais imitada, mas desenhada e, assim, o retrato dela passa da mera observação científica do início do século para a transcendência do olhar com conotações do grotesco, como uma abertura para uma nova visão do mundo além da visão tradicional. A diferença entre o pensamento de Humboldt e Baudelaire está na transcendência do subjetivismo, do trabalho analítico ao conceito do sublime, algo que escapa à visão anterior da Literatura e da História.

A desagregação da história como disciplina científica confiável e a literatura, representada por seu gênero dominante, o romance, haviam sido contornadas por mecanismos de composição textual que permitiam pensar em sua consonância. Entre estes mecanismos, ressaltamos, pelo destaque da obra de Alexander von Humboldt, a expulsão do sublime e a transparência da linguagem;

como instrumento material, o papel confiado à descrição. (COSTA LIMA, 1997, p. 233-234)

Porém, o debate não termina aqui. Nas últimas décadas, a polêmica abre-se novamente para, desta vez, questionar a raiz do problema: a divisão aristotélica entre o relato ficcional e o relato verdadeiro. Depois de muitos séculos de discussão, ainda hoje a questão está aberta: será que realmente a História mostra fidelidade com o fato narrado e a Literatura é composta apenas de fantasia?

O escritor português José Saramago, um dos criadores do chamado romance histórico, gênero que hoje faz grande sucesso entre os consumidores de “Best Sellers”, tem dúvidas a este respeito e enxerga no papel do historiador o recompilador de uns fatos predeterminados dos acontecimentos históricos que irão compor sua história e que, evidentemente, condicionarão a fidelidade da história contada:

[...] parece legítimo dizer que a História se apresenta como parente próximo da ficção, dado que, ao rarefazer o referencial, procede a omissões, portanto a modificações, estabelecendo assim com os acon-

tecimentos relações que são novas na medida em que incompletas se estabeleceram. É interessante verificar que certas escolas históricas recentes sentiram como que uma espécie de inquietação sobre a legitimidade da História tal qual vinha sendo feita, introduzindo nela, como forma de esconjuro, se me é permitida a palavra, não apenas alguns processos expressivos de ficção, mas da própria poesia. Lendo esses historiadores, temos a impressão de estar perante um romancista da História, não no incorreto sentido da História Romanceada, mas como o resultado duma insatisfação tão profunda que, para o resolver-se, tivesse de abrir-se à imaginação. (SARAMAGO, 1990 apud MENDONÇA, 2013, p. 123)

Na visão do teórico russo Mikhail Bakhtin (2002), o escritor, por estar inserido em uma sociedade específica, vai influir notavelmente no seu trabalho de historiador, que produzirá seus textos de acordo com uma determinada posição social e por meio de um discurso marcado por uma “ideologia” concreta. Nesse processo de reprodução, pelo historiador, dos acontecimentos ocorridos, a fidelidade a eles é posta em questão.

Desde o século XVIII, quando ocorreu a instauração da história como ciência, os estudiosos lhe deram um tratamento científico e esse fato, muitas vezes, paradoxalmente a distanciou do conceito original de uma verídica narração dos fatos e a aproximou ainda mais da Literatura, que também contou com a História para apoiar a sua narrativa. Assim, resulta difícil descobrir qual é a chave, se é que existe uma, que possa fazer a diferença entre a Literatura e a História. Também é possível questionar se o homem um dia será capaz de produzir um livro de história que não tenha conotações literárias e vice-versa.

A História e a Literatura são duas manifestações artísticas e, como tal, não resulta fácil encontrar uma definição que as possa isolar dentro de uma margem discursiva exclusiva. Durante séculos, buscou-se a regra de delimitação que enquadrasse a Literatura e a História como gêneros exclusivos. Porém, é impossível pensar em uma literatura que não se baseie na história e uma história que não tenha certa beleza literária. Como já foi visto ao longo da reflexão, é praticamente impossível isolar os dois gêneros em questão e, portanto, querer estudá-los separadamente. As histórias deixadas pelos cronistas, homens que, em muitos casos, adquiriram essa condição pelo simples

fato de saberem escrever, são o exemplo perfeito da simbiose dos dois gêneros e atualmente seria um absurdo querer estudá-los desde uma perspectiva isolada que, sem dúvida, prejudicaria o estudo completo deles.

Referências

- AURELL, J. *La historiografía medieval. Entre la historia y la literatura*. Valencia: PUV, 2016.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi 9a ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- CARPENTIER, A. *El arpa y la sombra*. México. D. F.: Siglo XXI Editores, 1987.
- COMPAGNON. A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- COSTA LIMA. L. *Terra Ignota*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1997.
- LE GOFF, J. *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* México D.: Fondo de cultura económica, 2016.
- MARISCAL, B de. L *Modelos narrativos para los cronistas del Nuevo Mundo: una mirada a los textos*

fundantes. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2007. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcp27b2>
Acesso em: 10/07/2021.

MENDONÇA, C V. C. de. ALVES, SANTOS G.
Os desafios teóricos da história e da literatura.
Disponível em: [http://www.anpuh.uepg.br/historia-
hoje/vol1n2/historialitert.htm](http://www.anpuh.uepg.br/historia-
hoje/vol1n2/historialitert.htm) Acesso em: 10/07/2021.

MIGNOLO, W. *Lógica das diferenças e política das
semelhanças. Da Literatura que parece História
ou Antropologia, e vice-versa.* In: CHIAPPINI,
L. e AGUIAR, WOLF. F. de (Orgs.) *Literatura e
história na América Latina.* São Paulo: Editora da
Universidade de São Paulo, 1993. p. 115-135.

OVIEDO, F. de, G. *Sumario de la natural historia de
las indias.* Dastin historia. Col. Crónicas de América.
Madrid, 2002.

POLAR, A. C. *O condor voa.* Belo Horizonte: Editora
da UFMG, 2000.

SANCHÉZ-BARBA, M. H. *Historia de América latina.*
Vol.1 Madrid: Ed. Alhambra, 1981.

THEODORO, J. *América Barroca.* São Paulo/Rio de
Janeiro, Edusp/Nova Fronteira, 1992.

Traduzindo a “estranheza” de Shakespeare: a popularização do cânone e seu ensino no Brasil

Juliana Luna Freire

A teoria pós-colonial tem fomentado diálogos nas últimas décadas sobre os efeitos da linguagem e da cultura ditadas pelas relações de poder entre o Sul e o Norte Global. Questiona como a cultura europeia continuou a estabelecer seus domínios além-mar, afetando as culturas locais e os padrões do canônico. Quando antigos relacionamentos imperialistas foram desfeitos no final dos séculos XIX e início dos XX, muitos deles ligados à Inglaterra elisabetana de Shakespeare, outras relações de dependência econômica e aderência a normas culturais foram postas em prática.

Esse foi o caso de muitos países da América Latina que, apesar de nunca terem sido propriamente colônias inglesas, ainda mantiveram uma atitude de admiração que espelhavam relações metrópole-colônia. Brasil, um país que originalmente não incorporou ligações formais com a Inglaterra, no

século XIX, adotou outros modelos de cultura e língua estrangeira de prestígio. Não seria até o século XX que a língua inglesa ganharia mais impacto, com a intensificação de relações econômicas e culturais com os Estados Unidos.

William Shakespeare tomou a centralização que, poderíamos afirmar, nenhum outro escritor estrangeiro ocupa. Por exemplo, Eugênio Gomes (1961) indica a influência da obra de Shakespeare desde o legado de nosso maior romancista, Machado de Assis. Dos 1930 em diante, de acordo com Martins, mais importância foi dada às traduções de suas obras, com notáveis escritores e críticos como Manuel Bandeira, Millôr Fernandes, Bárbara Heliodora e José Roberto O’Shea se revezando na tradução das principais peças (2008a).

Outro marcador desta influência é a presença nas universidades de shakespeareanistas, promovendo seminários locais e projetos voltados para a disseminação de seu trabalho. A visibilidade dada ao dramaturgo também é alimentada por instituições como o *British Council* ou a Cultura Inglesa, ambos centros culturais e escolas de idiomas em grande parte apoiados pelo Ministério do Exterior britânico.

Ao mesmo tempo que ocorre essa busca por suas obras, também devemos considerar que o Brasil é um

país com níveis díspares de educação e letramento, devido às contrastantes classes sociais – que diminuiu um pouco nas últimas décadas do século XX, mas que ainda é bastante acentuada. Além disso, os nossos cidadãos têm pouco conhecimento de idiomas estrangeiros: uma pesquisa de 2020 indica que o aluno brasileiro tem uma média de 1,8h de aulas de língua estrangeira por semana (ALFANO, 2020). O que nos levanta a questão: como os estudiosos e a universidade em geral explicam essa curiosidade e fascínio pela obra shakespeareana, e consideram a possibilidade de ensinar e aprender as obras de Shakespeare de forma humanística, levando ao crescimento do indivíduo e melhor compreensão do mundo?

Seguindo a leitura da importância do Bardo para as artes, Harold Bloom insiste que a originalidade shakespereana é baseada no que ela nos ensina sobre a cognição, personalidade e carácter dos seres humanos, trazendo um efeito sobre a cultura universal que é incalculável (1998, p. xviii-xix). Pechter, em *“Teaching Differences”* (1990), identifica a dificuldade de combinar um único estilo de ensino dentro da sala de aula de literatura shakespeareana, e como abordar a leitura textual e a leitura crítica das obras: “o problema não é mais apenas a quantidade de críticas

atuais, mas sua natureza conflictiva” (p. 160, *tradução minha*). Como ensinar Shakespeare? Por que ensinar Shakespeare? Como os nossos alunos evoluem com Shakespeare? Poderíamos argumentar, como a crítica literária Debra Castillo (1992) fez anteriormente, que, em termos de América Latina, é necessário recriar uma crítica literária própria, e não emprestada do poder metropolitano.

Este ensaio, então, investiga as possibilidades de adaptação de Shakespeare a um espaço multicultural e multilíngue. Ele considera a presença do dramaturgo no currículo das instituições brasileiras, e como suas peças foram adaptadas. Tradicionalmente, o Brasil tornou-se um consumidor importante de música e TV de língua inglesa, mas a literatura ainda é em grande parte ausente dos currículos de Ensino Médio, em geral, por causa da falta de bibliotecas e limitações de livros didáticos.

Os ensinamentos na universidade, conforme documentados por acadêmicos como Dudalski, apontam para cursos específicos que visam dar uma compreensão geral de Shakespeare dentro da Licenciatura em Língua Inglesa (2007). Seu trabalho, uma tese de doutorado sobre a metodologia para o ensino da literatura e, especificamente, Shakespeare

no Brasil, aponta para uma “mania de Shakespeare”, já identificada também na mídia contemporânea (*O Globo*, 04 de maio de 2001, apud DUDALSKI, 2007, p. 33), assim documentando o quão diferente ele é ensinado em todo o país em instituições acadêmicas, e acaba defendendo, a partir da pedagogia de Paulo Freire, que

cabe ao professor a tarefa de facultar a entrada de um Shakespeare dessacralizado na sala de aula em qualquer nível. A sala de aula deve manter suas características democratizantes, pois é lugar onde ocorre a veiculação do conhecimento. (2007, p. 51)

Assim, a questão de permitir a dessacralização é a chave de como essas obras são permitidas para a sala de aula. Seguindo a leitura de Resende sobre a influência de Shakespeare no Brasil, temos exemplos ricos de como essa estranheza é domada: quando “transformada, transfundida, o ‘Bardo’ parece e soa brasileiro” (2002, p. 17, *tradução minha*).

O argumento de democratizar o acesso e repensar a utilidade (e a inutilidade) de Shakespeare também não é novo. Também devemos considerar, como faz

Marjorie Garber em *The Use and Abuse of Literature* (2011), que precisamos ressignificar a importância da “literatura como forma de pensar” (p. 7, *tradução minha*), indo além da associação da literatura canônica com a cultura de elite. Conforme ela indaga, para determinarmos a inclusão ou não de certas obras no cânone, é necessária uma reflexão sobre quais critérios são utilizados para a escolha: estamos valorizando sua importância em termos de “mérito, utilidade social, instrumentalidade ou opinião” (p. 25, *tradução minha*)? Por fim, se ensinarmos, como geralmente o fazemos, suas peças como exemplares (de linguagem, de temas ou de percepção da humanidade), ainda seremos livres para adaptá-las? Devemos mudar o idioma? Uma fórmula funciona em todo o país, das favelas ao campo?

Podemos considerar especificamente o contraste de um Shakespeare tradicional e canônico dentro das instituições de ensino, e as diferentes abordagens feitas por grupos como o Nós do Morro e o Grupo Galpão, ambos nas duas primeiras décadas do século 21. Como enquadramos essa releitura como híbrida em forma, e com o potencial de questionar a pós-colonialidade de maneira transgressora?

Se, como historicizado por Raymond Williams, a criação do termo literatura e de uma apreciação pelo literário está associada ao surgimento de uma classe leitora que comprava livros, “um evento de classe social que estabeleceu o ‘público leitor’ como uma realização burguesa” (GARBER, 2011, p. 26), podemos escapar da instrumentalidade da literatura canônica e da implicação do discurso elitista ainda associado à leitura e execução de suas obras? Como escreveu a professora Cristina Torres, discutindo a postura crítica sobre as obras canônicas e a inclusão de outros autores diversos nos departamentos de literatura, “mesmo que eu retire [Shakespeare] da minha lista de leitura, ele ainda existirá na sociedade” (2019, s/p, *tradução minha*). Segundo ela, seus alunos seriam deixados de fora do que tradicionalmente tem sido uma marca registrada do pensamento da elite.

Um argumento semelhante é sustentado por Tim Francisco e Sharon O’Dair, argumentando que devemos considerar “o lugar crucial do ensino superior, e em particular da alta cultura, na produção e reprodução da diferença de classe” (2016, p. 1, *tradução minha*). Uma educação utilitária, orientada para a profissionalização, era a motivação da maioria dos alunos de baixa renda e não-brancos

para ir à universidade, afirmam eles, enquanto os alunos brancos da classe média-alta eram mais frequentemente encorajados a estudar literatura e humanas nos Estados Unidos (FRANCISCO e O'DAIR, 2016, p. 2). Poderíamos argumentar que um paradigma semelhante é estabelecido aqui, de acesso às obras canônicas como um privilégio para aqueles de status superior? Em um cenário brasileiro tão diverso, como podemos dialogar, promover e consumir essas obras de maneira crítica, de forma que capacite e apresente outras vozes às leituras, criando também leitores mais preparados e críticos?

Lembremos o conceito de “comunidades interpretativas”, ou seja, um grupo de leitores que compartilham percepções comuns e que, portanto, “não existem significados determinados e que a estabilidade de um texto é uma ilusão” (FISH, 1992, p. 529). Considerando como grupos específicos de textos são escolhidos como exemplos da literatura em determinados momentos, de acordo com a leitura de Stanley Fish (1992), indago sobre a possibilidade de interpretação trazida pelos textos shakespearianos a essa sociedade tropical, pós-colonial, em desenvolvimento, que compartilha pouco com o contexto original de publicação. Como nossos

alunos interpretam as peças como uma “comunidade interpretativa”, com tão pouco de um fundo cultural comum? Como o adaptamos e alteramos para tornar o ensino significativo para esse público, conforme considerado na primeira introdução deste capítulo?

A consideração sobre a interpretação deve ainda se ater ao descrito pelo crítico literário Hans Robert Jauss, ao apontar que os sistemas estéticos seguem as expectativas de tempo, e formam um diálogo com a tríade autor-obra-público (JAUSS, 1992, p. 164). Como estabelecemos essa conexão da obra Shakespeariana com um leitor brasileiro do século 21? E quanto à linguagem e os versos da poesia? Como lidamos com o pentâmetro iâmbico regular? Em termos de temas, como lidamos com a estranheza de lidar, por exemplo, com as diferenças de gênero e classe?

Isso nos leva à consideração sobre o próprio cânone. O ensaio do escritor italiano Ítalo Calvino, em *Por que lemos os clássicos?* (2003), define estes livros como importantes obras da literatura que exercem particular influência no leitor, que fazem parte de uma genealogia e que contêm traços culturais específicos (1993). Mas na realidade sabemos que não temos um currículo comum de leituras, incluindo literatura, para os primeiros anos de estudo universitário. Além disso,

o ensino médio ainda depende frequentemente da leitura de resumos e da memorização do conteúdo, e mesmo as escolas particulares têm uma biblioteca de volume limitado. De fato, houve queda de leitores no Brasil também: em 2020, Retratos da Leitura publicou uma pesquisa indicando que o país perdeu 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019 (Educa Mais Brasil, 2020). A pequena percentagem de jovens brasileiros que vão para a universidade – em 2017, 34,3% dos brasileiros tinham um grau universitário (“Taxa” 2019) – acabam se concentrando em suas áreas de conteúdo especializado. Supõe-se que nosso conhecimento sobre o mundo da literatura é adquirido ainda no ensino médio, o que não condiz com a realidade. Uma pesquisa de 2015 mostra que 53% das escolas públicas não tinha uma biblioteca ou sala de leitura (“A importância”).

Ao discutir os usos da literatura, Marjorie Garber (2011) reflete sobre o declínio do número de leitores de literatura também nos Estados Unidos. Ela analisa os resultados em diferentes grupos sociais, incluindo variáveis como classe, níveis de escolaridade e raça, e, entre todas as três variáveis, o número de leitores da literatura tem diminuído. Questiona se a sociedade está lendo de forma diferente, ou se estamos vivenciando uma mudança na importância da literatura (canônica

ou não) para o público, juntamente com a representação do cânone e dos chamados clássicos. Por fim, discute as razões pelas quais insistimos em ensinar os clássicos, como Shakespeare. Pondera: podemos pensar na literatura como tendo um propósito sem propósito? Se sim, o que seria?

Um dos exemplos do questionamento das adaptações de Shakespeare e questões de raça tem sido dirigido pelo grupo *Shakespeare and Black America*²⁴ (em volume especial do *Journal of American Studies*): Patricia Cahill e Kim Hall reafirmam as “complexidades de se atuar, ensinar e ler Shakespeare não como um agente de domínio cultural, mas como parte da resistência e ativismo na América negra” (2020, p. 1, *tradução minha*). É interessante reler essas obras como parte dessa possibilidade de repensar um passado histórico, e levando em consideração os questionamentos de Fish e Jauss acima. A peça canônica em sala de aula deve fazer parte de um projeto multicultural e multilíngue mais amplo que permita o questionamento crítico do texto, e que o não acadêmico seja engajado e incluído na tríade sugerida por Jauss.

24 Shakespeare e a América Negra.

O argumento feito por ambos Cahill e Hall é que os alunos precisam de uma oportunidade para ampliar o acesso ao mundo, inclusive para um cânone universal de teóricos e ideias que possam colmatar a distância entre eles e os outros: uma estrutura cultural de referências embutidas e perpetuadas na divisão de classes. Da mesma forma, Timothy Francisco e Sharon O’Dair, no Painel do Shakespeare American Association, “Shakespeare(s) da Classe Trabalhadora: Shakespeare na Classe e Classe em Shakespeare” (*tradução minha*), sugeriu o termo de considerar o maior impacto da educação em alunos da classe baixa na luta contra o domínio da cultura hegemônica que privilegiava a classe alta e os ricos.

Outro fator a considerar é o que Dudalski apontou em sua pesquisa, sobre o argumento da utilidade ainda por vezes presente no discurso dos alunos sobre a profissionalização do professor de inglês: à medida que muitos futuros professores se formam, alguns ainda repetem esse discurso por não verem a utilidade prática de cursos como Shakespeare, uma vez que acreditam que provavelmente não irão ensinar esse conteúdo diretamente em uma classe de nível secundário.

Quando Abraham Flexner, no início do século 20, analisou o estado do ensino superior nos Estados Unidos, ele cunhou o termo “a utilidade do conhecimento inútil” (2017). Defendeu que a justificativa de apoiar o ensino de certas áreas (inclusive das humanas) baseada somente com conceitos restritos de “utilidade” é prejudicial à sociedade, porque os conhecimentos humanos se desenvolvem a partir de curiosidades e questionamentos que vão além das respostas a curto prazo.

Um desafio atual é o de evitar a avaliação da literatura com base unicamente na utilidade em uma sala de aula de língua estrangeira no nível secundário. O privilégio de classe ainda domina o cânone e as leituras acadêmicas de obras literárias, embora o discurso sobre multiculturalismo continue a ser discutido. Ficamos com as seguintes questões: como as obras canônicas mantêm o privilégio de classe em nossa sociedade? Continua a funcionar da mesma forma no Brasil ou o contexto e a linguagem diferentes mudam um pouco a estrutura de poder? Que estratégias estão sendo utilizadas justamente para lutar contra a continuação de tais privilégios?

Em *Foreign Accents*²⁵ (2002), Aimara Resende oferece uma introdução convincente sobre o forte contraste entre a colonização do Brasil e a exposição às primeiras adaptações teatrais em francês e italiano dos textos de Shakespeare. Ao descrever as primeiras apresentações no Rio do século XIX, ela afirma:

Os burgueses brasileiros que aplaudiram Rossi podem nunca ter ouvido falar dele antes, ou de Shakespeare, mas era considerado elegante ir ao teatro, extremamente bem-vestidos (ou vestidos demais!) e falar sobre a performance do dia seguinte em uma festa à noite em alguma casa de gente rica (RESENDE, 2002, p. 13, *tradução minha*).

Essa descrição do primeiro contato dos cariocas com o Bardo já indicava a aura de importância e alta cultura que se tornaria associada às suas obras. Medir a recepção e resposta do leitor é uma tarefa difícil por si só, mas os arquivos online com obras, performances, ou mesmo existência de souvenirs baseadas nas obras demonstram um interesse crescente nas peças canônicas e em suas adaptações. Outros indicadores

25 Acentos estrangeiros.

de crescimento de figuras literárias que adquiriram prestígio no Brasil, assim como nos Estados Unidos e na Inglaterra, está a popularização das adaptações hollywoodianas, e a presença de festivais, teatro e apresentações escolares.

Em termos de publicações, as traduções bilingües disponíveis para ensinar peças de Shakespeare em nível universitário, exceto em casos muito raros, são difíceis de encontrar, o que representa uma limitação para falantes não-nativos. No entanto, boas traduções em português indicam acessibilidade e interesse. Algumas traduções e edições comentadas são ricas e incrivelmente engenhosas, como as versões da Penguin Classics de tradutores consagrados como José Francisco Botelho e Lawrence Flores Pereira. Outras edições especiais em caixas costumam ser caras demais para o aluno tradicional.

Em uma discussão com a atriz Valeria Marchi na série “Revelando Shakespeare”, o tradutor Lawrence Flores Pereira discute as abordagens variadas, desde o uso por Millôr Fernandes da linguagem coloquial, e por Bárbara Heliodora de versos decassílabos. Galindo, um dos tradutores de George Eliot para o português, questionou certa vez, pensando especificamente em termos de fidelidade, se a tradução dos versos do teatro

elisabetano para a prosa seria mais “natural” para a contemporaneidade (“Fidelidade”).

Ao considerar especificamente a literatura para o ensino médio, precisamos discutir a possibilidade de um Shakespeare em registros que realmente alcancem esta faixa etária. Versões adaptadas para um público mais jovem tentam preencher a lacuna cultural e linguística entre o texto elisabetano original, como a versão traduzida de *Manga Shakespeare* com duas edições disponíveis por Galera Record (2011). Mas é surpreendente que, no Brasil, ainda se publiquem traduções adaptadas das versões realizadas por Charles e Mary Lamb, originalmente do inglês em 1807, chamadas *Histórias de Shakespeare*, agora lançadas pela Editora Ática em 2021. Outra opção é a adaptação para crianças traduzida chamada *10 peças de Shakespeare*, de Edith Nesbit (Gutenberg Editora, 2012), usando linguagem modificada e resumindo os principais eventos em prosa. Versões adaptadas para adolescentes incluem coleções que incluem *Sonho de uma noite de verão*, traduzido por Walcyr Carrasco para a Editora Moderna, e *A Megera Domada* de Hildegard Feist (2011).

Uma publicação que se destaca é a versão de *A Megera Domada*, traduzida por Flavio de Souza e

ilustrada por Anna Anjos, publicada pela FTD em 2018. Ela contém uma seção de recursos para professores com uma introdução para adolescentes, explicando fatos culturais e históricos que podem ser novos para este público. Por exemplo, a organização das cidades-Estados na Itália dos séculos XVI e XVII, a presença de escravos naquele território e os rituais de casamento da classe alta da época. Um projeto semelhante de Zulmira Moraes (2014) inclui o uso de uma variedade de adaptações de suas obras dentro da sala de aula, começando com diferentes gêneros, peças diferentes, e usando-as para praticar as artes da linguagem dentro da sala de aula de língua estrangeira, mas também desenvolvendo a leitura e a escrita em geral. Mais do que o texto em si, ela adapta peças que se adequam ao seu público-alvo e cria atividades que desenvolvem o domínio do idioma no grupo de alunos.

Todas as edições acima são versões traduzidas (e simplificadas) para serem utilizadas em cursos de literatura em língua portuguesa. Outros materiais mais inclusivos, como versões adaptativas em braille, não estão facilmente disponíveis. A Biblioteca Pública de Santa Catarina, por exemplo, possui *Contos de Shakespeare* (2013), a versão adaptada em prosa infantil de Lamb, traduzida para o braille. Também não

existem versões de áudio-livros, mas versões públicas lidas em voz alta em sites como o *Youtube*. Isso traz a questão: ao considerar o impacto de nossa admiração pelas obras de Shakespeare, como afirma Dudalski ao descrever a atual *Shakespemanía* encontrada no país, quem é esse leitor imaginário que todos estão descrevendo, se em realidade, poucas pessoas tiveram acesso às próprias obras? Como atraem ou dificultam o interesse do público em geral?

Outros também reforçaram a necessidade de utilizar adaptações e versões simplificadas (MARTINS, 2008b). Em “Shakespereana: A Voz Feminina em Shakespeare”, um projeto criado pela Cena IV Shakespeare CIA, com o apoio da Funarte e do Instituto Shakespeare Brasil, a atriz Marín descreve os sentimentos íntimos de personagens femininos para um público contemporâneo, e a importância da voz feminina nas peças. Outro projeto seria “Shakespeare Digital Brasil”, da Universidade Federal do Paraná, colocando suas obras em diálogo com outros escritores canônicos, como James Joyce e Fernando Pessoa, e apresentando e gravando cenas específicas para o público em geral.

Em termos de performance em si, considerando que o Brasil tem uma tradição teatral recente, mas

não acessível ao grande público, Martins (2008b) argumenta que as obras de Shakespeare precisam ser constantemente relidas e reinterpretadas a cada geração. Vários materiais anteriores tiveram extrema relevância no contexto de trazer e familiarizar o público com o teatro, sendo relevante aqui citar alguns: o projeto “*Shakespeare Digital Brasil*”, “*Shakespeare Lives*” (do British Council), ou o projeto AWeUP (“a Web é um Palco”), realizado pelo Instituto Shakespeare Brasil com seções de peças de Irmãos Marín Produções. O que esses projetos têm em comum é a tentativa de tornar a experiência mais visual, também interpretando e explicando os textos e a linguagem.

Algumas adaptações fazem a ponte entre a cultura popular local e o texto original. Por exemplo, a versão de Grupo Clã (Estúdio das Artes Cômicas) dirigida por Cida Almeida e Sofia Papo de *Sonho de uma Noite de Verão* (2010) em São Paulo, traz referências à poesia popular através do *cordel* usando o texto traduzido por Bárbara Heliodora. Dudalski aponta para o remake como novela de *O Espinho e a Rosa* da TV Globo de 2000-2001, baseada em *A Megera Domada*, tradição popular na TV brasileira com amplo alcance nas classes sociais e níveis educacionais. Resende (2002) também nos lembra *Fera Ferida*, na

Globo em 1994, com elementos de Hamlet e Romeu e Julieta.

Enfim, como pensamos na possibilidade de continuar traduzindo estas experiências para o nosso público leitor? As adaptações feitas pelos dois grupos brevemente mencionados anteriormente, Nós do Morro e Grupo Galpão atendem às expectativas em termos de musicalidade, ambientação e adaptação dos temas universais de Shakespeare ao nosso contexto brasileiro (por si só múltiplo, diverso e difícil de definir). Iniciando pelo trabalho do grupo Nós do Morro, demonstra-se a possibilidade de trazer uma perspectiva multicultural às obras. A apresentação é *Romeu e Julieta*, dirigida por Fátima Rodrigues (2017), embora tenham também adaptado *Era uma vez uma tempestade*, dirigida por Cico Caseira (2017). As adaptações não se restringem ao texto: Romeu e Julieta, por exemplo, começa em um cenário urbano sombrio de prédios altos, com dois grupos rivais lutando. A música moderna inclui sons graves e agudos, com uma guitarra irritante ao fundo e sons de ambulâncias. O grupo foi criado no Morro Dois Irmãos, uma comunidade carente da cidade do Rio de Janeiro. A companhia de teatro sobrevive

com doações, subsídios e apoio de instituições não-governamentais.

Se compararmos a descrição feita por Resende sobre o início do teatro shakespeareano no Brasil, importado para o Rio de Janeiro para ser consumido por uma elite burguesa chique que idealizava um consumo de parcela importada do “mundo civilizado” (2002, p. 11), a performance acima descentra o nosso ambiente, trazendo uma nova perspectiva contrastante com a da subserviência a “um modelo recebido do centro, adorado, copiado e principalmente lido e reescrito com reverência estilizada” (2002, p. 15, *tradução minha*). O questionamento do modelo pós-colonial, adorado e copiado, e sua releitura com traços locais, é especificamente reverter os padrões culturais que discutimos anteriormente.

Na mesma linha, o trabalho realizado pelo Grupo Galpão no Teatro Globo (2012) é outra surpresa. Com um carro velho no meio do palco, com rostos pintados e fantasias engraçadas de palhaço, o público é pego de surpresa. Os palhaços entram no palco tocando uma marchinha de carnaval. A apresentação fez parte do evento *Globe to Globe*, com outras apresentações também em idiomas

estrangeiros. Inicia-se com dois personagens dentro do carro falando em casamento.

Assim como o prólogo afirma desde o início o fim trágico dos amantes perdidos, a melodia das crianças já prenuncia os últimos acontecimentos da peça. À medida que executam uma espécie de canção de roda, começa uma briga e os dois grupos começam a gritar e atirar, em um ato cômico, caindo mortos em estilo burlesco, com movimentos e expressões faciais exagerados. Não há inglês na apresentação original, exceto pelas legendas adicionadas às versões online. Apesar da falta de legendas, ainda podemos ouvir os risos no fundo, indicando que conseguiram atrair um público que entendia o português em Londres, durante a apresentação. Mesmo na versão gravada, as canções ainda não têm legendas em inglês, um choque e narrativa invertida de apropriação: nós não sofremos mais a imposição de textos, mas o recriamos para uma audiência estrangeira da terra de Shakespeare. Assim que o prólogo começa, notamos a semelhança com o soneto original, mas em prosa: “Era uma vez, Verona, onde o ódio entre duas famílias, nobres mas insanos (...) a guerra entre os Montecchios e os Capuletos arrepia até a mesmice dessas pedras”. A narrativa e a oralidade

do texto falado são totalmente refeitas para esse novo público. Em português, as canções com ritmos populares brasileiros soam diferentes e a linguagem é mais amena, além das músicas estarem presentes com muito mais frequência do que no texto original.

As canções, conforme mencionado anteriormente, referem-se a rimas ou ritmos populares. Elas adicionam ímpeto a eventos importantes específicos dentro dos atos e dão a essa performance um alívio para pessoas não muito familiarizadas com as práticas de palco. Vamos considerar que o circo ainda era uma tradição em curso em pequenas cidades do interior do Brasil até uma grande parte do século XX, quando a popularização das TVs aconteceu. Assim como o alívio cômico foi inserido por Shakespeare na peça para “provocar a possibilidade da comédia” (HOLLAND, 2000, p. XLII), as cantorias, as pernas de madeira e os rostos mascarados aumentam o entretenimento para o público brasileiro.

Em termos de resposta do leitor, houve apresentações regulares da adaptação de 1992 até o ápice da apresentação no Globe Theatre, no ano 2012. Esta reapropriação do palco, como dita as teorias pós-coloniais, ocorre por ter Shakespeare finalmente realizado em uma estética *naïf*, terceiro-mundista,

divergente das expectativas do Teatro Globo elisabetano, mas que, ao mesmo tempo, traduz as peças para um público brasileiro. Podemos falar sobre adaptação transcultural? Faz exatamente o que Martins debateu anteriormente, sobre a necessidade de reinterpretar Shakespeare para esta geração, dando um passo além para localizá-lo e temporalizá-lo. Ele ambienta uma obra com nuances que a tornam compreensível para um público não-acadêmico, e que recria os temas universais trabalhados nas peças de Shakespeare em uma linguagem, contexto e tempo específicos, mas em diálogo constante com a obra original. Conforme discutido por Bars Closel no contexto da autoria do drama, referindo-se à própria habilidade shakespeareana de se reinventar e editar suas próprias peças,

é neste ambiente, ao mesmo tempo dinâmico e caracterizado pela necessidade latente de adaptação, em que a escrita para o teatro está muito desligada das noções modernas de autoria e cânone, que as peças imortalizadas de Shakespeare são escritas. (BARS CLOSEL, 2013, p. 11).

Assim, a preocupação com autoria e cânone, afirma Bars Closel, é uma preocupação posterior ao

período do Bardo. No caso do Grupo Galpão, esses traços do local adaptados neste diálogo intertextual conferem à peça uma força simbólica.

Um último ponto, sobre teatralidade, precisa ser considerado. Devemos esperar um estranhamento contemporâneo também no que concerne às práticas realizadas dentro de um teatro. Num contexto de poucas experiências com o palco como prática cultural, e com o Teatro Renascentista em particular, uma peça de Shakespeare ativa poucas práticas culturais no mundo da minha geração de alunos. Estatísticas atuais da minha instituição indicam que 70,2% vêm das classes populares e 51,2% são afrodescendentes (“Maioria”). A cidade de João Pessoa, além disso, possui pouca atividade teatral ofertada regularmente. Poderíamos deduzir que alguns nunca estiveram dentro de um teatro.

Em outras palavras, ao retornar para a afirmação de O’Dair e Francisco sobre a necessidade de repensar o cânone em termos de significado e de inclusão para os leitores diferentes, e que seus alunos oriundos da classe trabalhadora iriam ler e perceber Shakespeare de forma diferente, a nossa consideração de Shakespeare no Brasil tem que ser ainda mais atenta a esses marcadores sociais. Tornar-se profes-

sor de inglês pode ser um sonho de profissionalização que garantiria um emprego estável para muitos dos alunos que cursam Literatura Britânica e, embora estejamos discutindo uma obra que permeia a cultura hegemônica, há contatos com a teatralidade e com o próprio texto que são regidos por divisões sociais.

Como no caso de Nós do Morro, que é do Sudeste e urbano, ou Grupo Galpão, com um musical mais popular e mineiro, de palhaços de rua, essas releituras da “oeuvre” shakespeareana criam outra instância de interação. Podemos argumentar que elas nos levam um passo adiante em relação ao que Shakespeare imaginou como um teatro que tocou o público permitindo sua própria reencenação para preencher lacunas culturais específicas: “se emprestades a tudo ouvido atento, supriremos as faltas a contento” (Prólogo, *Romeu e Julieta*, 1966, p. 6). Algumas formas renascentistas tão estranhas para o estudante brasileiro quanto o soneto dançante de Romeu e Julieta finalmente ganham uma nova forma. Enfim, o original é imortal, mas, voltando à ideia proposta por Bars Closel, a autoria e o cânone são criações modernas, então as adaptações propostas por esses dois grupos, a título de exemplo, poderiam ser introduções e releituras que enrique-

cem e diversificam o contato dos alunos com outra visão de mundo.

Referências

AWeUP (A Web é um Palco). Cena IV Shakespeare e Cia. Youtube, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PL73lkXCNRU01SDEnXSf-QCf2hBCF9zaIWY>> Acesso em: 1 Jun 2021.

“A importância da biblioteca na escola.” *Ecofuturo*. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/blog/a-importancia-da-biblioteca-na-escola/#comment-96550> Acesso em: 14 de março de 2020.

ALFANO, B. “Em pesquisa com 79 países, o Brasil está entre os que menos estudam língua estrangeira.” *O Globo*. 29 de setembro de 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/em-pesquisa-com-79-paises-brasil-esta-entre-os-que-menos-estudam-lingua-estrangeira-24665892>. Acesso em: 14 de março de 2020.

BARS CLOSEL, R. A. Shakespeare e a prática da colaboração: o caso de Sir Thomas More e sua tradução. *Tradução em Revista* 14 (2013.1): 110-35.

BLOOM, H. *Shakespeare: The Invention of the Human*. New York: Riverhead Books, 1998.

- CAHILL, P. & HALL, K. Forum: Shakespeare and Black America. *Journal of American Studies* 54.1 (2020): 1-11.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CARRASCO, W. *Megera Domada*. São Paulo: Editora Moderna, 2014.
- CASTILLO, D. *Talking Back: Toward a Latin American Feminist Literary Criticism*. Ithaca: Cornell University Press, 1992.
- DUDALSKI, S. S. *O ensino da dramaturgia Shakespeariana no Brasil: realidades e perspectivas*. USP, 2007. Tese Doutorado.
- EDUCA MAIS BRASIL. Leitura no Brasil: falta de tempo para os livros, mas sobra para as redes sociais. *Diário do Nordeste*. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/leitura-no-brasil-falta-tempo-para-os-livros-mas-sobra-para-as-redes-sociais-1.2988469> Acesso em: 14 de março de 2020.
- FEIST, H. *A Megera Domada*. São Paulo: Scipione, 3a ed., 2011.
- FISH, S. Is There a Text in This Class? *Critical Theory Since 1965*. Gainesville: Florida University Press, 1992, p. 525-534.

FLEXNER, A. *The Usefulness of Useless Knowledge*. New Jersey: Princeton University Press, 2017.

FRANCISCO, T & O'DAIR, S. Working-Class Shakespeare(s): Shakespeare in Class and Class in Shakespeare. *Shakespeare Association of America Conference*. New Orleans, 2016.

GALINDO, C. Em tradução (Fidelidade). Blog da Companhia. 15 Set. 2020. Disponível em: <https://www.blogdacompanhia.com.br/conteudos/visualizar/Em-traducao-Fidelidade>. Acesso em: 1 Jun 2021.

GARBER, M. *The Use and Abuse of Literature*. New York: Pantheon Books, 2011.

GOMES, E. *Shakespeare no Brasil*. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Imprensa Nacional: 1961, p. 158-186.

HOLLAND, P. Introduction. *Romeo and Juliet*. Nova York: Penguin Books, 2000.

JAUSS, H. R. Literary History as A Challenge to Literary History. *Critical Theory Since 1965*. Gainesville: Florida University Press, 1992, p. 164-184.

LAMB, C., LAMB, M. *Histórias de Shakespeare*. São Paulo: Ed. Ática, 2021.

LEÃO, L. (Coord.). *Shakespeare Digital Brasil*. Universidade Federal do Paraná. Youtube, 2014.

Disponível em: <https://www.youtube.com/user/shakespearedigital> Acesso em: 1 Jun 2021.

“Mania de Shakespeare.” Matutina, *Rio Show, O Globo*, p. 1.

“Maioria dos alunos das federais é negra e veio de escola pública.” *Exame*. 17 de maio de 2019. Disponível em: <https://exame.com/brasil/maior-parte-dos-estudantes-de-universidades-federais-e-de-baixa-renda/> Acesso em: 14 de março de 2020.

MARIN, M., MARIN, R (Diretor). Shakespeareana: A Voz Feminina em Shakespeare. *Cena IV Shakespeare Cia*. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZSXf8B58pLQ> Acesso em: 1 jun. 2021.

MARÍN, R. (Dir.) *Instituto Shakespeare Brasil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZSXf8B58pLQ> Acesso em: 1 Jun 2021.

MARTINS, M. A. P. “Shakespeare no Brasil: fontes de referência e primeiras traduções.” *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.lambda.ele.puc-rio.br> (publicações online).

MARTINS, M. A. P. Shakespeare no Brasil: traduções brasileiras do cânone shakespeariano. *XI Congresso Internacional da Abralic: Tessituras, Interações, Convergências*. 13 a 17 de julho de 2008.

MORAES, Z. Shakespeare Adaptado: Possibilidades de um Ensino de Leitura Literária Crítica nas aulas de língua portuguesa. *Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Governo do Estado do Paraná, 2014, p. 1-14.

NESBIT, Edith. *10 peças de Shakespeare*. São Paulo: Gutenberg Editora, 2012.

PECHTER, E. Teaching Differences. *Shakespeare Quarterly*, Summer, 1990, Vol. 41, No. 2 (Summer, 1990), p. 160-173.

Revelando Shakespeare. Eds. Tuna Dwek, Valéria Marchi, Daniel Abrantes. *Youtube.com*. 2020-2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCxb32Ta1-XO1roAHW98xBcg>. Acesso em: 1 Jun 2021.

RESENDE, A. C. Introduction: Brazilian Appropriations of Shakespeare. *Foreign Accents: Brazilian Readings of Shakespeare*. Newark: University of Delaware Press, 2002. p. 11-41.

Romeo and Juliet. Dir. Gabriel Vilela. Londres: Globe Theater, 2012.

Shakespeare Lives. British Council, 2016. Disponível: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/shakespeare-lives/escolas> Acesso em: 1 jun. 2021

Shakespeare, W. *Romeu e Julieta e Tito Andrônico*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Edições de Ouro. Rio de Janeiro, 1966.

Shakespeare, W. *Contos de Shakespeare* (em Braille). Adaptação Lamb, C; Lamb, M. Trad. QUINTANA, M. São Paulo: Fundação Dorina Nowill, 2012.

Shakespeare, W. *Era uma vez uma tempestade* (Adaptação). Dir. Cico Caseira. Rio de Janeiro, 2017.

Shakespeare, W. *Hamlet* (Manga Shakespeare). Trad. Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Galera Record, 2011.

Shakespeare, W. *Romeu e Julieta*. NÓS DO MORRO. Direção Fátima Domingues. Rio de Janeiro: Teatro Vidigal, 2015. Performance.

Shakespeare, W. *Sonho de Uma Noite de Verão*. Grupo Clã. Dir. Cida Almeida e Sofia Papo. São Paulo, 2010.

SOUZA, F., ANJOS, A. *A Megera Domada*. São Paulo: FTD, 2018.

“Taxa de brasileiros com ensino superior chega a 34,3%”. *Revista Ensino Superior* 7 de novembro de 2019. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/ensino-superior-diploma/> Acesso em: 14 de março de 2020.

TORRES, C. Shakespeare in My English Classroom. *Edweek.org*. Out. 01, 2019. Disponível em: <https://www.edweek.org/leadership/opinion-why-im-rethinking-teaching-shakespeare-in-my-english-classroom/2019/10>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Corpos transviados racializados em “Subversão Suburbana”: Uma leitura multimodal e feminista interseccional da HQ *Perigosas Sapatas*, de Alison Bechdel

Fábio Alexandre Silva Bezerra
Renata Gonçalves Gomes

Em entrevista ao final de seu livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, ao responder sobre o significado da literatura em sua vida, Carolina Maria de Jesus afirma: “Se não fosse por intermédio dos livros que deu-me boa formação, eu teria me transviado, porque passei 23 anos mesclada com os marginais” (2014, p. 194). Neste pequeno trecho, está condensada uma relação entre língua, literatura e identidade que será, simultaneamente, descrita e tensionada neste capítulo. Em termos gerais, objetivamos demonstrar a intersecção entre estudos linguísticos e literários na análise de representações de corpos transviados. Para tanto, buscamos: 1) desenvolver análise multimodal das representações construídas na tirinha cômica “Subversão Suburbana”; 2) discutir

essas representações a partir dos estudos transviados e feministas interseccionais; e 3) tensionar a cisão imaginada entre estudos linguísticos e literários.

Arena central das discussões desenvolvidas neste texto, a relação entre os estudos linguísticos e literários é repensada a fim de superarmos posturas cartesianas próprias de um projeto da era moderna para a educação (CARDOSO; BARBOSA, 2015) que privilegia cisões dos conhecimentos em disciplinas estanques – não raro ainda ecoadas por discentes e docentes nas mais diversas áreas de atuação. Ao contrário, pautamos uma proposta de interrelação necessária e indissociável entre essas áreas dos estudos da linguagem (SANTORO, 2007), possibilitando, assim, compreendermos a necessidade de uma práxis mais maleável, não dirigida por binarismos excludentes e “capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias” (BAUMAN, 2009, p. 667).

A fim de situar quem nos lê, apresentamos, inicialmente, uma breve contextualização da obra *Perigosas Sapatas*. Trata-se de uma série de tirinhas cômicas estadunidense, de autoria de Alison Bechdel (1960–), que foi publicada em jornais e revistas LGBTQIA+ alternativos entre 1983 e 2008. O título

original da série é *Dykes to Watch Out For*, mas nos apropriamos aqui da tradução do título feita pela escritora brasileira expatriada nos Estados Unidos, Carol Bensimon, na recém-lançada (julho de 2021) tradução para o português brasileiro da antologia *The Essential Dykes to Watch Out For* (2008), pela editora Todavia. Apesar de mais extensa do que suas outras obras, *Perigosas Sapatas* não teve a mesma recepção crítica que os dois aclamados romances gráficos de Bechdel: *Fun Home – Uma tragicomédia em família* (2006) e *Você é minha mãe?* (2012), traduzidos para o português brasileiro em 2007 e 2013, respectivamente.

Antes da antologia, Bechdel havia publicado *Perigosas Sapatas* nos Estados Unidos em pequenos volumes retangulares de brochura, de aproximadamente 125 páginas cada, próprios e comuns para acomodarem tirinhas – que nunca foram traduzidos para o português brasileiro. Em um desses volumes, utilizado na análise deste capítulo, intitulado *Dois andares – Perigosas Sapatas (tradução nossa)*, de 1998, Bechdel nos apresenta como um dos temas centrais os conflitos gerados na vida de um casal lésbico interracial à procura de uma casa no subúrbio. Essa narrativa é protagonizada por Clarice, que é negra, e Toni, chicana, junto com Raffi, filho delas

de aproximadamente dois anos de idade na tirinha (vide quadros 5 e 6 da Fig. 1).

Figura 1: "Subversão Suburbana" – Parte II.



Fonte: BECHDEL, 1998, p. 37.

O volume também apresenta outras personagens que vivem histórias paralelas, em convivência com esse núcleo específico. Mo, Sidney, Lois, Ginger, Sparrow e Jezanna são apenas algumas das personagens identificadas como lésbicas ou bissexuais que protagonizam outros conflitos em sequências gráficas nesse volume. Neste capítulo, contudo, focalizamos o núcleo formado por Clarice, Toni e Raffi, destacando tensões

de gênero, sexualidade, classe e raça que vivenciam na tirinha “Subversão Suburbana”.

Como característica das tirinhas cômicas, o humor está presente em *Perigosas Sapatas*, estando a subversão provocada pelos quadrinhos de Bechdel na inversão do que é engraçado. Historicamente, nos quadrinhos estadunidenses (mas não apenas), sujeitos de grupos sociais minoritários são ridicularizados. No caso da obra de Bechdel, o humor é ditado pelos corpos abjetos (KRISTEVA, 1982), pois são eles que têm o poder de provocar o riso e de ridicularizar os corpos normatizados.

Em “Subversão Suburbana”, na parte I (p. 36), apenas descrita a seguir, vemos a tensão inicial entre Clarice e Toni ao procurarem uma casa para comprar em um bairro suburbano. Cabe aqui contextualizar que os subúrbios estadunidenses, geralmente, são regiões distritais planejadas e de cunho residencial, afastadas dos centros das cidades. Neste contexto, é Toni quem mais deseja a ideia que o subúrbio estadunidense vende, qual seja: a tranquilidade, a beleza e a segurança de uma área não central, mas ainda próxima à cidade.

Anteriormente, em outras tirinhas, Clarice havia demonstrado estar relutante com essa ideia.

Assim, o primeiro quadro da tirinha em questão (p. 36) mostra a família dentro do carro no subúrbio. No banco do passageiro, Toni busca por placas de “vende-se”, ao passo que Clarice apenas dirige o carro não demonstrando o mesmo interesse. Ao passarem por um parque, Raffi verbaliza seu desejo de brincar ali, quando, então, decidem parar o carro e fazer um piquenique, uma vez que o ambiente parece agradável aos olhos de Toni. Clarice decide ficar com Raffi no parque enquanto Toni sai em busca de sanduíches. Clarice fica próxima a Raffi, observando-o brincar no parquinho.

Na Figura 1, que mostra a segunda parte da tirinha (BECHDEL, 1998, p. 37), no primeiro quadro, vemos uma mulher branca carregando um bebê no carrinho se aproximar de Clarice e Raffi. Ela então inicia uma conversa com Clarice, e diz: “Que lindo rapazinho! Você deve trabalhar para alguém novo na vizinhança. Eu nunca te vi por aqui antes” (Quadro 2). Em resposta, Clarice diz: “Ah bom! Por eu ser negra então devo ser a empregada de alguém!?”; e continua “Você deve estar inalando muito *Bom Ar*, princesa!” (Quadro 3). Em seguida, a mulher responde que presumiu isso porque Raffi não se parece (fenotipicamente) com Clarice e escuta em resposta: “O que é óbvio aqui é

que você precisa sair mais de casa. Com licença, meu filho está me chamando” (Quadro 4).

O quadro seguinte apresenta uma elipse temporal, com Clarice contando o ocorrido para Toni enquanto os três comem os sanduíches na mesa do parque (Quadro 5). E então, no último quadro, Toni diz que elas devem se mudar para o bairro para contrariar essa gente, ao que Clarice responde: “Esse é o primeiro argumento convincente que você já me deu. Não foi você quem *plantou* aquela loira burra ali pra isso, né!?” (Quadro 6 – grifo da autora).

A partir dessa breve contextualização sobre a obra de Bechdel e, especificamente, sobre a tirinha em questão, apresentamos, mais à frente, as análises. A fim de desenvolvermos a análise multimodal do excerto de “Subversão Suburbana” (Fig. 1), com atenção particular para seus elementos linguísticos (verbais e imagéticos), utilizamos conceitos e categorias de análise da gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (2021), que descreve o potencial semiótico especialmente das imagens em termos de três dimensões: de representação, de interação e de composição, em uma relação de extrapolação de conceitos até então descritos sobre a linguagem verbal em uma perspectiva teórica sistêmico-funcional

(HALLIDAY; MATTIESSEN, 2014) sobre significados ideacionais, interpessoais e textuais.

Considerando o foco analítico nas representações, descrevemos e utilizamos, neste capítulo, apenas as categorias de análise referentes a esta dimensão de significados. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), as representações multimodais podem ser narrativas (eventos, participantes e circunstâncias associadas) ou conceituais (características dos elementos representados). No âmbito das narrativas, podem ocorrer quatro tipos de processos, compreendidos como eventos discursivos construídos por meio de verbos ou grupos verbais, quais sejam: de ação (acionais), de reação (reacionais), de fala (verbais) e de pensamento (mentais).

Os processos de ação são identificados na imagem pela presença de pelo menos um/a participante agente (Ator/a: entidade envolvida no evento discursivo), de um vetor (indicando movimento e/ou direção) e possivelmente do/a participante para quem a ação está sendo dirigida (Meta). Os processos de reação, mais especificamente, são localizados na imagem pela presença de um vetor partindo do olhar de um/a participante (Reagente) em uma linha imaginária que o conecta a outro/a participante (Fenômeno). Os processos de ação e de reação são chamados transacionais se

vemos, na imagem, o/a outro/a participante para o/a qual está sendo dirigida a ação/reação; caso contrário, serão denominados não transacionais.

Os processos verbais e mentais, por sua vez, são identificados pela presença de balões de fala e de pensamento, respectivamente. Como participantes envolvidos/as nesses processos, temos: o/a Dizente (quem fala), a Verbiagem (o que é dito) e o/a Receptor/a (para quem se dirige a fala), nos processos verbais; e Experienciador/a (quem pensa) e Fenômeno (o conteúdo do pensamento).

As representações conceituais, a seu turno, podem ser classificacionais, analíticas e simbólicas, que podem ser descritas nos seguintes termos: as classificacionais dizem respeito a características que agrupam participantes em taxonomias (implícitas ou explícitas); as analíticas destacam relações de parte-todo sobre os Atributos Possessivos do/a participante (Portador/a); as simbólicas podem ser atributivas ou sugestivas, quando, respectivamente, atribuem uma identidade ao/à participante (Portador/a) a partir de seus próprios atributos constituintes ou sugerem características que lhe são acrescentadas.

Mobilizando essas categorias de análise, seguimos para a análise multimodal das representações

em “Subversão Suburbana” (Fig. 1), com ênfase particular na questão das subjetividades e dos corpos transviados retratados.

Em termos narrativos, apesar de haver algumas ações representadas nas imagens (p. ex. *empurrar o carrinho de bebê, acenar, virar a cabeça, segurar o sanduíche, comer*), os processos que mais assumem relevância quanto às subjetividades e os corpos representados nesses quadros são reacionais, verbais e mentais. Em todos os quadros da parte II, as participantes se entreolham, por vezes de maneira bastante incisiva, especialmente quando Clarice assinala sua irritação por ter sua maternidade questionada por uma completa estranha (Quadro 3) que presume que, por ser negra, ela trabalha para a família da criança que acompanha (na verdade, seu filho).

Podemos perceber, também, como os processos reacionais podem ser significativos para o engajamento ou não entre participantes representados ao notarmos o modo como Toni olha para Clarice demonstrando interesse e, em seguida, indignação pela situação de discriminação que ela acaba de viver (nesse sentido, as expressões faciais também são essenciais para a composição de sentidos), e como Clarice evita olhar

para Toni também marcando sua revolta com a situação. No entanto, nessa tirinha, para além dos processos reacionais, estão destacados os processos verbais e mentais, que assinalam presunções e diálogos marcados por questões interseccionais de gênero, raça e classe (CARNEIRO; SANTOS, 1985; COLLINS, 2000; CRENSHAW, 1991; GONZÁLEZ, 1988; HOOKS, 2019; NASCIMENTO, 1989), que discutimos mais adiante ao falarmos sobre questões transviadas nessas representações.

No primeiro quadro da parte II, já constatamos oposição entre a fala e o pensamento de Clarice, quando ela expressa desconfiança (processo mental) sobre o fato de a mulher branca estar sendo gentil por lhe desejar bom dia. Essa primeira representação demonstra como as experiências prévias racializadas de Clarice lhe conduzem a desconfiar da simpatia de uma mulher branca e loira de classe média. A sequência de processos verbais nos três quadros seguintes, em confirmação a sua desconfiança inicial, apresenta uma evidente e naturalizada (pois a mulher branca parece não entender o motivo da indignação de Clarice) relação de subalternização da subjetividade do corpo negro, que é associado à servidão das subjetividades e dos corpos de pessoas brancas.

Nos dois últimos quadros, Toni reage à situação de discriminação vivida por Clarice, inicialmente de maneira cômica em referência ao fato de Clarice ter, sarcasticamente, chamado a mulher branca de “princesa”, para então demonstrar, por meio de processos verbais e reacionais, sua solidariedade e sua indignação com os eventos relatados.

Por fim, em termos conceituais, por meio da estratégia de mínima distância social, nos quadros 2 a 4, vemos, em plano fechado, as duas mulheres colocadas em oposição precisamente por suas características pessoais, particularmente de raça. O foco em apenas parte de seus corpos (pelo plano fechado) produz processos analíticos, ao mesmo tempo em que esses nos conduzem, nesta representação, a observar seus traços pessoais que criam, a seu turno, processos simbólicos atributivos, marcadamente pelo contraste entre o cabelo liso e loiro da mulher branca e o cabelo afro de Clarice.

Em face desses resultados mais amplos da análise multimodal, podemos fazer algumas considerações, com base epistemológica nos estudos transviados, sobre as subjetividades e os corpos dissidentes representados. A partir de uma perspectiva transviada dos estudos da linguagem e do discurso (BENTO,

2009; BORBA, 2015[2006]; BUTLER, 2004; LOURO, 2020; MISKOLCI, 2020), objetivamos, em termos gerais, apontar questões que problematizam padrões normativos vigentes sobre gênero, sexualidade, corporeidades, raça, etc., apontando caminhos para a desconstrução de binarismos tanto do ser como do saber ao denunciarmos processos de invisibilização de tudo aquilo que não é avaliado como digno de ser conhecido (SEDGWICH, 2007). Nesse sentido, buscamos estabelecer outras relações e vivências contra-hegemônicas ao questionarmos regulações e práticas que propagam violências e silenciamentos.

Nesse texto multimodal em análise, vemos que a raça de Clarice, como marcador social da diferença, é o tema principal, e não sua sexualidade – que, possivelmente, também teria sido antagonizada caso a situação no parquinho tivesse sido vivenciada pelo casal junto a seu filho. Vale ressaltar, contudo, que a experiência subjetiva e de corporeidade de Clarice, mesmo não tendo sido, neste momento, também articulada a partir de sua sexualidade em destaque, segue, de todo modo, sendo identificada como dissidente, não normativa – estando, assim, sujeita a violências diversas a partir de seu corpo transviado racializado.

Especialmente nos quatro primeiros quadros da Figura 1, sua raça, marcada por suas características fenotípicas, é imediatamente associada à servidão, como evidente consequência dos duradouros efeitos do processo de escravização dos corpos negros em diversos países com histórias de colonização (e.g. Estados Unidos, Brasil), mesmo com suas características particulares. Essas representações ilustram como subjetividades e corpos negros são cotidianamente colocados às margens do que se considera humano, como objetos que existem para atender às necessidades dos corpos brancos (como matriz da humanidade) e aos propósitos da sociedade capitalista a partir de seu lugar originalmente concebido de subalternidade.

A essas violências materiais e simbólicas, que atingem pessoas negras historicamente, opõem-se movimentos (sociais, culturais, políticos), intelectuais e ativistas diversos/as que, também historicamente, buscam implodir essas lógicas normativas que insistem em manter certas subjetividades como inviáveis e “invivíveis” (BUTLER, 2004) para reconhecer seus lugares como legítimos sujeitos de suas histórias (HOOKS, 2019).

É nessa tensão entre o poder de existência e de resistência que reside o feminismo interseccional, como

vertente crítica feminista que busca a justiça social para sujeitos oprimidos a partir da epistemologia do feminismo negro e de sua práxis. O termo cunhado por Kimberlé Crenshaw nos anos 1980, e desenvolvido até hoje por diversas autoras e autores mundo afora, parte da noção de que não se pode privilegiar um aspecto identitário em detrimento de outro, opondo-se, dessa maneira, a qualquer hierarquização de opressões. Nesse sentido, as múltiplas identidades de cada sujeito – a saber: gênero, sexualidade, raça, classe, idade, deficiência, entre outras –, atuam simultaneamente em cada indivíduo. Isso quer dizer que, por exemplo, uma pessoa pode ser oprimida por sua identidade de gênero, mas oprimir em relação a sua raça, como é o caso, provavelmente, da mulher branca em “Subversão Suburbana” (Fig. 1).

Nesse sentido, podemos perguntar: quem é o Outro em relação à raça da mulher que fala com Clarice no parquinho? É Clarice, que é negra. Nessa relação, historicamente, a branquitude oprime. O feminismo interseccional, devemos enfatizar, não busca simplificar essas relações, afirmando que elas sempre serão iguais. Ao contrário, é na identificação das marcas históricas coletivas nos sujeitos presentes, e na compreensão das complexidades individuais, que

o feminismo interseccional opera – e nesse sentido se relaciona, de maneira muito aproximada, com os estudos transviados.

Sendo assim, como podemos analisar a tirinha “Subversão Suburbana” a partir da crítica feminista interseccional? Para isso, é importante traçarmos o lugar identitário dessas personagens. Como mulheres lésbicas, Toni e Clarice enfrentam experiências de maternidades distintas. Toni, por ser a mãe biológica de Raffi, talvez jamais vivencie a situação que Clarice passa no parquinho – de não ser reconhecida como mãe de Raffi. Mas é claro que as questões interseccionais na tirinha vão além da vivência da maternidade, sendo a questão racial predominante, como já demonstrado. A relação de subalternidade histórica nos Estados Unidos a partir da escravização e, conseqüentemente, os privilégios da branquitude fazem com que a personagem branca force uma relação de subalternidade racial que é ali inexistente.

Disto isso, como podemos relacionar a crítica feminista interseccional com a teoria dos quadrinhos nessa tirinha? Os quadrinhos, assim como a televisão, a literatura e o cinema, têm um vasto histórico de representação de personagens negros/

as estereotipados/as (STRÖMBERG, 2012). Como demonstrado, é evidente o caráter multimodal nos quadrinhos, cuja estética visual articula um potencial semiótico capaz de promover visões, crenças e valores no imaginário de quem lê.

A objetificação da mulher negra como o Outro nos quadrinhos mantinha, dos anos 1920 até meados do século passado, nos Estados Unidos, a ideologia escravocrata de opressão de gênero, de raça e de classe. Quadrinhos cômicos como *Gato Félix*, *Lil' Eight Ball* e *Tom & Jerry*, para citar apenas alguns da antologia de Strömberg (2012), cultivavam a figura da mulher negra exclusivamente como *mammy*, reforçando, assim, imagens de controle escravocratas ainda no século XX.

Segundo Collins (2019), a figura da *mammy* foi a primeira imagem de controle, ou estereótipo, vinculada a mulheres negras. Como uma “serviçal fiel e obediente” (p. 140), a *mammy* é diretamente relacionada com a figura materna, uma vez que é vista como “uma mulher assexuada, uma mãe substituta de rosto negro” (p. 142). Nesse sentido, o preconceito que Clarice sofre (Fig. 1) não apenas nos apresenta um histórico problema social estadunidense em relação a gênero e raça, como também evidencia a

invisibilidade da maternidade para a mulher negra, sobretudo, a lésbica.

Por fim, a grande subversão a que Bechdel se refere no título está justamente na quebra desses paradigmas sociais. Em termos de linguagem, Clarice é uma personagem negra que rompe com a tradição de quadrinhos racistas ao não ser apresentada como *mammy* e, principalmente, por ter uma caracterização aprofundada e desenvolvida ao longo dos anos em *Perigosas Sapatas*: é advogada, mãe, esposa, amiga, ex-namorada, etc. Em termos imagéticos, Clarice é associada ao movimento negro ao usar *black power*. No que concerne aos movimentos e expressões, é possível perceber Clarice com muita personalidade tanto em relação às conversas com Toni, quanto com a personagem branca, como já destacado. A postura e os olhares fazem com que se infira muito mais do que é explicitamente dito por ela. Clarice é resistente àquilo que lhe é imposto, não aceitando a condição imposta pela personagem branca, para a qual arma, junto com Toni, uma estratégia de resistência – morar e existir/resistir no subúrbio.

Tendo em vista nosso objetivo geral, esperamos ter demonstrado a falsa dicotomia entre língua e literatura (BRAIT, 2000), cuja suposta separação não nos

parece ser sequer uma alternativa para o/a profissional de Letras, ainda mais quando consideramos a potência do trabalho com a linguagem a partir de práticas interdisciplinares (FIORIN, 2008), como demonstrado, por exemplo, em Sánchez (2012) e na coletânea organizada por Nascimento, Tomazi e Sodré (2015). Também esperamos ter evidenciado a importância de uma perspectiva transviada e interseccional em nossa práticas docentes em face da necessidade de “transforma o da pedagogia como ferramenta reprodutiva (tacitamente heteronormativa) em uma rede aberta de possibilidades que nos força a repensar como e por que aprendemos” (MCNEIL; WERMERS; LUNN, 2018, p. 4 – *tradu o nossa*), atentando, assim, para “o jogo político a  implicado” (LOURO, 2020, p. 200) a fim de produzir uma práxis responsiva às realidades particulares do seu tempo.

Referências

BAUMAN, Z. Entrevista sobre educa o: desafios pedagógicos e modernidade líquida [concedida a Alba Porcheddu, e traduzida por Neide Luzia de Rezende e Marcelo Bulgarelli]. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, 2009.

BECHDEL, A. Suburban Subversion. *In*: BECHDEL, A. *Split-Level: Dykes to Watch Out For*. Firebrand Books: Ithaca, 1998.

BENTO, B. Apresentação. *In*: PELÚCIO, L. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009. p. 17-23.

BORBA, R. Linguística *queer*: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem. *Revista Entrelinhas*, v. 9, n. 1, p. 91-107, 2015[2006].

BRAIT, B. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. *Rev. ANPOLL*, Florianópolis, n. 8, p. 187-206, jan./jun. 2000.

BUTLER, J. *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Londres, Nova York: Verso, 2004.

CARDOSO, D.; BARBOSA, R. Desdobramentos do projeto moderno e a educação: o pensamento cartesiano, a primazia da técnica e a necessidade de um olhar crítico frente ao processo formativo. *Actas del 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, v. 3, s/p, 2015.

CARNEIRO, S; SANTOS, T. *Mulher negra*. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina; Nobel, 1985.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do*

empoderamento. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, jan./jun. 2008.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4 ed. Londres: Edward Arnold, 2014.

HOOKS, B. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. 3 ed. Londres: Routledge, 2021.

KRISTEVA, J. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. Trad. Leon S. Roudiez. Nova York: Columbia University Press, 1982.

- LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: HOLLANDA, H. B. (org.) *Pensamento feminista hoje: sexualidades do sul global*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 187-204.
- MCNEIL, E.; WERMERS, J.; LUNN, J. Introduction: Mapping Queer Space(s). In: MCNEIL, E.; WERMERS, J.; LUNN, J. (org.) *Mapping Queer Space(s) of Praxis and Pedagogy*. Nova York: Palgrave Macmillan, 2018. p. 1-17.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP, 2020.
- NASCIMENTO, B. Texto e narração de ÔRÍ. Direção de Raquel Gerber. Brasil: Estelar Produções Cinematográficas e Culturais Ltda, 1989, vídeo (131 min), colorido.
- NASCIMENTO, J.; TOMAZI, M.; SODRÉ, P. *Língua, literatura e ensino*. São Paulo: Blucher, 2015.
- NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.
- SÁNCHEZ, D. Anotações sobre o uso da literatura no ensino da língua espanhola. *Eutomia*, Recife, v. 10, n. 1, p. 133-146, dez. 2012.

SANTORO, E. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira em cursos de Letras*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de São Paulo, 2007.

SEDGWICK, E. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 19-54, 2007.

STRÖMBERG, F. *Black Images in the Comics: A Visual History*. Maryland: Fantagraphics Books, 2012.



Língua e Ensino

Capa | Sumário

Psicolinguística, bilinguismo e léxico: aquisição e processamento das palavras

Gustavo Lopez Estivalet

Como as palavras de duas (ou mais) línguas estão organizadas no léxico mental? Esta é a pergunta norteadora do presente capítulo, que, por sua vez, pretende discutir e apresentar evidências sobre como as palavras de diferentes línguas são armazenadas, organizadas e processadas no léxico mental de falantes bilíngues (SCHREUDER et al., 1993).

Nesse sentido, a psicolinguística é uma área interdisciplinar entre a linguística e a neuropsicologia que investiga os processos de aquisição e de processamento da linguagem. Logo, entender melhor como as palavras são armazenadas no léxico mental permite uma melhor compreensão dos processos de aquisição, aprendizagem, processamento e uso da linguagem (KROLL; STEWART, 1994). Mais do que isso, a investigação do léxico mental bilíngue passa a ser uma janela para a compreensão do funcionamento da linguagem e como ela é explorada de forma dinâmica pelos falantes (ESTIVALET; MEUNIER, 2019).

Sendo assim, o presente capítulo está organizado da seguinte forma: na continuação desta seção, **Bilinguismo**, é apresentada uma série de conceitos acerca das definições do bilinguismo; na seção seguinte, **Léxico mental**, são apresentadas evidências psicolinguísticas sobre a aquisição, a representação e o processamento das palavras no léxico mental bilíngue; por fim, na última seção, **Psicolinguística do bilinguismo**, são apresentadas evidências de como o cérebro de falantes bilíngues lida com cada uma das línguas.

Bilinguismo

Mas, afinal, o que é bilinguismo? De uma forma geral, uma pessoa é considerada bilíngue quando ela domina o uso de mais de uma língua. Portanto o conceito da palavra “bilíngue” está diretamente associado ao nível de proficiência do uso das diferentes línguas pelos falantes, sendo considerados bilíngues os falantes com níveis avançados do domínio de duas línguas (CLAHSEN; FELSER, 2006).

Contudo, esta definição pode ser colocada em perspectiva e deve ser mais detalhada a partir de um maior aprofundamento sob a perspectiva da aquisição

e da aprendizagem da linguagem (HERNANDEZ; LI; MACWHINNEY, 2005). Para tanto, fazem-se necessários alguns conceitos de base sobre o conhecimento de mais de uma língua e a utilização de termos específicos sobre as formas de bilinguismo.

Para essas definições acerca do bilinguismo, cabe salientar a diferença entre aquisição e aprendizagem da linguagem. Enquanto a aquisição da linguagem diz respeito a um processo implícito e automático de dedução e assimilação das informações linguísticas do meio, a aprendizagem da linguagem diz respeito a um processo explícito e intencional de indução e utilização de uma língua específica (KRASHEN, 1981).

Em seguida, frequentemente explora-se o conceito de “período crítico” nas definições acima e abaixo. Tipicamente, o período crítico é definido como sendo uma fase do desenvolvimento da criança em que ela apresenta maior disponibilidade para a aquisição da linguagem (FRIEDERICI; STEINHAUER; PFEIFER, 2002). Assim, alguns pesquisadores consideram que somente a aquisição da linguagem ocorre durante o período crítico (tipicamente até os cinco anos de idade da criança) através do contato com falantes das línguas e a aprendizagem de línguas ocorre após o período crítico, normalmente, através da instrução formal.

Sendo assim, deve-se fazer a diferença entre Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) em relação ao uso social da linguagem. A primeira é tipicamente a língua adquirida através do contato com os cuidadores da criança e também a língua nacional principal, enquanto a segunda é uma língua não nacional aprendida para a comunicação com pessoas estrangeiras (ESTIVALET, 2017). Por exemplo, no Brasil, a LM é o português brasileiro, que, por sua vez, também é a língua nacional do Brasil, adquirida pelas crianças desde os instantes iniciais de vida em contato com os cuidadores. Já a LE é uma língua não falada nacionalmente e normalmente aprendida na escola ou através de cursos de línguas (GRAINGER; DIJKSTRA, 1992), tipicamente o inglês e o espanhol no Brasil. Recentemente, o termo Língua Adicional (LA) tem sido utilizado para designar-se as LEs que fazem parte do convívio social relevante do falante.

Diferentemente, Primeira Língua (L1) e Segunda Língua (L2) dizem respeito à ordem de aquisição/aprendizagem das diferentes línguas. L1 é a primeira língua adquirida pela falante e L2 é a segunda língua adquirida/aprendida subsequentemente (ULLMAN, 2001). Podem-se diferenciar ainda outras línguas adquiridas/aprendidas pelo falante como L3, L4, e

assim por diante, contudo frequentemente considerar-se simplesmente L1/L2 atreladas respectivamente aos conceitos de LM/LE, onde L2 diz respeito a todas as outras línguas faladas além da LM/L1 (COSTA; SEBASTIÁN-GALLÉS, 2014). Deslocando-se o foco das línguas para os falantes, bilíngues simultâneos são indivíduos que adquirem duas línguas ao mesmo tempo, por exemplo, quando a mãe fala uma língua e o pai fala outra língua com a criança. Já bilíngues consecutivos adquirem/aprendem uma língua depois da outra, por exemplo, uma família de imigrantes que fala uma língua em casa com a criança e posteriormente ela aprende a língua nacional na escola (KROLL; DE BOT; HUEBNER, 1993).

De forma complementar, bilíngues precoces são considerados aqueles que adquirem suas línguas durante o período crítico e bilíngues tardios são aqueles que aprendem sua LE/L2 após o período crítico (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002). Portanto, o conceito de bilíngues precoces e tardios está diretamente relacionado à idade de aquisição/aprendizagem da linguagem, enquanto bilíngues precoces adquirem mais de uma língua durante o período crítico, bilíngues tardios aprendem a LE/L2 após o período crítico (PERANI; ABUTALEBI, 2005).

Sendo assim, fica claro que os indivíduos monolíngues e bilíngues possuem pelo menos uma LM/L1, mas apenas falantes bilíngues possuem duas LM/L1 quando adquiridas precocemente e simultaneamente, ou, uma LE/LA/L2 quando adquirida consecutivamente durante o período crítico ou tardiamente e consecutivamente após o período crítico (FRIEDERICI; STEINHAUER; PFEIFER, 2002).

Nesse sentido, cabe salientar que, diferentemente do Brasil, onde a maior parte da população é monolíngue falante do português, boa parte das populações da África, Ásia e Europa são bilíngues ou multilíngues, possuindo diferentes línguas para usos mais informais e familiares e usos mais formais e sociais. Logo, pessoas que falam mais de duas línguas são chamadas de trilíngues e assim por diante; contudo, utiliza-se o termo geral multilíngue ou multilinguismo para se referir a falantes ou estudos com mais de duas línguas (PAULESU et al., 2000).

Léxico mental

O léxico mental é tipicamente definido como o repositório das palavras, ou seja, o local onde as palavras são armazenadas (SCHREUDER et al., 1993).

Conforme o Estruturalismo, o signo saussurreano é formado pela dicotomia de significante e significado, ou seja, fonologia e semântica, assim, as palavras seriam sons dotados de significado (ESTIVALET; BRENNER, 2012). Diferentemente, abordagens contemporâneas do Gerativismo defendem que as diferentes propriedades das palavras (i.e., fonologia, morfologia, sintaxe e semântica) são distribuídas no sistema linguístico e as palavras são conceitos que recebem uma estrutura motora (i.e., fala ou língua de sinais) (KROLL; DE BOT; HUEBNER, 1993).

Ainda, as estruturas das palavras das diferentes línguas estão sujeitas às tipologias linguísticas. Por exemplo, são exemplos de línguas sintéticas flexivas, compostas de semantemas e morfemas que se fundem, as línguas latinas português, espanhol, francês e italiano, assim como as línguas germânicas inglês, alemão e holandês, conforme (1); são exemplos de línguas sintéticas aglutinantes, formadas pela concatenação linear de morfemas, as línguas turcas, mongólicas e japônicas, conforme (2). Diferentemente, são exemplos de línguas analíticas isolantes, representadas por palavras monomorfêmicas, as línguas sino-tibetanas chinês, vietnamita e tailandês, assim como as línguas austro-asiáticas e as línguas indígenas do Brasil da

família macro-jê, conforme (3) (SCHEPENS; DIJKSTRA; GROOTJEN, 2012).

(1) Português:	Vou à escola.
Francês:	Je vais à l'école.
Inglês:	I will go to the school.
Alemão:	Ich gehe zur Schule.
(2) Turco:	Okula gideceğim.
Japonês:	Gakkō ni ikimasu.
(3) Chinês:	Wǒ qù shàngxué.
Khmer:	Khnhom nung tow salarien.

Portanto, as características tipológicas e morfológicas das línguas apresentam uma relação direta sobre a forma como as palavras são adquiridas, aprendidas, representadas, organizadas e processadas no léxico mental dos falantes monolíngues e bilíngues. De forma interessante, bilíngues falantes de línguas que compartilham a mesma tipologia utilizam os mesmos mecanismos linguísticos para o armazenamento e o processamento das palavras, já bilíngues falantes de línguas de diferentes tipologias necessitam desenvolver estratégias específicas para a organização e uso das propriedades do léxico mental (ESTIVALET; BRENNER, 2012).

Relacionado a isso, pode-se considerar a possibilidade da existência de léxicos bilíngues unificados ou separados. O léxico bilíngue unificado propõe que todas as palavras de todas as línguas são organizadas em uma única lista de acordo às propriedades lexicais das palavras, conforme a imagem à esquerda da Figura 1; já o léxico bilíngue separado propõe que as palavras das diferentes línguas são armazenadas em léxicos separados, conforme a imagem à direita da Figura 1 (GRAINGER; DIJKSTRA, 1992). Nesse sentido, os autores apresentam resultados comportamentais em que falantes bilíngues são capazes de responder se as palavras apresentadas em diferentes línguas existem ou não mais rapidamente do que a língua da qual a palavra pertence, oferecendo evidência em favor do léxico unificado.

Figura 1: Exemplos de léxico bilíngue português/francês unificado e separado. **PB** para **português brasileiro**, **FR** para **francês**.

<u>Unificado PB/FR</u>	<u>Separado PB</u>
amar – PB	amar – PB
<i>aimer</i> – FR	estudar – PB
cachorro – PB	cachorro – PB
<i>chat</i> – PB	<u>Separado FR</u>
<i>étudier</i> – PB	<i>aimer</i> – PB
estudar – PB	<i>chat</i> – PB
...	<i>étudier</i> – PB

Fonte: Adaptado de Grainger e Dijkstra (1992).

Ainda nesse sentido, deve-se diferenciar entre a arquitetura de léxico ranqueado/serial e de léxico conexcionista. A Figura 1 apresenta exemplos de léxicos unificado e separado ranqueados onde as palavras são organizadas conforme suas frequências de uso; diferentemente, léxicos conexcionistas são baseados em probabilidades estatísticas de mapeamento entre unidades formais (fonologia/ortografia) e unidades de significado (semântica) mediadas interativamente por unidades de ponderação (ESTIVALET; MEUNIER, 2019).

Ainda sobre o léxico mental bilíngue, palavras cognatas são aquelas que apresentam semelhança formal e semântica entre duas línguas, conforme (4). Já falsos cognatos/amigos são palavras que apresentam semelhança formal, mas significados diferentes entre as línguas, conforme (5). Portanto, argumenta-se que tanto as palavras cognatas quanto os falsos cognatos/amigos possuem um status especial no léxico mental dos falantes bilíngues. Por um lado, palavras cognatas possuem representações mais robustas e mais fáceis de serem acessadas em ambas as línguas, por outro lado, falsos cognatos/amigos devem possuir seus significados em alguma das línguas inibidos e, portanto, possuem maior dificuldade de processamento e integração linguística (SCHEPENS; DIJKSTRA; GROOTJEN, 2012).

(4) Cognatas: português/inglês: banana, imagem/image, papel/paper, nação/nation

(5) Falsos cognatos: português/espanhol: borracha, chulo, fecha, apelido/apellido

Enfim, através da aquisição e da aprendizagem de LM/LE/L1/L2 por meio da exposição, do uso e do estudo das línguas, as palavras passam a ser armazenadas no léxico mental e organizadas de alguma forma em função de suas tipologias. Assim, estas unidades linguísticas são ativadas no léxico mental durante o processamento de estímulos linguísticos auditivos/visuais/táteis externos para a compreensão da linguagem, e estão disponíveis para o uso e implementação motora durante a produção da fala/escrita/sinais (DIJKSTRA; VAN HEUVEN, 2002).

Psicolinguística do bilinguismo

Em relação às metodologias de investigação do bilinguismo em psicolinguística e neurociências da linguagem, as principais técnicas utilizadas são comportamentais e de imagem cerebral (i.e., imagem por ressonância magnética funcional (fMRI) e eletroencefalografia (EEG)). Enquanto as técnicas comportamentais permitem apenas a aquisição de

dados de tempo de reação, acurácia/erro, escala de julgamento e rastreamento ocular (*eye-tracker*), a fMRI permite a localização precisa no cérebro de regiões ativadas durante o processamento da linguagem e o EEG permite a observação acurada da escala temporal dos processos envolvidos no reconhecimento e planejamento da produção de palavras.

De uma forma geral, essas técnicas são aplicadas através da realização de experimentos psicolinguísticos de decisão lexical, *priming*, leitura auto-monitorada, julgamento de aceitabilidade/gramaticalidade e nomeação de objetos/palavras (LEITÃO, 2008). Assim, esses estudos investigam as diferentes modalidades de compreensão e produção acústica/ortográfica nos diferentes níveis da linguagem: ortografia, fonética/fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (HERNANDEZ; LI; MACWHINNEY, 2005).

Pesquisas sobre a aquisição da linguagem demonstraram que crianças com menos de seis meses que vivem em ambiente bilíngue são mais sensíveis e atentas às características fonológicas das diferentes línguas expostas do que crianças bilíngues mais velhas ou monolíngues. Esse resultado é explicado através da dinâmica da plasticidade cerebral durante a aquisição da linguagem no período crítico (COSTA; SEBASTIÁN-GALLÉS, 2014).

Em relação ao curso temporal do processamento morfológico através da EEG, pesquisas com adultos bilíngues tardios apontaram que as palavras irregulares (e.g., saber/soube, leão/leões) são processadas diferentemente de monolíngues. Em torno de 380ms (N400) após a estimulação visual, falantes bilíngues parecem realizar o acesso lexical à palavra armazenada inteira, mas não através da decomposição morfológica conforme os monolíngues (DE DIEGO BALAGUER et al., 2005).

Em relação à investigação do processamento sintático através da fMRI, tem sido demonstrado que bilíngues simultâneos, precoces, ou com alta proficiência apresentam ativações na mesma região da área de Broca no lobo frontal do cérebro durante o processamento sintático de ambas as línguas. Diferentemente, bilíngues consecutivos, tardios ou com baixa proficiência apresentam ativações mais distribuídas e menos consistentes na área de Broca, assim como ativações adicionais em outras áreas do cérebro, sugerindo um maior esforço cognitivo para o processamento da LE/L2 (PERANI; ABUTALEBI, 2005).

Em relação ao processamento do significado das palavras, certamente, falantes bilíngues possuem um léxico mental muito mais restrito em LE/L2 do que em LM/L1. Enquanto criança, a expansão do

vocabulário, de uma forma geral, é rápida e produtiva, mais tarde, quando adolescente e adulto, existe a aprendizagem de vocabulários técnicos e específicos (PAULESU et al., 2000). Assim, bilíngues tardios e/ou de baixa proficiência, normalmente têm dificuldades no processamento semântico de sentidos complexos, vocabulários específicos e no uso de metáforas, assim como muitas vezes acabam transferindo equivocadamente o uso semântico de palavras da LM/L1 para a LE/L2 (ULLMAN, 2001).

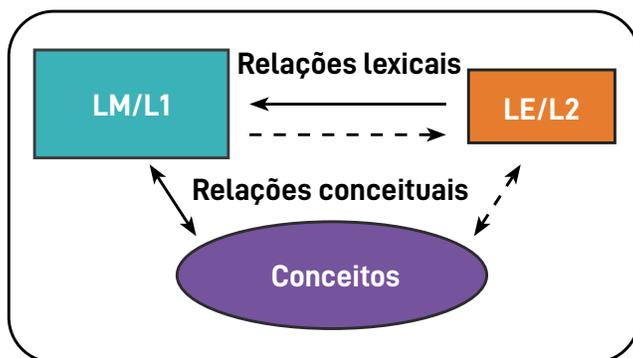
Assim, após o processamento dos níveis linguísticos discutidos acima, o processamento pragmático acontece a partir dos conhecimentos de mundo, culturais, locais e individuais do uso das LEs/L2 (KRASHEN, 1981). Compreender e produzir piadas, ironia, jogos de palavras e referências culturais e locais de forma pertinente e contextualizada, muitas vezes é uma das tarefas mais difíceis para os falantes de LEs/L2 que não possuem um grande contato e vivência com a língua (PERANI; ABUTALEBI, 2005).

Nesse sentido, Kroll e Stewart (1994) propuseram um modelo para explicar as relações entre LM/L1 e LE/L2 no léxico mental, conforme apresentado na Figura 2.

Primeiramente, fica claro que o léxico em LM/L1 é maior do que o léxico em LE/L2 e este último aumenta

conforme o falante bilíngue aprende, utiliza e melhora a proficiência em LE/L2. Em seguida, enquanto a LM/L1 realiza o acesso direto e consistente aos conceitos linguísticos, evidenciado pela flecha contínua, a LE/L2 realiza o acesso aos conceitos de forma indireta e inconsistente, evidenciado pela flecha tracejada. Ainda, a LM/L1 realiza pouco acesso indireto através da LE/L2 aos conceitos, conforme indicado pela flecha tracejada; já a LE/L2 realiza inicialmente o acesso aos conceitos passando pelo acesso da LM/L1, conforme indicado pela flecha contínua.

Figura 2: Modelo de léxico mental de aprendizado consecutivo tardio de LE/L2.



Fonte: Adaptado de Kroll e Stewart (1994).

Sendo assim, fica claro que bilíngues simultâneos e precoces possuem na verdade duas L1, realizando

o acesso direto e consistente aos conceitos através de ambas as línguas. Diferentemente, bilíngues consecutivos tardios aprendem a LE/L2 depois da LM/L1 e frequentemente apoiam sua aprendizagem nesta última. Logo, conforme o bilíngue vai aprendendo mais palavras e seus conceitos e vai melhorando a sua proficiência em LE/L2, **i.** o léxico em LE/L2 aumenta, **ii.** as conexões entre a LE/L2 e os conceitos ficam mais consistentes e **iii.** as conexões de tradução entre a LE/L2 e a LM/L1 ficam menos dependentes. Por último, como consequência do aumento do léxico mental e melhoria da proficiência, as conexões de tradução entre a LM/L1 e a LE/L2 ficam mais consistentes e o falante passa a explorar de forma dinâmica as relações lexicais e as relações conceituais em ambas as línguas.

Ainda nesse sentido, Clahsen e Felser (2006) propuseram a hipótese do processamento superficial em que bilíngues precoces podem ter a mesma competência e desempenho em diferentes línguas; em contraste, bilíngues tardios não atingem um processamento linguístico profundo e dificilmente alcançam um nível de proficiência comparado à LM/L1. Essa hipótese é baseada em quatro suposições discutidas no presente capítulo: **i.** falta de conhecimento gramatical,

ii. transferência de conhecimento, iii. limitações de recursos cognitivos e iv. maturação neuronal.

Enfim, é interessante salientar que, de uma forma geral, a aquisição/aprendizagem de uma LE/L2 envolve três aspectos fundamentais para o processamento linguístico: i. reciclagem de regras da LM/L1, ii. aquisição/aprendizagem de novas regras da LE/L2 e iii. inibição de regras produtivas da LM/L1 (ESTIVALET, 2017). Por exemplo, o primeiro aspecto diz respeito à reutilização de uma estrutura ou regra já presente na LM/L1 que pode ser reciclada e diretamente aplicada na LE/L2, como a ordem sujeito-verbo-objeto no português e no inglês (e.g., Eu almocei sopa, *I lunched soup*) ou o uso da palavra “banana”.

O segundo aspecto diz respeito a regras específicas da LE/L2 que precisam ser adquiridas/aprendidas, como por exemplo, a estrutura de negação (e.g., Eu não almocei sopa, *I did not lunch soup*) ou a pronúncia da palavra “banana” (e.g., /ba.'nã.na/, /bə.'na.nə/). Tipicamente, regras de pronúncia, regras gramaticais e irregularidades específicas da LE/L2 devem ser adquiridas/aprendidas para o seu uso correto. O terceiro aspecto diz respeito à inibição de regras produtivas da LM/L1 no uso da LE/L2, como por

exemplo, a dupla negação (e.g., Eu não comi nenhuma banana, *I did not eat *no/any banana*).

Para finalizar, fica clara a relação entre a psicolinguística e o bilinguismo no estudo do léxico mental. Retornando à pergunta inicial: como as palavras são representadas no léxico mental bilíngue? As evidências sugerem que os principais fatores que determinam como e onde as palavras são armazenadas e processadas no léxico mental dependem dos seguintes fatores: **a.** idade de aquisição/aprendizagem da LE/L2, **b.** nível de proficiência (i.e., uso e estudo), **c.** frequência de uso da língua, **d.** tipologia linguística e **e.** similaridade da LE/L2 com outras línguas faladas pelo indivíduo.

Referências

CLAHSEN, H.; FELSER, C. How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Sciences*, v. 10, n. 12, p. 564-570, 2006.

COSTA, A.; SEBASTIÁN-GALLÉS, N. How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nature Reviews Neuroscience*, v. 15, n. 5, p. 336-345, 2014.

DE DIEGO BALAGUER, R. et al. Morphological processing in early bilinguals: An ERP study of

regular and irregular verb processing. *Cognitive Brain Research*, v. 25, n. 1, p. 312-327, 2005.

DIJKSTRA, T.; VAN HEUVEN, W. J. B. The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 5, n. 03, p. 175-197, 2002.

ESTIVALET, G. L. Verbos auxiliares e locuções verbais: descrição e análise comparada do português, francês e inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 3, p. 240, 2017.

ESTIVALET, G. L.; BRENNER, T. D. M. O acento francês: uma proposta de análise métrica. *Working Papers em Lingüística*, v. 13, n. 3, p. 62-78, 2012.

ESTIVALET, G. L.; MEUNIER, F. Bilingual Processing on French Verbs: Lexicon Organization and Morphological Structures. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, v. 24, n. 6, p. 46-57, 2019.

FRIEDERICI, A. D.; STEINHAEUER, K.; PFEIFER, E. Brain signatures of artificial language processing: Evidence challenging the critical period hypothesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 99, n. 1, p. 529-534, 2002.

GRAINGER, J.; DIJKSTRA, T. On the Representation and Use of Language Information in Bilinguals. In: RICHARD JACKSON, H. (Ed.). *Advances in Psychology*. North-Holland, v. 83, p. 207-220, 1992.

HERNANDEZ, A.; LI, P.; MACWHINNEY, B. The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 9, n. 5, p. 220-225, 2005.

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. San Diego, CA: Pergamon Press Inc., 1981.

KROLL, J. F.; DE BOT, K.; HUEBNER, T. Accessing conceptual representations for words in a second language. In: SCHREUDER, R.; WELTENS, B. (Eds.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, v. 6, p. 53-81, 1993.

KROLL, J. F.; STEWART, E. Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language*, v. 33, n. 2, p. 149-174, 1994.

LEITÃO, M. M. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Ed.). *Manual de linguística*. São Paulo, Brasil: Contexto, p. 216-234, 2008.

PAULESU, E. et al. A cultural effect on brain function. *Nat Neurosci*, v. 3, n. 1, p. 91-96, 2000.

PERANI, D.; ABUTALEBI, J. The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology*, v. 15, n. 2, p. 202-206, 2005.

- SCHEPENS, J.; DIJKSTRA, T.; GROOTJEN, F.
Distributions of cognates in Europe as based on
Levenshtein distance. *Bilingualism: Language and
Cognition*, v. 15, n. 1, p. 157-166, 2012.
- SCHREUDER, R. et al. The bilingual lexicon: an
overview. In: SCHREUDER, R.; WELTENS, B. (Eds.).
The Bilingual Lexicon. Amsterdam: John Benjamins
Publishing Company, v. 6, p. 1-10, 1993.
- ULLMAN, M. T. The neural basis of lexicon and
grammar in first and second language: the
declarative/procedural model. *Bilingualism:
Language and Cognition*, v. 4, n. 02, p. 105-122, 2001.

Quebra-cabeças ou novelo de lã?

Ajude seu cérebro a escrever melhor

Philio Generino Terzakis

Quem nunca se viu diante do desafio de uma página – ou tela – em branco? Trata-se de uma situação bastante comum, sobretudo se atuamos na área de Letras. E as dificuldades não atingem apenas os alunos. Nós, professores, também enfrentamos as agruras de produzir um bom texto. A verdade é que escrever não é fácil, e escrever bem é mais difícil ainda. A boa notícia é que não é impossível, desde que haja comprometimento, esforço e o emprego de técnicas eficazes. Apresentar algumas dessas técnicas é o objetivo deste capítulo. Graças a elas, você vai aprender a ajudar seu cérebro a escrever melhor e, no futuro, poderá auxiliar seus alunos a atingir o mesmo objetivo.

Quebra-cabeças ou novelo de lã?

Um texto não é um novelo de lã guardado em sua cabeça, cujo fio você vai desenrolando e colando

na folha de papel ou na tela do computador. Ele está mais para um quebra-cabeças cujas peças você mesmo terá que construir ou coletar - e, depois, montar. Essa é uma das razões pelas quais podemos ter um “branco” ao nos sentarmos para escrever: procuramos, em nossa cabeça, a ponta de um novelo que nem está lá, quando deveríamos estar fabricando as peças de nosso quebra-cabeças.

Vamos lembrar o processo de montagem desse jogo. Quem, como eu, gosta de brincar com eles, sabe que tudo começa com a escolha da imagem – e dos preços, claro! A figura final tem que nos agradar e também apresentar um nível de dificuldade que possamos e/ou queiramos enfrentar naquele momento; pela mesma razão, o número de peças também é um critério. Já em casa, ao abrir a embalagem e espalhar as peças, é preciso separar aquelas referentes às bordas e montá-las. Também não devemos esquecer de instalar o jogo em um local onde ele poderá permanecer até sua conclusão.

O passo seguinte é separar as peças do miolo por cores. Em seguida, vamos montando cada conjunto desses em ordem crescente de dificuldade. Por exemplo, é mais fácil encaixar logo o grupo único de peças azuis que formam o céu do que iniciar pelo

conjunto de peças brancas que tanto podem ser as nuvens como a neve da montanha. Assim, vamos trabalhando por eliminação e deixando as partes mais confusas e difíceis da imagem para o final, quando não haverá muitas opções de peças para nos confundir.

Os amantes de quebra-cabeças também sabem que todo esse processo está longe de ser linear. Ou seja, geralmente não montamos a imagem da esquerda para a direita e/ou de cima para baixo. Muitas vezes, também não conseguimos montar totalmente cada grupo de cores antes de passar para o próximo. Aliás, sempre aparece uma pecinha – aquela maldita pecinha! – que revela-se uma intrusa, pois não cabe em lugar nenhum. Também não é raro ter que trocar peças de lugar porque nos enganamos. Ou seja, desmontar também faz parte do processo de montagem. Assim, nosso trabalho costuma apresentar inúmeras lacunas que só poderão ser preenchidas no devido tempo.

Depois de toda essa explicação, já deu para perceber o tanto de paciência – e paixão – que exige a montagem de um quebra-cabeças. Geralmente, ela também exige solidão, embora muitos gostem de realizar a tarefa acompanhados. E em que tudo isso se parece com a elaboração de um texto? Talvez fique mais fácil fazer essa analogia por meio da tabela abaixo:

Tabela 1: Analogia entre a montagem de quebra-cabeças e a produção textual.

QUEBRA-CABEÇAS	TEXTO
Imagem final.	O texto que se quer escrever.
Peças.	Informações do texto.
Organização da montagem (bordas, miolo).	Planejamento do texto (partes, tamanho, etc.).
Montagem das peças.	Produção do texto (escolha e escrita das palavras, períodos, parágrafos, seções, etc.).
Processo não linear de montagem (lacunas, correções, etc.).	Produção e revisão do texto (lacunas, correções, ampliações, reduções, substituições, etc.).

Fonte: A autoria própria.

Essa comparação pode dar até medo. Podemos nos perguntar: quer dizer que escrever um texto é tão complicado assim? Não basta apenas sentar e começar a escrever, como aprendi na escola? Calma. Elaborar um texto como se monta um quebra-cabeças pode *parecer* mais complicado. No começo, pode até levar mais tempo, pois temos que abandonar velhos hábitos e formar outros. Entretanto, essa é a maneira mais fácil e eficaz de se escrever. Sabe por quê? Porque é dessa maneira que seu cérebro funciona, como veremos a seguir.

Como o cérebro aprende

Para se escrever bem, pode ser útil entender como o cérebro aprende e fazê-lo trabalhar a nosso favor. Isso porque, como diz Othon Moacyr Garcia (2010, p. 387):

Aprender a escrever é, em grande parte, senão principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar ideias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não aprovisionou.

Para a psicologia cognitiva, o cérebro humano é como um computador, capaz de processar informações. Nesse sentido, aprender quer dizer adquirir novos conhecimentos. Esse aprendizado depende da memória, sendo que o ser humano possui três tipos de memória: a sensorial, a de curto prazo (memória de trabalho) e a de longo prazo.

Antes de mais nada, vamos conhecer melhor essas memórias no quadro abaixo (GAUTHIER et al., 2018):

Tabela 2: Os três tipos de memória.

Características	Memória sensorial	Memória de curto prazo (de trabalho)	Memória de longo prazo
Conteúdo	Informações externas trazidas pelos sentidos.	Informações vindas da memória sensorial e da memória de longo prazo.	Informações armazenadas pela memória de trabalho.
Duração	Poucos segundos.	Cinco a dez segundos.	Ilimitada.
Função	Permitir a captação e tratamento das informações pela memória de trabalho.	Selecionar, tratar, armazenar e recuperar informações das outras memórias.	Armazenar as informações enviadas pela memória de trabalho.
Capacidade	Limitada.	Limitada.	Ilimitada.

Fonte: Autoria própria.

Agora que você já conhece melhor nossas três memórias, vamos ver como o cérebro aprende e como podemos ajudá-lo a escrever melhor. Como vimos acima, aprender é armazenar conhecimentos novos na memória de longo prazo, com a ajuda da memória de trabalho e da memória sensorial. Desses conhecimentos, depende nossa sobrevivência diária. E o que tem a

ver sobrevivência e saber escrever? Tudo. Afinal, a escrita é um dos pilares da nossa civilização, e dela, necessitamos todos os dias para os mais diversos fins.

Se não conseguirmos armazenar e automatizar novos conhecimentos na memória de longo prazo, o aprendizado não acontece. Lembrando que automatizar é conseguir acessar um conhecimento quando necessário. Sabe quando você faz uma coisa e está consciente de que devia fazer outra? Pois é. Isso acontece porque o conhecimento ainda não foi automatizado no seu cérebro. Daí, na hora de resolver um problema, a memória de trabalho recupera os dados mais acessíveis (automatizados), e não os mais eficazes. Essa é a razão da força dos nossos maus hábitos, que nos demandam esforço para serem vencidos.

Como a responsável por esse armazenamento de informações é a memória de trabalho, que é limitada, esta não pode ser sobrecarregada. Do contrário, vai gastar quase toda sua energia para processar esses dados e pouca vai sobrar para guardá-los na memória de longo prazo. Como acontece essa sobrecarga? Quando não há suficiente conhecimento armazenado para dar sentido às informações que chegam do exterior. Nesse caso, a memória de trabalho lida com um problema que não consegue resolver, pois não

sabe como. A memória de trabalho é o maestro, mas precisa da orquestra para o concerto acontecer.

Um exemplo: um aluno tenta resolver um problema de matemática sem ter automatizado o conhecimento da tabuada. Nesse caso, nós até podemos colocar a tabuada ao lado do estudante e este conseguirá realizar a tarefa – um pouco mais lentamente, mas conseguirá. Entretanto, uma vez concluído o exercício, o conhecimento sobre a tabuada continuará ausente do cérebro do aprendiz. Ou seja, o problema de matemática até foi solucionado, mas o aprendizado não aconteceu, ou aconteceu de modo insuficiente. Da próxima vez, o indivíduo enfrentará as mesmas dificuldades na resolução de um problema.

E o que tudo isso tem a ver com a produção textual? É isso que veremos a seguir.

O trabalho de escrever

Como pudemos ver, é possível comparar a montagem de um quebra-cabeças à escrita de um texto. Mas uma coisa é certa: escrever pode ser bem mais difícil. Isso porque, ao comprarmos o jogo, as peças já vêm prontinhas dentro da embalagem. Basta a gente colocar mãos à obra e encaixá-las

no lugar certo. Já na escrita, nem todas as peças (informações) estarão disponíveis no início. Caberá a nós, então, coletá-las (ou fabricá-las, no caso da Ciência) para só então posicioná-las e, ao final, construirmos nosso texto.

Parece complicado? É porque é. Escrever não é uma tarefa fácil. Possível, sim. Fácil, não. Exige conhecimento, prática e interesse. Chega a ser mais difícil do que ler. Gérard Vigner (1982) ressalta que, na leitura, nós podemos compreender um texto apesar de ignorarmos ou não sermos conscientes de certas regras. Mas não é possível escrever sem dominar as regras de transformação entre a língua e o uso da língua. E, se escrever é difícil, *escrever bem* é ainda mais.

Obviamente, essas dificuldades aumentam quando se trata de redigir em uma língua estrangeira. Por mais proficientes que sejamos em outro idioma, jamais o dominaremos tão bem quanto o fazemos com nossa língua materna. Também temos os imensos obstáculos enfrentados por aqueles que dominam mal o próprio idioma e que, por isso, transferem suas limitações para o trato com a língua estrangeira em questão. As especificidades de cada língua podem representar outra dificuldade. Essas e outras razões

tendem a desestimular o aprendiz, uma vez que este não se considera capaz de realizar a missão.

Tudo isso nos leva a insistir que a técnica do quebra-cabeças ainda é a melhor estratégia para escrever. Entretanto, muitos alunos reclamam quando lhes pedimos para elaborar um texto por etapas. Eles acham que demora demais e dá mais trabalho. Querem sentar e escrever o texto de uma vez, de cabo a rabo, sem parar para planejar ou revisar. Na verdade, estão apenas acostumados a escrever dessa maneira. Se os resultados por eles obtidos fossem satisfatórios, não precisaríamos deste capítulo. Mas a verdade é que a técnica do novelo de lã geralmente traz péssimos resultados, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo das produções textuais.

Por incrível que pareça, é geralmente na escola que aprendemos a escrever assim. Quem não se lembra de quando a professora pedia uma redação? A gente simplesmente começava a escrever, não é mesmo? Talvez houvesse uma conversa em grupo para que falássemos um pouco sobre o tema antes de botar a mão na massa. Talvez ainda a professora desse uma aula sobre as diferenças entre descrição, narração e dissertação. Mas a verdade é que, logo nos víamos diante do desafio da folha em branco. Depois

de muito suor, o exercício era entregue à professora e, na sequência, voltava a nós, com as correções realizadas, não se falando mais nisso. Por fim, esse texto era esquecido e, na aula seguinte, surgia outro tema que nos levava a começar tudo de novo.

Não é bem assim que vamos trabalhar. Ninguém deve ser jogado ou se jogar diante da folha em branco – ou da tela vazia do computador – ao mesmo tempo em que tenta garimpar ideias na própria cabeça. Isso é uma falta de respeito com o cérebro. Othon Moacyr Garcia (2010) nos alerta que é necessário “fertilizar” a mente do aluno antes da produção textual propriamente dita.

Do mesmo modo, não deve ser apenas o professor a apontar os problemas nos textos e, além disso, não pedir a sua correção. Irandé Antunes (2020, p. 37) concorda: “A escola favorece a aceitação de um grande equívoco: o de que escrever um texto se faz numa primeira e única versão”. A mesma autora ressalta que o processo de escrita apresenta três etapas: o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão. Entretanto, a escola costuma abandonar o primeiro e o último momentos, fazendo com que a memória de trabalho do aluno fique sobrecarregada, tentando realizar as três atividades de uma só vez, geralmente na balbúrdia de uma sala de aula.

E, no entanto, a escrita em etapas não é uma novidade. A técnica de feitura de nossos textos tem origem na Antiguidade grega, com a Retórica, a arte de falar bem (ARNOUX; DI STEFANO; PEREIRA, 2007). Desde essa época, no século IV a. C., Aristóteles já admitia que a busca de informações e o local em que estas iriam aparecer no texto (plano textual) eram dois momentos diferentes (em latim, *inventio* e *dispositio*, respectivamente). Só depois, o autor se dedicava a escolher as melhores palavras para transmitir suas ideias (*elocutio*).

Observe que, mesmo sem conhecer a psicologia cognitiva, que por sinal surge milhares de anos depois dele, Aristóteles, um dos maiores gênios da humanidade, já compreendia que um texto não se faz de uma só vez. E, se ele usava esse método, imagine nós, pobres mortais! Estudar crítica genética também pode nos revelar que os grandes escritores não produzem suas obras de uma vez, em uma única versão. De novo: se Gustave Flaubert e Machado de Assis não eram capazes de escrever a toque de caixa, imagine nós!

Sendo assim, agora vamos mostrar um exemplo de como construir um texto, levando em conta o funcionamento do nosso cérebro e a técnica do quebra-

cabeças. Vamos focar na etapa do planejamento por duas razões: a primeira é a falta de espaço neste capítulo; a segunda é que o planejamento é justamente a fase mais desprezada pela escola e, de cujo sucesso depende a escrita de um texto satisfatório.

Utilizando a técnica do quebra-cabeças

Em nosso exemplo, vamos propor a elaboração de um texto do gênero acadêmico, uma vez que este livro se destina a estudantes universitários. Lembremos que gênero textual é o conjunto de enunciados utilizados em um determinado campo da atividade humana – ciência, política, jornalismo, comunicação diária, etc. (BAKHTIN, 2017).

Já o enunciado é tudo o que se diz ou se fala e, quando este pertence a determinado gênero textual, apresenta conteúdo temático, estilo e construção composicional específicos. Um exemplo: no caso dos gêneros acadêmicos, podemos dizer que o conteúdo temático são as informações científicas, o estilo é a linguagem acadêmica (incluindo as normas técnicas), e a construção composicional são as partes do texto a ser escrito ou falado, que variam de acordo com o tipo de produção (artigo, tese, aula, seminário, etc.).

Os textos também se diferenciam, de modo ainda mais estrutural, de acordo com suas características linguísticas (ARNOUX; DI STEFANO; PEREIRA, 2007). Estas constituem um padrão de encadeamento das frases chamadas de *seqüências textuais*. São elas que também nos ajudam a diferenciar, por exemplo, uma narração de uma descrição. Outros tipos de seqüências textuais: expositivo-explicativa, dialogal, argumentativa e instrucional.

Nos gêneros acadêmicos, predominam as seqüências *expositivo-explicativa* e *argumentativa*. O que ambas têm em comum é a exposição racional de um assunto. Já suas diferenças podem ser vistas no quadro abaixo:

Tabela 3: Características das seqüências expositivo-explicativas e argumentativas.

EXPOSIÇÃO E EXPLICAÇÃO	ARGUMENTAÇÃO
Saber legitimado pela sociedade.	Construção de novos conceitos.
Apagamento das marcas do sujeito.	Manifestação da opinião do sujeito.
Fronteiras entre o autor e as citações.	Polifonia e contaminação de vozes.
Função principal é informação.	Função principal é persuasão.
Dimensão cognitiva.	Dimensão cognitiva e emocional.

Fonte: Edição de tabela apresentada por Arnoux, Di Stefano e Pereira (2007, p. 45).

É importante ressaltar que ambos os tipos podem e costumam coexistir em um mesmo texto acadêmico. Por sinal, não existe texto puro no que diz respeito às sequências textuais, embora sempre possamos observar a predominância de uma delas. Por exemplo, em um seminário apresentado em sala por alunos de graduação, predominarão a exposição e a explicação, enquanto numa tese de doutorado, prevalecerá a argumentação, uma vez que o pesquisador estará bastante envolvido na produção de conhecimento científico.

Voltemos ao nosso exercício. Nele, um professor hipotético propõe a elaboração de um texto expositivo-explicativo, com a extensão de uma lauda (cerca de 400 palavras), para um aluno também hipotético, sobre a categoria narrativa do personagem, um assunto que estudamos em nosso curso de Letras, geralmente nas disciplinas de literatura e teoria literária. Trata-se do famoso “trabalho”, que o aluno costuma realizar depois de fazer alguma pesquisa.

O que faria nosso suposto aluno? Normalmente, ele leria algo sobre o assunto e logo começaria a escrever. Quem sabe, se estivesse disposto e tivesse tempo, faria uma segunda leitura e tentaria corrigir os erros e/ou preencher as lacunas que porventura encontrasse. Caso tenha deixado o trabalho para a

última hora, nosso aluno escreveria o que lhe viesse à cabeça e entregaria ao professor, sem nem ao menos ler uma segunda vez, por pura falta de tempo.

Ora, aqui trabalhamos com a hipótese de que nenhuma das estratégias acima resultará na construção de um texto minimamente satisfatório, pois elas não respeitam o funcionamento do seu cérebro. Então, como deveríamos trabalhar? Em primeiro lugar, respeitando as etapas do processo de escrita: planejamento, produção e revisão. Como já dissemos, vamos focar nosso texto na primeira etapa. Então, como planejar um texto? É isso que veremos a partir de agora.

Um plano de texto começa com uma *análise*, ou seja, com a decomposição de um todo em suas partes (GARCIA, 2010). Nosso todo aqui é a palavra *personagem*, e as partes são as informações sobre ela. Para chegar a essas partes, devemos fazer a seguinte pergunta: o que poderíamos falar sobre personagem em nosso texto? Para responder, nosso aluno hipotético pôs-se a pensar e a tomar notas. Ele chegou à lista seguinte:

PERSONAGEM

1. O que é?
2. Exemplos?
3. Onde e como surgiu?

4. Tipos de personagem?
5. Onde aparecem os personagens?

Nesse momento, o aluno se viu sem mais ideias. Resolveu pedir ajuda ao professor. Este sugeriu o acréscimo de uma discussão relevante sobre o tema: será o personagem um ser humano ou apenas uma construção simbólica? O aluno considerou que essa questão enriqueceria seu texto e resolveu acrescentá-la à lista, que ficou assim:

PERSONAGEM

6. O que é?
7. Exemplos?
8. Onde e como surgiu?
9. Tipos de personagem?
10. Onde aparecem os personagens?
11. Personagem: ser humano ou construção simbólica?

Nem é preciso dizer que essa lista só termina quando o autor decidir, seja lá qual for a razão: falta de tempo, falta de espaço, preguiça, etc. Também devemos deixar claro que esta nunca é uma lista rígida. Pode ser aumentada, diminuída e/ou alterada em qualquer momento do processo, por inúmeros motivos: novas

leituras, sugestões, inadequações, etc. Mas vamos continuar.

Nosso aluno hipotético decidiu que esses seis itens seriam suficientes para escrever seu texto. Mas a fase do planejamento ainda não acabou. Chegou a hora da *classificação* (GARCIA, 2010). Classificar é distribuir os itens de acordo com suas semelhanças e diferenças (ou seja, pelo assunto de cada item), levando em conta a coordenação e a subordinação entre os elementos (ou seja, pela importância de cada item). Vamos ver isso na prática.

Podemos observar que os itens 1, 3, 4 e 5 tratam de diferentes aspectos do tema *personagem*. Caso eles sejam colocados em um mesmo parágrafo, resultarão em um daqueles textos confusos, que atrapalham a compreensão do leitor. Portanto, podem ser classificados como diferentes e coordenados, pois nenhum se subordina a outro. Estão lado a lado, representando aspectos diversos do mesmo assunto.

Já os itens 2 e 6 podem ser incluídos, respectivamente, nos itens 4 e 1. Isso porque, ao definir *personagem* (1), o aluno já pode deixar clara a sua posição a respeito do estatuto da categoria enquanto ser humano ou construção simbólica (6). Da mesma

maneira, ao elencar os tipos de personagem (4), ele já pode dar exemplos deles (2). Ou seja, esses dois pares de itens estão agora classificados internamente por subordinação, e externamente por coordenação. Agora nossa lista ficou da maneira seguinte:

PERSONAGEM

12. O que é?
13. Ser humano ou construção simbólica?
14. Onde e como surgiu?
15. Tipos de personagem?
16. Exemplos?
17. Onde aparecem os personagens?

Ainda quanto à classificação, podemos pensar na ordem dos itens, que será a ordem dos parágrafos no texto. Nosso aluno, entretanto, decidiu manter a ordem acima. Observe que não há regras para a análise e a classificação, e que elas dependem dos conhecimentos do autor, bem como da situação de comunicação. Por outro lado, como a lista não é fixa, o aluno hipotético decidiu eliminar o último item, por achar que seu assunto já poderia ser contemplado no primeiro item. Assim, a última versão da lista foi a seguinte:

PERSONAGEM

18. O que é?
19. Ser humano ou construção simbólica?
20. Onde aparecem os personagens?
21. Onde e como surgiu?
22. Tipos de personagem?
23. Exemplos?

Com a última versão da lista, nosso aluno já tem um esboço de plano de texto, que pode sofrer alterações no decorrer da produção, mas servirá certamente como um bom ponto de partida.

Observe que a resposta a alguns itens já pode ser conhecida pelo autor. Outras, não. Nesse caso, ele terá que fazer uma pesquisa antes de começar a escrever o texto. Não se pode escrever sobre o que não se sabe. Se o aluno começar a cortar as perguntas cuja resposta não conhece, seu texto pode ficar curto e/ou superficial. Em todo caso, em se tratando do texto expositivo-explicativo, é imprescindível a citação de fontes, como já vimos, pois ele se sustenta sobre um saber já existente e legitimado. Assim é o gênero acadêmico.

Caso você já tenha a resposta para todas as questões, com as devidas fontes a citar, já pode escrever o seu texto. Veja que não há obrigação de escrevê-lo

linearmente, do começo ao fim. Pode-se escrever cada parágrafo separadamente, de acordo com o andamento de sua pesquisa e até de sua preferência, e depois costurar o texto. O importante é que você não está mais perdido. A folha (ou tela) em branco não lhe assusta mais, pois você já sabe o que deve escrever. É só colocar mãos à obra.

Para fim de conversa

Depois do planejamento, vem a fase da escrita propriamente dita (produção). E, uma vez escrita a primeira versão do texto, não se deve esquecer de que ela nunca é a definitiva. Em seguida, tem de vir a revisão, que não será abordada neste capítulo por falta de espaço, como já advertimos acima.

Lembre-se apenas que revisar não é passar a limpo, mudando uma coisinha aqui e outra ali. Revisão é um procedimento complexo que envolve alterações na forma e no conteúdo do texto, em relação a aspectos os mais diversos: coesão e coerência, informações, ampliação ou redução, correções gramaticais, aplicação de normas técnicas, etc. Quanto mais experiente é o leitor, melhor será sua revisão, pois ele terá em mente o modelo para seu trabalho.

Queremos destacar que a técnica do quebra-cabeças pode ser utilizada tanto para a produção de textos em língua materna quanto em idiomas estrangeiros. Além disso, as competências textuais desenvolvidas e aperfeiçoadas nessa prática tendem a ser levadas, naturalmente, de uma língua para a outra. O que acontece é que seu cérebro realiza a transferência horizontal, segundo a qual o indivíduo consegue generalizar o que aprendeu em um contexto inicial para outros contextos (BISSONNETTE; TARDIF, 2005).

Por fim, gostaríamos de reafirmar que escrever bem pode exigir uma considerável mudança de hábitos de nossa parte, mas os resultados compensarão os esforços empreendidos. Escrever é um trabalho. Como profissionais de Letras, devemos buscar desempenhá-lo com toda a competência possível. Mas escrever também é um prazer, se nos dedicamos com paixão aos estudos linguísticos. E esse prazer pode ser o motor de que precisamos para desenvolver e aperfeiçoar nossas competências textuais.

Referências

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2020. Coleção Na Ponta da Língua.
- ARNOUX, E. N.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. *La lectura y la escritura en la universidad*. 8. reimpr. Buenos Aires: Eudeba, 2007.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BISSONNETTE, S.; RICHARD, M. Les trois phases du processus d'apprentissage. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. *La pédagogie: théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours*. 2. ed. Québec: Gaëtan Morin éditeur, Chenelière Éducation, 2005. p. 317-329.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- GAUTHIER, C. et al. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Coleção Ciências Sociais da Educação.
- VIGNER, G. *Écrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE International, 1982. Coleção Didactique des Langues Étrangères.

Oficinas de Letras: relato de experimentos didáticos no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba

José Alexandrino de Souza Filho

O objetivo deste capítulo é reportar alguns experimentos didáticos realizados em turmas de Literatura Francesa, Introdução aos Estudos Literários e Língua Francesa, nos semestres acadêmicos compreendidos entre 2016.2 e 2020.2, no âmbito do curso de Letras da UFPB (campus I), com vistas a contribuir com as práticas didáticas das respectivas áreas, na perspectiva de estabelecer intercâmbio acadêmico com os colegas e com os alunos, de forma a que esses experimentos possam eventualmente ser desenvolvidos e aprimorados.

Gostaríamos inicialmente de dizer que os experimentos didáticos surgiram na dinâmica da prática docente, tendo sido inspirados tanto pela temática abordada quanto pela própria interação com os alunos, isto é, não foram previamente planejados ou anunciados desde o início dos semestres. Não

obstante, eles foram estruturados de acordo com lógica, objetivos e dinâmica próprios, tendo se constituído em vivências cognitivas e afetivas que nos pareceram interessantes e que produziram efeitos positivos, conforme reportado por certo número de participantes.

Algumas dessas atividades tinham manifestadamente um componente lúdico e sensorial, na medida em que se realizaram pelo manuseio de materiais tácteis, como cola, papel e tesoura (Oficina de Colagem Surrealista), mas igualmente pela estimulação auditiva, na forma de escuta de músicas (Oficina de Tradução de Canções), ou ainda pela estimulação visual, com a leitura semiótica de imagens (Oficina de Fotografia Francesa). A memória afetiva e a atenção ao entorno, por sua vez, foram estimulados, como base para a atividade de escrever (Oficina de Crônica Literária).

Dois desses experimentos foram realizados presencialmente (as oficinas de Colagem Surrealista e de Crônica Literária), ao passo que as demais foram realizadas remotamente, por causa do distanciamento social decorrente da pandemia do Covid-19, entre 2020 e 2021. Deva-se ressaltar, nesse caso, que as restrições impostas pela crise sanitária trouxeram, do ponto de vista didático, certos ganhos, em que pese

a tragédia humanitária que se abateu sobre todo o planeta, infelizmente. Referimo-nos especificamente ao ensino remoto.

Como se sabe, a maioria das salas de aula de que dispomos não oferece as condições desejáveis, de maneira que a exibição de documentos audiovisuais, por exemplo, fica prejudicada, pois sua apresentação se ressentia frequentemente da falta de infraestrutura, tornando a atividade de difícil ou complicada exequibilidade. Devido às especificidades da aprendizagem de línguas e literaturas estrangeiras, em que o contato com registros sonoros e visuais linguisticamente autênticos, produzidos por falantes nativos, são importantes no processo de aprendizagem, a possibilidade de compartilhá-los com os alunos em condições adequadas de imagem e som, graças ao ensino à distância, representou um significativo ganho pedagógico, tanto em termos de transmissão de conteúdos quanto em termos de interação entre os participantes das dinâmicas grupais.

Em princípio, todas as oficinas podem ser realizadas tanto presencial quanto remotamente, embora a realização presencial seja mais recomendável em alguns casos, tendo em vista certas peculiaridades, como a Oficina de Colagem Surrealista, por exemplo.

Os experimentos foram realizados, em geral, com turmas pequenas, com dez alunos ou menos, à exceção da Oficina de Crônica Literária, cuja execução se deu com turmas do chamado Tronco Comum, formadas por alunos de várias licenciaturas, as quais são compostas por quantidades três a quatro vezes superiores, em média. Os experimentos podem ser aplicados em turmas pequenas ou grandes, indistintamente, levando-se em consideração, contudo, as diferenças de dinâmica em função do número de participantes.

Essas atividades não foram originalmente pensadas como suscetíveis de avaliação, embora algumas delas possam ser objeto de análise objetiva e eventual pontuação, notadamente a Oficina de Tradução de Canções. São, em princípio, atividades de sensibilização cognitiva e estética a serem idealmente desenvolvidas a partir de temáticas, questões ou tópicos do programa de cada disciplina, na forma de atividades complementares, mas nem por isso talvez menos importantes, na medida em que trabalham e estimulam conceitos, percepções e práticas nem sempre contemplados pelos programas.

Embora se apresentem como atividades a serem realizadas individualmente, todas as oficinas podem

e, de certa maneira, devem ser objeto de discussão coletiva, em que os (as) alunos (as), juntamente com o (a) professor (a), refletem e comentam cada obra produzida (colagem, crônica, foto, tradução), na perspectiva de contribuir com observações, sugestões e eventualmente com críticas construtivas, uma vez que as atividades não têm caráter avaliativo ou competitivo, mas propósitos exclusivamente pedagógicos e educativos.

De maneira geral, as oficinas foram estruturadas de acordo com um tripé metodológico assim constituído: informação, reflexão e entretenimento. O primeiro deles consiste naturalmente na transmissão de conteúdos históricos, conceituais e críticos, disponíveis em livros e trabalhos científicos em geral. Essa parte do programa corresponde às aulas propriamente ditas, sejam presenciais ou remotas. O segundo elemento do tripé, a reflexão, faz intrinsecamente parte da atividade educativa, na medida em que se busca fazer com que os alunos desenvolvam o espírito crítico e a capacidade analítica, tornando-os intelectualmente independentes. O terceiro elemento corresponde às atividades de entretenimento, tais como as oficinas propostas, nas quais os alunos agregam a dimensão lúdica ao processo educativo, favorecendo a socialização, a assimilação de

conteúdos e o prazer propriamente dito no processo de ensino-aprendizagem.

Feitas essas considerações iniciais, vejamos a contextualização didática de cada oficina e as atividades pedagógicas propostas.

Oficina de Colagem Surrealista

Realizada no semestre acadêmico 2019.2, essa oficina teve lugar na disciplina Literatura Francesa IV, cujo programa se circunscreve cronologicamente ao início do século XX, passando pelo período conhecido como Pós-Guerra, até os anos 1960. Como se sabe, um dos movimentos literários mais representativos dessa época foi o Surrealismo. Durante as aulas, tivemos a oportunidade de ler trechos do primeiro Manifesto do Surrealismo, de André Breton (1896-1966), o nome mais proeminente do movimento inspirado nas teorias revolucionárias de Sigmund Freud (1856-1939) sobre o inconsciente, aplicadas à criação literária e artística.

A fim de contemplar outras manifestações artísticas do movimento surrealista, pudemos visualizar quadros de Salvador Dalí (1904-1989), Marc Chagall (1887-1985), Giorgio Di Chirico (1888-1978),

Yves Tanguy (1900-1955) e René Magritte (1898-1967), dentre outros.

Dando continuidade à repercussão do movimento, pudemos ler alguns poemas e textos em prosa do livro *Fatras*, de Jacques Prévert (1900-1977), um importante poeta francês influenciado pelas ideias do Surrealismo. Essa publicação é ilustrada com algumas das famosas colagens que ele criou com imagens recortadas de jornais e revistas, bem como de fotos e gravuras, re combinadas a seu bel-prazer, ao sabor da imaginação, em sintonia com a estética surrealista, produzindo imagens oníricas, poéticas, surpreendentes e às vezes chocantes, não obstante sua beleza e originalidade, em ato de liberdade criativa.

A partir da percepção que tivemos do impacto que tais colagens causaram nos alunos, provocando reações que iam da surpresa incrédula ao sorriso intrigado, passando por certo espanto admirativo, ocorreu-nos a ideia de nos exercitarmos na arte da colagem surrealista, inspirados pelo trabalho de Prévert e nutridos pelas leituras do manifesto e das pinturas anteriormente mencionadas.

Combinada a data, os participantes compareceram à sala de aula devidamente munidos de papel, tesoura, cola e revistas, em atendimento à

solicitação previamente feita. Espontaneamente, alguns alunos se sentaram no chão, onde se podia ter mais liberdade de movimento e mais espaço para trabalhar. O experimento se desenvolveu em ambiente convivial, descontraído, com intercâmbio de ideias e material, mas, ao mesmo tempo, com nítida concentração individual na própria colagem, numa dinâmica grupal entremeada de momentos de absoluto “silêncio criativo”.

Através das colagens, os alunos puderam transmitir livremente, cada qual à sua maneira, seus sentimentos, valores e ideias. De acordo com a percepção formada a partir do nosso contato com eles ao longo do semestre e, em alguns casos, em semestres anteriores, cada colagem refletia, impulsionada pela liberdade criativa inspirada no Surrealismo, a visão do mundo e o momento existencial de cada participante.

Refletindo posteriormente sobre a Oficina de Colagem Surrealista (ou talvez melhor, o *Atelier de Collage Surréaliste*, conforme o chamávamos durante as aulas de literatura, ministradas basicamente em língua francesa), diríamos que o experimento se apresentou como uma atividade pedagógica interessante, na medida em que propiciou aos alunos uma vivência concreta, ao mesmo tempo sensorial e cognitiva, tátil

e conceitual, através da qual eles puderam talvez melhor assimilar algumas das ideias e das técnicas do Surrealismo, um movimento literário de matriz francesa. O experimento permitiu-lhes igualmente expressar seu próprio universo interior, na forma de composição feita a partir de fragmentos de imagens recombinadas subjetivamente, refletindo o imaginário individual. A atividade cumpriu também uma função que consideramos relevante, qual seja, de servir como instrumento de vazão a sentimentos e afetos.

Já se argumentou que a arte pode ter também uma função terapêutica. Acreditamos que atividades como o das colagens surrealistas podem desempenhar função semelhante, de certa maneira, pela combinação de atividade lúdica e cognitiva, propiciando eventualmente certo sentimento de reequilíbrio emocional e percepção cognitiva. No caso da arte surrealista, a estranheza inicial pode ter ajudado a impulsionar e desbloquear sentimentos e ideias. De acordo com dois filósofos que estudaram a questão,

A arte pode nos ajudar a identificar o que é central para nós, mas difícil de expressar em palavras. Boa parte do que é humano não está prontamente acessível na linguagem. Podemos

segurar um objeto artístico e dizer, de maneira confusa mas significativa: “Isto sou eu”. (DE BOTTON & ARMSTRONG, 2014, p. 65.)

Esquemáticamente, uma Oficina de Colagem Surrealista poderia ser assim configurada:

- 1. Objetivo:** Proporcionar aos alunos uma experiência de criação, inspirada nas colagens de Jacques Prévert e na estética surrealista.
- 2. Participantes:** qualquer aluno (a), preferencialmente aqueles (as) que tenha recebido previamente informações sobre o movimento surrealista, através de textos e pinturas.
- 3. Material:** papel, tesoura, cola, revistas, jornais e imagens diversas.
- 4. Duração:** a atividade pode durar o tempo de uma aula (de 50 minutos a 1 hora) ou se estender além, dependendo do número de participantes e da dinâmica grupal.

Com a devida permissão dos alunos, anexamos fotos ilustrativas de algumas colagens com o nome das autoras, à título de ilustração (cf. figuras 1 e 2).

Figura 1: Trabalho da aluna
Élida Stephania da Conceição.



Fonte: Reprodução da obra original.

Figura 2: Trabalho da aluna Gabriella Stefane Muniz de Almeida.



Fonte: Reprodução da obra original.

Oficina de Crônica Literária

Esta oficina foi proposta em turmas de Introdução aos Estudos Literários, no semestre acadêmico 2016.2. Os gêneros literários fazem naturalmente parte do programa, e são normalmente estudados do ponto de vista teórico, através da apresentação das principais características de cada um, com base em exemplos que cada professor compartilha com os alunos. Trata-se, conforme indica o nome da disciplina, de uma iniciação fundamental ao universo literário, através da qual os alunos do curso de Letras entram em contato com a divisão clássica dos gêneros em lírico, épico (ou narrativo) e dramático, como se sabe. Dois deles (o lírico e o dramático) têm peculiaridades que os tornam de acesso menos fácil à maioria dos estudantes, afinal, escrever poemas e peças de teatro requer habilidades específicas. É certo que muitos já tentaram escrever poemas em algum momento de sua existência, especialmente durante a adolescência, quando a expressão “lírica” dos próprios sentimentos e experiências costuma caracterizar essa faixa etária. Ultrapassada essa fase, poucos são aqueles que se exercitam num gênero que exige certa elaboração linguística, o que dificulta sua prática, exceto naqueles

que encontram na poesia sua vocação literária. O gênero narrativo, por sua vez, é de acesso mais fácil à maioria, afinal, todos os alunos que chegam à universidade são capazes de elaborar um texto em prosa, mesmo porque a prova de redação faz parte do processo seletivo.

Sendo a literatura a elaboração artística das experiências, ideias e sentimentos humanos, dentro das molduras oferecidas pelos gêneros historicamente determinados, nos parece que o ensino dela deve preferencialmente se fazer acompanhar de abordagens que proponham a desconstrução de certos lugares-comuns acerca da literatura e dos próprios escritores (e escritoras), as quais tendem a idealizá-los, alçando-os a patamares inacessíveis à experiência comum da maioria, distante da realidade cotidiana. Existem naturalmente os (as) grandes artistas, que elevam à excelência a produção literária, mas é possível experimentar a literatura de outras formas, além da leitura, como a escrita criativa, por exemplo, sem necessariamente ter ambições artísticas, mas ainda assim obter alguma satisfação na atividade.

Concretamente, a ideia de propor essa oficina surgiu durante as aulas sobre o gênero narrativo, através da leitura de obras (ou trechos) de vários

subgêneros, como o conto (“A cartomante”, de Machado de Assis, e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector), o romance (*Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa), o ensaio (“Dos canibais”, de Michel de Montaigne), relato de viagem (“Viagem de um Naturalista ao Redor do Mundo”, no trecho em que Charles Darwin descreve sua passagem pelo Brasil), a fábula (“A cigarra e a formiga”, de La Fontaine), a epopeia (*Os Lusíadas*, de Camões), dentre outros.

Ao abordar a crônica, um gênero literário que floresceu no Brasil na segunda metade do século XX, e que alguns críticos consideram como uma das melhores expressões literárias nacionais, propus a leitura de “A última crônica”, de Fernando Sabino. Além de ser um exemplo privilegiado desse tipo de escrita em prosa, o texto tem certa dimensão didática, na medida em que transmite a ideia segundo a qual a crônica nasce do cotidiano, de experiências, dos fatos mais diversos e, por vezes, dos mais inusitados, graças à capacidade de observação, mediante a qual o cronista consegue captar o que se passa em torno de si, destacando os acontecimentos, gestos e situações dignos de serem registrados. Para tal, é preciso praticar a arte de esquecer momentaneamente, nem que seja por alguns segundos ou minutos, das preocupações e

das obrigações cotidianas, das tarefas a cumprir, das contas a pagar, dos compromissos a honrar, enfim, dos laços familiares, sociais e profissionais que nos conectam ao mundo.

O impacto da narrativa de Sabino fez-se facilmente notar, segundo nossa percepção, de tal maneira que, ao final do semestre, quando da tradicional confraternização, propomos prestar uma homenagem ao falecido cronista, durante a qual cada um dos alunos leria para os colegas sua crônica, se assim o desejasse. A proposta foi acolhida unanimemente.

Seguindo as recomendações de desenvolver o senso de observação e sobretudo inspirados no cronista mineiro, o resultado da experiência de tentar escrever uma crônica a partir do cotidiano foi interessante, diverso, inspirador e, em alguns casos, surpreendente. Sintomaticamente, algumas delas descreviam cenas, palavras e gestos engraçados, pitorescos ou curiosos envolvendo pessoas que circulavam em ônibus, uma vez que muitos alunos do curso são usuários de transportes públicos, o que demonstrava que eles realmente prestaram atenção ao entorno, na dinâmica do dia-a-dia, sendo esse um dos principais objetivos da oficina. Esta não se propunha necessariamente a

fazer com que os participantes produzissem crônicas estilisticamente bem-feitas ou literariamente bem-sucedidas, o que demandaria uma preparação e condições específicas, tal como se encontram em oficinas literárias profissionais, mas antes desenvolver a capacidade de observação nos alunos, contribuindo para desmistificar a atividade literária, aproximando-a da experiência comum. Outras crônicas descreviam cenas familiares, viagens, memórias de infância, sonhos e até uma espécie de autorretrato.

Esquemáticamente, uma Oficina de Crônica Literária poderia ser assim sistematizada:

- 1. Objetivo:** estimular os alunos a escrever crônicas a partir de fatos ou vivências que julguem relevantes, mediante a observação atenta do cotidiano.
- 2. Participantes:** qualquer aluno do curso de Letras, ou de outra área, que tenha preferencialmente lido e debatido previamente crônicas de autores como Rubem Braga, Fernando Sabino, Nelson Rodrigues, Luiz Fernando Veríssimo e outros.
- 3. Público-alvo:** leitores em geral, em redes sociais, no âmbito familiar, social ou profissional.
- 4. Duração:** um semestre, em média. Sugere-se que a proposta se dê em paralelo à abordagem

da questão dos gêneros literários, geralmente em meados do semestre, com resultados estimados para o final das aulas.

Oficina da Fotografia Francesa

Referida informalmente como *Atelier de la Photo*, no âmbito das aulas remotas da disciplina Língua Francesa – Nível Avançado II, que assumimos durante a pandemia do Covid-19, no semestre acadêmico 2020.2 (março a julho de 2021), essa oficina foi proposta basicamente como tentativa de transmitir conteúdos históricos e artísticos relacionados à fotografia, bem como estimular os sentidos (no caso, a visão), a análise semiótica de imagens e a percepção humanista da realidade.

Como se sabe, a fotografia foi inventada na França por Nicéphore Niépce (1765-1833) e Louis Daguerre (1787-1851). O primeiro descobriu a reação química à base de nitrato de prata que tornou possível a produção de imagens reais, ao passo que o segundo aperfeiçoou o processo e o difundiu comercialmente, popularizando a revolucionária invenção. Já desde o século XIX, a fotografia começou a adquirir certa dimensão artística, para além da

função documental, por causa dos célebres retratos de personalidades do mundo literário feitos por Étienne Carjat (que fotografou Charles Baudelaire e Arthur Rimbaud, por exemplo) e Félix Nadar (que fotografou Victor-Hugo e Émile Zola, dentre outros). A partir notadamente da segunda metade do século XX, a fotografia começou a ser reconhecida como um tipo de arte, percepção que foi se consolidando em função das imagens produzidas por Henri Cartier-Bresson (1908-2004), considerado por alguns como o “pai” da fotografia artística francesa e autor da conhecida frase: “Fotografar é pôr na mesma linha de mira a cabeça, o olho e o coração”²⁶, bem como as feitas por Robert Doisneau (1912-1994), fotógrafo do cotidiano, da infância e da periferia parisiense, autor da célebre foto conhecida como “O Beijo”, que retrata um casal se beijando, alheio à circulação de pedestres numa movimentada rua da Paris do Pós-Guerra, sem esquecer as imagens de Édouard Boubat (1923-1999), considerado outro expoente da chamada fotografia humanista francesa, bem como as de Pierre Verger (1902-1996), francês radicado no Brasil, dentre outros. Além deles, alguns estrangeiros

26 *“Photographier c’est mettre sur la même ligne de mire la tête, l’oeil et le coeur.”*

radicados na França se destacaram no universo da fotografia artística, como o norte-americano Man Ray (1890-1976), o húngaro André Kértész (1894-1985), e o tcheco Josef Koudelka (1938).

Entretanto, as fotos dos franceses citados foram menos vistas e comentadas em sala de aula virtual do que aquelas feitas por um dos maiores fotógrafos em atividade, o brasileiro Sebastião Salgado (1944-), um autêntico representante daquela que nós propomos chamar de “Escola Francesa” da fotografia, cujas principais características são as imagens em preto-e-branco e a temática humanista. O pertencimento de Salgado à dita escola pode talvez ser explicado pelo fato de ele residir há muitos anos na França, desde o final dos anos 1960, quando se exilou, juntamente com sua esposa, por causa do recrudescimento da violência e da censura impostos pela ditadura militar, e também pelo fato de ele ter trabalhado na mítica Agência Magnum, fundada por Cartier-Bresson em 1947.

Assim, graças aos recursos tecnológicos disponíveis para o ensino à distância, usando ferramentas de ampliação, como o zoom, por exemplo, pudemos compartilhar com nitidez diversas imagens feitas pelo fotógrafo brasileiro nos quatro cantos do mundo, mostrando trabalhadores rurais (Nordeste), migrantes

(África), garimpeiros (Serra Pelada, no Pará), refugiados (África), povos indígenas isolados (Amazônia) etc. Seu olhar humanista visa sensibilizar as pessoas e, em alguns casos, denunciar as desumanas condições de vida às quais crianças, mulheres e homens de regiões desassistidas estão reduzidos, ao passo que seu olhar artístico visa dar-lhes dignidade humana e, na medida do possível, ressaltar a beleza plástica de determinados cenários e situações, ainda que a realidade retratada seja dramática e mesmo trágica.

O compartilhamento remoto permite a participação de todos, criando uma dinâmica comunicativa enriquecedora e plural, a partir das imagens analisadas, por assim dizer, do ponto de vista semiótico, através do qual o professor destaca aspectos técnicos que sejam relevantes em determinada foto, como enquadramento, grafismos, planos, perspectiva, pontos de fuga etc. Em seguida, os alunos fazem seus próprios comentários, manifestando, via de regra, suas reações afetivas e considerações diversas.

Devido à repercussão que consideramos positiva entre os participantes do *Atelier de la Photo*, foi proposta uma atividade individual a ser realizada fora do âmbito das aulas (ou encontros linguístico-culturais, de acordo com a nomenclatura adotada ao longo do

semestre pelo grupo), que consistia em selecionar uma ou mais imagens dos fotógrafos estudados na oficina e fazer um comentário explicando as razões da escolha, com uma breve análise da foto e a justificativa do porquê ela é relevante, de acordo com a percepção de cada aluno.

Algumas atividades extensivas ao *Atelier de la Photo* foram pensadas, mas não puderam ser experimentadas, devido às restrições sociais impostas pela pandemia do Covid-19. Elas podem vir a ser testadas, quando da possível realização de outra oficina dessa natureza, depois que as condições sanitárias normais forem reestabelecidas. A atividade que nos parece mais exequível no âmbito dessa oficina, graças às câmeras fotográficas embutidas nos telefones celulares, consiste em fazer uma “saída fotográfica” dentro do campus e produzir imagens inspiradas na “Escola Francesa” de fotografia, isto é, em preto-e-branco e com temática humanista, explorando o cotidiano da universidade, bem como situações, espaços e pessoas que possam sugerir reflexões e que manifestem, preferencialmente, alguma beleza plástica. A atividade pode durar 1 ou 2 horas, a depender da disponibilidade e do interesse da turma. Feita a saída, sugere-se a cada aluno (a) disponibilizar

as imagens por ele (a) produzidas e selecionadas, num ambiente virtual temporário criado expressamente com essa intenção (página do Facebook, perfil do Instagram, grupo de WhatsApp, e-mail etc.), a fim de compartilhá-las com os demais participantes da oficina e permitir comentários e sugestões a serem feitos nos encontros subsequentes.

Esquemáticamente, a “Mini-saída fotográfica no campus”, como atividade extensiva à Oficina de Fotografia Francesa, poderia ser assim sistematizada:

1. **Objetivo:** Estimular os participantes a pôr em prática os critérios da chamada “Escola Francesa” de fotografia, isto é, fotos em preto-e-branco e com temática humanista, feitas com o celular, no âmbito do campus universitário, ou outro local da cidade, como o centro histórico e o centro comercial, por exemplo.
2. **Participantes:** qualquer aluno (a) que tenham, preferencialmente, assistido às aulas-encontros desta oficina, através da qual se faz uma espécie de iniciação ao olhar fotográfico de inspiração francesa.
3. **Material:** celular (smartphone).
4. **Duração:** em princípio, de comum acordo, a experiência pode durar de 1 a 2 horas, podendo esse tempo ser eventualmente estendido ou reduzido.

Oficina de Tradução de Canções

Inspirada pelos dias de chuva naturalmente frequentes no inverno paraibano, a ideia de apresentar canções francesas com essa temática, como “*La Pluie*” (A chuva), da cantora Zaz (Isabelle Geffroy), surgiu casualmente, tendo tido, não obstante, bastante aderência por parte dos alunos da disciplina Língua Francesa – Nível Avançado II, no semestre acadêmico 2020.2. A ideia é tão simples quanto banal, mas nem por isso menos eficaz e produtiva: estabelecer vínculos entre a realidade dos alunos (no caso, meteorológica, ligada às estações do ano) e a língua estudada, juntamente com sua cultura. Como se sabe, a audição de canções é normalmente uma das atividades mais apreciadas pelos alunos que estudam línguas estrangeiras, uma vez que, além do conteúdo linguístico propriamente dito contido nas letras, a música estimula os afetos e a imaginação e pode ser portadora de questões ideológicas e reflexões de caráter filosófico.

Estabelecida a conexão, o desdobramento da atividade se deu conseqüentemente. A partir do tema em questão (a chuva), foi proposta outra atividade, em sentido inverso: escolher canções bra-

sileiras com mesma temática, ou assemelhada, e traduzi-las para o francês, como um exercício de tradução e adaptação cultural. Sendo assim, foi feita coletivamente uma tradução da canção popular “Que maravilha”, de Jorge Ben e Toquinho, gravada originalmente em 1971 no LP “Negro é lindo”, do primeiro desses compositores .

Pelas razões apresentadas anteriormente, este tipo de atividade se adequa satisfatoriamente às aulas remotas, na medida em que permite o compartilhamento de canções com qualidade de áudio e eventualmente de imagens, quando presentes. Além disso, o docente pode também compartilhar o andamento da tradução em um texto do tipo Word, atividade desenvolvida via de regra em dinâmica grupal convival, por causa da descontração que a música normalmente traz às atividades pedagógicas.

Idealmente, faz parte dos objetivos pedagógicos dessa oficina a adaptação rítmica e melódica das traduções de canções brasileiras para o francês, na medida em que a atividade pode representar em estímulo à criatividade e à capacidade de adequação das várias dimensões das duas línguas envolvidas (lexical, sintática, semântica, prosódica, rítmica, melódica e cultural). Entretanto, devido à insufici-

ência de conhecimentos musicais e instrumentais por parte dos participantes, bem como do docente, não foi possível levar a cabo a intenção. Para tal, seria talvez necessária a interação *criativa* com um músico ou instrumentista, capaz de fazer os ajustes necessários, a fim de adaptar a tradução francesa às características melódicas e rítmicas do original brasileiro. Como se sabe, esta não é uma tarefa fácil de realizar, e demandaria investimento de tempo e eventualmente recursos financeiros, a fim de remunerar um músico profissional.

Essa oficina se presta a avaliações, pois permite mensurar o grau de sucesso da tradução e de sua adaptação cultural. Além da canção citada de Jorge Benjor e Toquinho, foram feitas traduções de outras canções com certa semelhança temática, compostas por Caetano Veloso (“Desde que o samba é samba”), Tom Jobim (“Estrada do sol”), Luiz Gonzaga (“O xote das meninas”), Jorge Benjor (“Chove chuva”), Kid Abelha (“Lágrimas e chuva”) e Lobão (“Me chama”).

Esquemáticamente, uma Oficina de Tradução de Canções poderia ser assim sistematizada:

- 1. Objetivo:** estimular os (as) alunos (as) a traduzir para a língua francesa canções brasileiras por eles (as) escolhidas, em função

da empatia afetiva ou ideológica, fazendo adaptações culturais, se necessárias, ou a partir de algum evento ou efeméride.

2. Participantes: qualquer aluno (a) das disciplinas de língua francesa, de qualquer nível, salientando-se, porém, que em classes mais avançadas a atividade tende a ser mais fluida, a depender da complexidade da letra da canção escolhida.

3. Duração: de 1 a 2 aulas consecutivas, em média, com possíveis alterações para mais ou para menos.

4. Observação: tentar, dentro do possível, fazer adaptações rítmicas e melódicas, em parceria, preferencialmente, com um músico profissional, sem ultrapassar, porém, o âmbito da disciplina e seu caráter educativo, em função de possíveis consequências indesejáveis do ponto de vista dos direitos autorais.

Acreditamos que os experimentos didáticos reportados sob a denominação de Oficinas de Letras produziram resultados satisfatórios, tanto em termos cognitivos *strictu sensu* quanto em termos educativos *latu sensu*.

Metodologicamente falando, cada uma das quatro oficinas obedeceu ao tripé conceitual formado por informação, reflexão e entretenimento.

Temporalmente, cada uma dessas etapas era pré-condição para a seguinte, o que ajudou a imprimir certa dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem, tendo a prática sido ao mesmo tempo ponto de chegada, do ponto de vista do professor, e espaço de experimentação, do ponto de vista do aluno.

Através das oficinas, buscou-se propor atividades que possam despertar o interesse dos participantes e ajudar a dinamizar a prática docente em classes de língua e literatura francesas, mas também nas de literatura em geral. Vistas em conjunto, além da transmissão de conteúdos e estímulo à reflexão, as oficinas têm talvez em comum o fato de lidarem com a dimensão dos afetos, da subjetividade, das memórias e da sensibilidade dos alunos.

Acreditamos que essa dimensão deva ser levada em consideração na prática docente, a fim de tentar fazer da experiência de ensino-aprendizagem mais do que a simples transmissão de conteúdos e informações, mas em vivências cognitivas e afetivas que possam enriquecer a formação profissional e humana dos alunos, mas também o exercício profissional do professor, enquanto educador.

Referências

ASSOULINE, P. *Cartier-Bresson – O olhar do século*. Porto Alegre: L&PM, 2008. Tradução de Júlia da Rosa Simões.

BEN, J., & TOQUINHO. *Que maravilha* (1971). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DEq4Ma5BJRA> Acesso em: 13/07/2021.

BRETON, A. *Manifestes du surréalisme*. Paris: Gallimard, 1987.

CALABRESI, M. *A occhi aperti*. Roma: Contrasto, 2013.

CARTIER-BRESSON, H. *Paris à vue d’œil*. Paris: Éditions du Seuil, 2013.

DE BOTTON, A. & ARMSTONG, J. *Arte como terapia*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014. Tradução de Denise Bottmann.

DOISNEAU, R. *Pour la liberté de la presse*. Paris: Reporters sans frontières, 2000.

Josef Kouldelka. Tours: Contrasto, 2007.

LE BOULER, J. P. *Pierre Fatumbi Verger, um homem livre*. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2002. Tradução de Fábio Araújo.

Memórias de Pierre Verger – O acervo fotográfico da Fundação Pierre Verger. Salvador: Fundação Pierre Verger, 2015.

MILLER, F. *Brésil en douce*. Bordeaux: William Blake & Co., 1993.

NÓBREGA, C. & ECHEVERRÍA, R. *Verger, um retrato em preto e branco*. Salvador: Prévert, Jacques. *Fatras*. Paris: Gallimard, 1966.

SALGADO, S. *Da minha terra à Terra – Sebastião Salgado com Isabelle Francq*. São Paulo: Paralela, 2014. Tradução de Júlia da Rosa Simões.

SONTAG, S. *On Photography*. London: Penguin Books, 2008.

SOUTY, J. *Pierre Fatumbi Verger. Do olhar livre ao conhecimento iniciático*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011. Tradução de Michel Colin.

VERGER, P. *Retratos da Bahia*. Salvador: Corrupio, 1980.

VERGER, P. *50 anos de fotografia*. Salvador: Corrupio, 1982.

VERGER, P. *Bahia de tous les poètes*. Lausanne: Le Guilde du Livre, 1955.

VERGER, P. *Orisha. Les Dieux Yoruba en Afrique et au Nouveau Monde*. Paris: Métailié, 1982.

SABINO, F. “A última crônica”. Escrevendo o Futuro Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html. Acesso em: 13/07/2021.

TELES, G. M. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972. Petrópolis: Vozes, 1992 (12^a edição).

História em quadrinhos: uma metodologia ativa no ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais em Francês Língua Estrangeira

Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros

Levar o(a) aluno(a) a se comunicar e a realizar ações na língua estrangeira (LE) de forma eficaz é um dos principais objetivos da didática das línguas. Desde as primeiras metodologias de ensino-aprendizagem de LE, a saber, metodologia gramática-tradução, metodologia direta, metodologias ativas audiovisuais, a SGAV (*Structuro-Globale-Audio-Visuelle*) até a abordagem comunicativa, o(a) professor (a) assume o papel de detentor(a) do saber, domina a aula, é autoridade no conhecimento linguístico-cultural da língua em aprendizagem e, conseqüentemente, recebe a denominação de Mestre(a). O(a) aluno(a), por sua vez, adquire o conhecimento por meio de exercícios mecânicos, de repetição, de práticas contínuas e controladas. Esta realidade não lhes oferece oportunidades para exercer sua criatividade na organização de suas atividades de classe.

As metodologias de ensino rompem umas com as outras para se adaptarem aos novos contextos, às novas necessidades da sociedade. Estas mesmas metodologias apresentam diferenças no que dizem respeito às suas propostas de ensino e de aquisição da língua estrangeira (MEDEIROS; CHIANCA, 2018). A realidade atual da didática das LE apresenta-nos a necessidade de conciliar as transformações de uma sociedade, cada vez mais complexa, e o ensino de línguas devido à presença, em nossa sala de aula, de alunos(as) mais heterogêneos e com objetivos mais diversificados.

Além dos aspectos apresentados acima, há mais de um ano, desde o início da pandemia do Coronavírus, em março de 2020, devido às medidas de isolamento, vivemos a impossibilidade de realizar encontros presenciais entre professores(as) e alunos(as). As aulas remotas realizadas neste contexto de pandemia são mediadas por uma tecnologia digital que demandava uma aquisição rápida do seu manuseio por parte dos(as) professores(as) e alunos(as). Portanto, ouvimos e empregamos o verbo *reinventar-se* em diferentes ocasiões do nosso cotidiano podendo também ser encontrado no campo do ensino-aprendizagem de língua, mais especificamente, no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Conforme a definição do verbo *reinventar-se*, nas palavras do cronista e membro da Academia Brasileira de Letras, Moacyr Scliar,

significa deixar para trás o nosso passado, significa transformar nossa vida (nem que seja em pequenos detalhes) e isso pode ser um antídoto decisivo contra o marasmo, contra o desânimo, contra a apatia. De repente, somos outra pessoa. (SCLAR, 2010, s/p)

Nós, professores(as) (especificamente professores(as) de LE) também nos reinventamos a cada dia em nossas salas de aula, agora de forma remota.

Nesse sentido, essas transformações conduzem a didática das LEs a redefinir os recursos de ensino-aprendizagem, a refletir sobre o papel do(a) professor(a) (formador) e dos(as) próprios(as) alunos(as), principalmente nas estratégias que contribuirão eficazmente na construção e realização dos seus objetivos de ensino-aprendizagem. Portanto, no contexto atual, o papel do(a) professor(a) e do (a)aluno(a) deve sofrer modificações para uma melhor adaptação a esse *reinventar-se*. O *novo normal* oferece ao(à) professor(a) uma nova postura diante do seu público. O simples

fato de, durante uma aula remota, o(a) aluno(a) optar por não ligar sua câmera, pode significar que aquele(a) aluno(a) está pronto para ouvir a explanação do novo tema de estudo e que ele(a) próprio(a) descobrirá a melhor estratégia de aquisição do conteúdo.

Portanto, de detentor(a) e Mestre(a) do conhecimento linguístico e cultural da LE em aprendizagem, o(a) professor(a) passa a orientador(a), a mediador(a), facilitador(a) das atividades nos encontros síncronos. É, portanto, quem busca promover e favorecer a aprendizagem direcionando o(a) aluno(a) a buscar suas próprias estratégias, sua autonomia de aprendizagem. O(a) aluno(a), por sua vez, de “espectador(a)” em sala de aula, passa a protagonista de sua aprendizagem experimentando, juntamente com o(a) professor(a), estratégias que facilitem o conhecimento.

Nesse sentido, uma vez que *reinventar-se* também significa, como vimos, “deixar para trás o nosso passado, transformar nossa vida (nem que seja em pequenos detalhes)” (SCLIAR, 2010, s/p), propomos o emprego de Metodologias Ativas (MAs) de ensino como um dos meios capazes de renovar metodologias tradicionais de ensino-aprendizagem de LE nesse contexto de pandemia e, conseqüentemente, de aulas remotas. Nas MAs o(a) aluno(a) é o centro do processo

de aprendizagem e, portanto, participante ativo(a) deste processo. Conforme Diesel, Baldez e Martins (2017 *apud* BISPO, 2019), com o uso de metodologias ativas, o(a) professor(a) passa a ser um(a) verdadeiro(a) facilitador(a) e a autonomia é um ponto essencial na trajetória do estudante. Porém, é importante enfatizar que as MAs de ensino devem ser aplicadas visando a melhor fixação dos conteúdos e precisam ser interessantes ao contexto tanto para o(a) docente como para os(as) discentes.

Conforme Borges e Alencar (2014 *apud* BISPO, 2019), existem mais de 119 formas de metodologias ativas, como por exemplo mapas conceituais, aprendizagem baseada em problemas (PBL), estudo de caso, histórias em quadrinho, painel de notícias, sala invertida, dentre outras. Por meio delas, o(a) aluno(a) pode se ver em um cenário de prática daqueles conhecimentos vistos na teoria, raciocinando e desenvolvendo ideias que até então eram necessárias apenas na realização de provas ou atividades.

Isso posto, apresentamos a história em quadrinhos (HQ) como uma das formas de MAs e, consequentemente, como estratégia ativa relacionando teoria e prática de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). O gênero textual HQ (assim

como um jornal, um mapa, uma bula de remédio, entre outros) não é elaborado, em sua origem, para fins didáticos. Portanto, a HQ se insere no que conhecemos por documentos autênticos ou textos sonoros ou escritos que não são produzidos para recursos didático-pedagógicos ou para o estudo da língua, mas com uma função de comunicação, de informação ou de expressão linguística real (GALISSON; COSTE, 1976; CUQ, 2003). Não obstante, uma vez *didatizados*, estes documentos autênticos tornam-se importantes aliados como estratégias ativas de ensino-aprendizagem de LE.

A história em quadrinhos, além de apresentar aspectos linguísticos característicos da LE em aprendizagem, inicializando o(a) aluno(a) ao conhecimento do léxico, de estruturas linguísticas e de aspectos fonéticos e fonológicos da língua estrangeira em aprendizagem, também favorece, por meio dos seus textos e imagens, noções relacionadas aos aspectos socioculturais por ser um documento autêntico de expressão linguística. Segundo Baron-Carvais (2007, p. 121) “a HQ é um meio de expressão, um veículo da cultura popular e de sua ideologia, mas é também uma arte”. Como sabemos, as HQs exploram temas ligados ao amor, aos super-heróis, às tecnologias futuristas (BARON-CARVAIS, 2007). Groensteen (2004) propõe uma

pedagogia para as HQs permitindo melhorar o nível da nossa percepção da imagem, por exemplo. Ademais, a HQ é universal e visa todo o público, não se restringindo a uma classe social definida. Não esquecendo os demais temas humorísticos, todos esses aspectos, entre outros, despertam o interesse e o prazer da leitura e da aprendizagem nos(as) nossos(as) alunos(as).

Santos e Vergueiro (2012 apud BISPO 2019) apresentam três atividades práticas de utilização da HQ: leitura de uma HQ; retirada dos textos originais dos balões para que os(as) alunos(as) criem seus próprios diálogos articulando texto-imagem e a terceira é a criação por parte do(a) aluno (a) de sua própria HQ. Brandão e Silva (2016 apud BISPO, 2019), afirma que o uso da HQ no ensino superior pode colaborar para expandir o pensamento de uma área de conhecimento específica, de forma que o(a) aluno(a) demonstre em sua sequência de cenas o que aprendeu sobre uma teoria, conceito ou procedimentos ligados a uma área de atuação profissional.

Portanto, partindo da concepção de que o emprego da HQ no ensino-aprendizagem de LE é uma MA em que o(a) aluno(a) é o(a) protagonista no seu processo de aprendizagem, apresentaremos três HQs produzidas por alunos do Francês II, no período de

aulas remotas referente ao semestre 2020.2 (março a julho de 2021).

Dentre os conteúdos gramaticais do programa da disciplina Francês II, do curso de Graduação de Letras-Francês da Universidade Federal da Paraíba estão inseridos o pretérito perfeito composto (*passé composé*), o pretérito imperfeito (*imparfait*) e os pronomes adjetivos possessivos (*adjectifs possessifs*). O tempo verbal *passé composé* apresenta, em sua maioria das vezes, conforme nossa prática em sala de aula de FLE, dificuldades em sua compreensão por parte dos (as) estudantes de FLE. Apesar da semelhança apresentada na formação do *passé composé* e seu equivalente em português, o pretérito perfeito composto, ou seja, nas duas línguas, estes dois tempos verbais apresentam um auxiliar no presente do indicativo e o particípio passado do verbo principal, diferem em francês e em português quanto ao seu emprego.

O *passé composé*, em francês, exprime uma ação ou um fato que já se produziu no momento em que falamos, já o pretérito perfeito composto em português é utilizado para indicar uma ação repetida que ocorreu no passado e que se prolonga até o presente. Vejamos um exemplo em francês e em português com estes dois tempos verbais:

Tabela 1: Quadro contendo exemplos com o *passé composé* em francês e pretérito perfeito em português.

<i>Passé composé</i>	Pretérito perfeito composto	Tradução
<i>J'ai étudié à Paris</i>	Eu tenho estudado em Paris	Estudei em Paris (francês)

Fonte: Autoria própria.

O tempo verbal imperfeito (*l'imparfait*), em francês assim como em português, é utilizado quando nos referimos às lembranças, aos hábitos no passado, bem como quando descrevemos uma circunstância, no passado, um estado físico ou psicológico. Geralmente, a assimilação destes dois tempos verbais, quando separadamente, não representa problema. No entanto, os(as) alunos(as) encontram frequentemente dificuldades para compreenderem o emprego desses tempos verbais principalmente quando utilizados juntos em um texto narrativo no passado.

Os pronomes adjetivos possessivos apresentam dificuldades na aprendizagem principalmente no emprego referente às 3^{as} pessoas do singular e do plural: *Il/elle/ils/elles – son/sa/ses/leur/leurs*. Percebe-se, conforme nossa experiência em ensino-aprendizagem de FLE, que os pronomes adjetivos possessivos da

língua francesa apresentam dificuldades na sua assimilação devido à utilização, no português brasileiro (PB), dos pronomes adjetivos possessivos seu/sua/seus/suas tanto com referência à 3ª pessoa ele/ela/eles/elas, como à 2ª pessoa você/vocês. Portanto, o emprego do pronome possessivo adjetivo francês em frases como *Sa maison est grande (sua casa é grande)* pode apresentar ambiguidade uma vez que não explicita a referência à pessoa com quem se está falando ou de quem se está falando.

Diante do exposto acima, apresentaremos três HQs, produzidas por alunos(as) do Francês II (semestre remoto 2020.2) do Curso de Letras/ Francês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nas quais abordam estes pontos gramaticais seguidos de uma reflexão sobre esta prática didático-pedagógica utilizando a HQ como MA.

O *passé composé* em quadrinhos

Na HQ abaixo (fig. 1), criada pela aluna Sofia, os personagens, compostos por franceses, estudantes de língua francesa, uma professora, estão inseridos em cenários franceses como o Panthéon em Paris (2º quadrinho), uma *boulangerie/pâtisserie* (padaria/

pastelaria) (3º quadrinho), entre outros. Podemos encontrar, nesta HQ, a personagem (7º quadrinho) afirmando que conhece diferentes saudações em francês, mas mostra a necessidade de estudar mais a língua para conseguir comunicar-se de maneira mais efetiva e é justamente o tempo verbal *passé composé* que é explicado e exemplificado, em seguida, pela personagem da professora (10º, 11º, 12º e 13º quadrinhos).

Figura 1: História em quadrinhos produzida pela aluna Sofia explicando e exemplificando o tempo verbal *passé composé* na língua francesa.





This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Fonte: Acervo da autora.

Portanto, a explicação detalhada da utilização, formação e ilustração com exemplos de frases no *passé composé*, realizada pela personagem da professora, na HQ, tem como resultado a assimilação do conteúdo pela personagem da aluna (16º quadrinho) nos deixando vislumbrar a efetiva aprendizagem desse tempo verbal pela própria aluna Sofia. Esta atividade, conforme afirma a aluna Sofia, possibilitou o conhecimento de uma outra forma de aprender, além do livro didático e das atividades vistas em sala de aula. Ademais,

conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Francês (PPC-Letras-Francês) o graduado em Letras-Francês deve ser capaz de “aplicar os conhecimentos teórico-metodológicos da linguística aplicada e dos estudos literários em trabalhos de pesquisa e na prática docente, a fim de contribuir para o processo contínuo de construção do conhecimento na área de atuação” (UFPB, 2018).

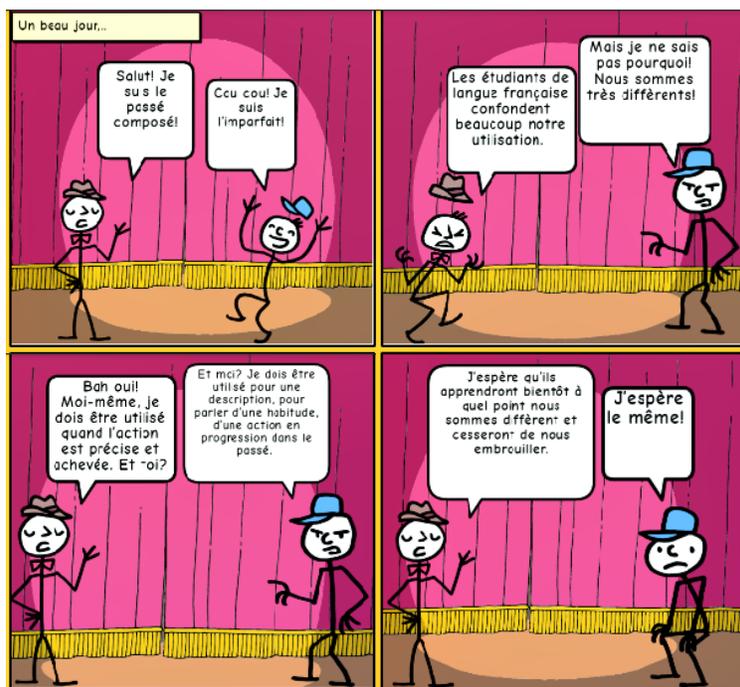
Nesse sentido, na HQ em tela, criada pela aluna Sofia, observa-se a preocupação da autora, não somente com sua aprendizagem, mas também com a adoção deste recurso com seus(suas) futuros(as) alunos(as), demonstrando com isso sua inquietação em tornar-se uma profissional dedicada e engajada com o ensino-aprendizagem do FLE, como na citação da aluna Sofia abaixo.

“O projeto proposto pela professora Sandra na disciplina de francês II ajudou a destavar a minha criatividade a respeito do ensino da língua. Poder construir uma ‘bande dessinée’ de maneira livre e autêntica me fez refletir que existem outros métodos de aprendizado da língua além dos livros e dos materiais prontos, e certamente eu aplicarei essa prática com os meus futuros alunos de francês” (Sofia).

Em cena: o imperfeito e o *passé composé*

A HQ em tela, figura 2, foi produzida pela aluna Ana Carolina (Francês II – período remoto 2020.2) para explicar a utilização e a diferença entre os tempos verbais *passé composé* e *imparfait*, na língua francesa.

Figura 2: História em quadrinhos produzida pela aluna Ana Carolina para explicar a utilização e a diferença entre os tempos verbais *passé composé* e *imparfait*, na língua francesa.



Fonte: Acervo da autora.

Como podemos observar, a autora criou, para compor a HQ, dois personagens, de aparências despojadas, um contexto que nos remete a um palco de teatro pela existência de uma cortina ao fundo e uma iluminação de holofotes refletindo nos dois. Estes personagens representando o *passé composé* e o *imparfait*, apresentam, em forma de diálogos, em apenas quatro quadrinhos, características fundamentais de um conteúdo gramatical do FLE visto como complexo pela maioria dos (as) alunos (as) de FLE.

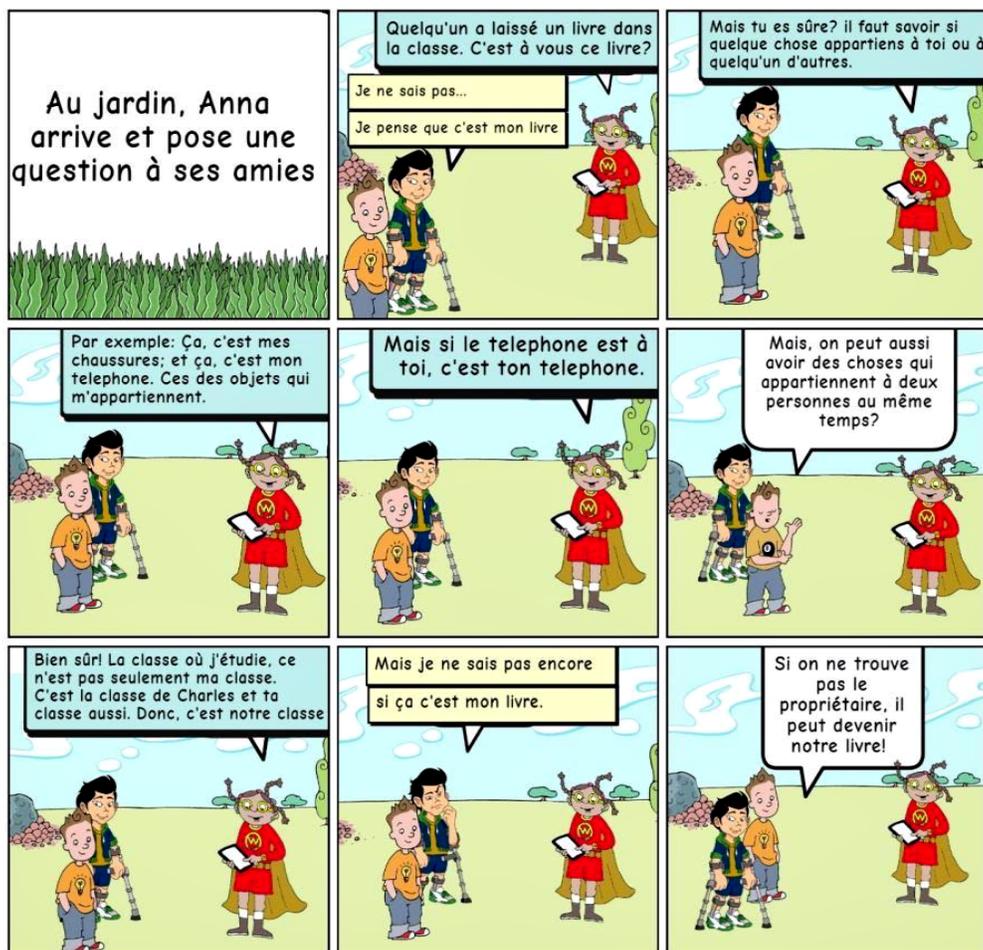
A construção da HQ com a disposição dos personagens no palco de um teatro dialogando sobre o uso do *passé composé* e do *imparfait* favoreceu à aluna a troca de experiências, a reflexão e a conscientizar-se de que nas MAs de ensino-aprendizagem o (a) aluno (a) é protagonista de seu processo de aprendizagem, como na citação da aluna Ana Carolina abaixo.

“O uso de histórias em quadrinhos em sala de aula, especificamente de língua francesa, fez com que os estudantes desenvolvessem sua criatividade, fazendo com que a aula se tornasse mais divertida e, por vezes, até engraçada. Quando o clima da aula é leve, os estudantes tendem a se envolver nela e, conseqüentemente, não esquecem os pontos gramaticais trabalhados a partir dessa metodologia ativa” (Ana Carolina).

Pronomes adjetivos possessivos: assunto de estudantes de FLE

Nesta HQ (figura 3), o aluno Lucas nos apresenta três personagens, num jardim, descontraídos. Dentre eles, percebemos dois meninos, um com muletas, portador de deficiência física, representando a importância da inclusão social no ensino de LE, e uma menina, vestida com uma capa, representando uma figura de heroína. Os diálogos são construídos a partir da explicação do emprego dos pronomes adjetivos possessivos. A personagem feminina, denominada Anna, introduz os pronomes possessivos e seu emprego formulando perguntas aos demais colegas sobre a quem pertencem alguns objetos.

Figura 3: História em quadrinhos produzida pelo aluno Lucas contendo explicação e exemplos dos pronomes adjetivos possessivos.



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Fonte: Acervo da autora.

Desse modo, os personagens respondem às perguntas utilizando o pronome possessivo adequado. Por exemplo, no 3º quadrinho, temos Anna dirigindo a seguinte pergunta aos meninos: *C'est à vous, ce livre?* (Este livro é de vocês?) e um dos meninos responde: *Je pense que c'est mon livre* (Acho que é meu livro), portanto, vemos neste diálogo o pronome possessivo referente à 1ª pessoa do singular *c'est mon téléphone/mes chaussures/mon livre* (meu telefone/meus sapatos/meu livro). O 5º quadrinho induz à percepção de que o pronome *notre* é referente à 1ª pessoa do plural: *On peut aussi avoir des choses qui appartiennent à deux personnes en même temps?* (Podemos ter coisas pertencentes a duas pessoas ao mesmo tempo?), a explicação inclui a sala de aula que pertence ao menino que formulou a pergunta e aos demais alunos, portanto, *c'est notre classe/notre livre* (é nossa sala de aula/nosso livro).

Os diálogos apresentados em cada quadrinho dessa HQ mostram a construção do conhecimento do emprego dos pronomes adjetivos possessivos em relação ao objeto e às diferentes pessoas do discurso. O espaço representado por um jardim, o contexto descontraído dos personagens e a explicação contextualizada de um aspecto gramatical revelam

que o aluno assimilou, por meio de sua HQ, de forma simples o emprego dos pronomes adjetivos possessivos, como é possível observar na citação do aluno abaixo.

“A atividade proposta pela professora Sandra Helena para a criação de uma história em quadrinhos em francês foi muito interessante e divertido para praticar o idioma, além de estimular nossa criatividade no desenvolvimento de uma história com personagens e um tema central. Primeiramente deveríamos abordar um ponto gramatical e desenvolvê-lo nos quadrinhos. Eu escolhi abordar os pronomes possessivos a partir de três estudantes os quais se questionam quem seria o proprietário de um livro encontrado por Anna, uma das estudantes” (Lucas).

A complexidade do ensino-aprendizagem de línguas exige saberes docentes relacionados não somente ao conhecimento do conteúdo programado, mas também impõe criatividade no desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino que possibilitem ao(à) aluno(a)-professor(a) em formação a aprendizagem efetiva e a reflexão sobre suas futuras práticas didático-pedagógicas.

Nesse sentido, conciliar as transformações pelas quais passa a sociedade, com o ensino de línguas,

significa levar em consideração alunos(as) cada vez mais heterogêneos(as) apresentando objetivos de aprendizagem diversos. Estes aspectos, entre outros, conduzem a didática das LEs a redefinir os recursos de ensino-aprendizagem e refletir sobre o papel do(a) professor(a) e dos(as) próprios(as) alunos(as) na (re) construção dos seus saberes.

Ademais, como sabemos, com a pandemia, as atividades presenciais de sala de aula foram readequadas para a forma remota, o que exigiu do(a) professor(a) pesquisa e planejamento de novos recursos de ensino-aprendizagem de língua que levassem em consideração os objetivos dos(as) alunos(as), a carga horária a ser executada, o programa da disciplina, a adaptação do material didático à forma remota, entre outros. Portanto, professores(as) e alunos(as) passaram a *se reinventar* na busca por estratégias de ensino-aprendizagem que suprissem a originalidade do contexto no qual o ensino de línguas acabara de se inserir.

Partindo desse princípio, o ensino-aprendizagem de LE por meio de MAs de ensino considera o(a) aluno(a) responsável pelo processo de aprendizagem de maneira autônoma e participativa. Como pudemos constatar, através da produção de HQs pelos(as) pró-

prios(as) alunos(as), conteúdos que antes apresentavam dificuldades em sua assimilação, passaram a ser temas trabalhados em suas HQs.

Conforme pudemos comprovar através dos relatos dos(as) próprios(as) alunos(as) participantes da produção das HQs, este exemplo de MA é interessante, estimula a criatividade tornando a aula leve e produtiva, além de possibilitar uma efetiva assimilação do conteúdo. A reflexão sobre a produção de uma HQ, neste contexto de aulas remotas, desempenhou a função de possibilitar ao(à) aluno(a) professor(a) em formação inicial mais um momento para investigação, análise e desenvolvimento de estratégias que melhor contribuam para o seu processo de aprendizagem em francês língua estrangeira.

Referências

BARON-CARVAIS, A. *La bande dessinée*.

(Que sais-je ?). Paris, 2007.

BISPO, A. C. K. A. et al. *Autorregulação da aprendizagem: percepção de docentes e discentes sobre a utilização de metodologias ativas de ensino*. XXII SEMEAD Seminários em Administração, novembro de 2019.

CUQ J.-P. (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé international, 2003.

GROENSTEEN, T. *Histórias em quadrinhos: essa desconhecida arte popular*. Coleção Quiosque 1. Tradução: Henrique Magalhães. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2004.

MEDEIROS, S. H. G. D.; CHIANCA, R. M. *S.Interculturalidade e ensino de língua estrangeira: motivação à oralidade em língua francesa*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SCLIAR, Moacyr. Reinventar-se. *Zero Hora* (RS). 26 Out. 2010. Reproduzido em Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/artigos/reinventar-se>> Acesso em: 13 Ago. 2021.

UFPB. Resolução N. 54/2018. PPC Letras Francês. *Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras-frances_resconsepe_54-2018.pdf. Acesso em: 13 de Ago. 2021.



Formação Profissional Docente

Diálogos e práticas sobre emoções no estágio supervisionado remoto: construindo empatia e resiliência na formação docente inicial

Angélica Araújo de Melo Maia

Vivemos um período singular na educação e na formação de professores na atualidade, em decorrência do afastamento social provocado pela pandemia do Covid-19 que deslocou o ensino para a modalidade remota. Alunos e professores²⁷ passaram a participar de situações de aprendizagem mediadas por computadores e plataformas educacionais e, ao mesmo tempo, tiveram que aprender a gerenciar emoções provocadas pelas emergentes tensões e desafios ocasionados pelo impacto social da Covid-19.

Considerando essas novas demandas educacionais e seu impacto na formação docente inicial,

27 Esclareço que o texto se refere tanto a *professores* como a *professoras*, tanto a *alunos* como a *alunas*. Por restrições de espaço, no entanto, optei por utilizar a flexão do masculino, facultada pela norma da língua portuguesa, de forma consistente ao longo do texto.

neste capítulo, apresento e avalio atividades e práticas pedagógicas implementadas em encontros virtuais ou aulas síncronas de dois componentes curriculares – Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado VII – dos Cursos de Letras Estrangeiras da Universidade Federal da Paraíba (Campus I), ao longo do período letivo 2020.2. As atividades são voltadas para o desenvolvimento da consciência e do letramento emocional (CASASSUS, 2009; BARCELOS, 2015), e de atitudes mentais relacionadas à resiliência e à empatia de todos os participantes, tanto do professor formador, como dos alunos (professores em formação).

Inicialmente, discutirei alguns conceitos do campo da educação socioemocional, tais como letramento e consciência emocional, situando-os particularmente no campo da Linguística Aplicada e da formação de professores de línguas (ARNOLD, 2011; BARCELOS, 2015; CASASSUS, 2009; WILLIAM, MERCER & RYAN, 2015). Em seguida, descreverei o contexto em que as atividades foram elaboradas e implementadas. Na sequência três atividades serão apresentadas e explorarei, a partir dos conceitos e emoções apresentadas (consciência e letramento emocional, resiliência e empatia), o potencial dessas práticas pedagógicas para fomentar um diálogo

sobre emoções na formação inicial de professores. Apesar da distância física, essas práticas parecem ter se configurado como um instrumento de apoio e colaboração, contribuindo para fortalecer a saúde mental dos (futuros) professores envolvidos na experiência formativa.

Explorando os conceitos de consciência e letramento emocional

Para iniciar a discussão sobre o conceito de consciência emocional, recorro a algumas ideias do educador chileno Juan Casassus (2009), expressas no excerto a seguir:

Um professor pode ser mais consciente de seus vínculos e dos padrões de relação que estabelece, sendo mais consciente da sua própria emocionalidade e da de seus alunos. Poderá, então, inovar velhos e deficientes padrões, como também reconhecer e validar os aspectos sustentadores e da compreensão emocional com que estabelece e vive seus vínculos. (CASASSUS, 2009, p. 208).

Percebe-se que Casassus destaca a necessidade de o professor buscar, em sala de aula, se *conscientizar* de aspectos que perpassam o seu campo emocional e o dos seus alunos, de maneira a trazer à tona possibilidades de transformar padrões emocionais que não contribuem para a saúde mental e, simultaneamente, de confirmar e incentivar padrões emocionais desejáveis.

Nesse período de pandemia, em que muitas emoções em desequilíbrio estavam e estão presentes na nossa atmosfera mental interior e exterior, eu me apropriei da noção de consciência emocional para elaborar as atividades que serão apresentadas, buscando utilizá-las como recursos para fomentar a reflexão e a partilha por parte do professor formador e dos alunos das disciplinas (professores em formação).

Considero a disciplina de estágio um contexto ideal para esse trabalho, porque os alunos ou futuros professores ali presentes podem construir saberes existenciais (TARDIF; RAYMOND, 2000), relacionados às questões afetivas e comportamentais, que supostamente levarão para suas salas de aula no futuro. Dessa forma, as práticas pedagógicas podem vir a ser um meio de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Outro aspecto da consciência emocional que gostaria de discutir é apontado pelo pesquisador belga do campo da Linguística Aplicada Jean Marc Dewaele (2021) na seguinte passagem:

Professores, como profissionais, precisam de habilidades para regular suas emoções e ocasionalmente, se engajar em um trabalho emocional, de forma a criar um ambiente emocional positivo em sala de aula, onde os aprendizes possam ter prazer, florescer e desenvolver suas habilidades em língua estrangeira. (DEWAELE, 2020, p. 218, *tradução minha*).

Dewaele ressalta a necessidade de os professores exercitarem a habilidade de “regular” suas emoções para criar um ambiente prazeroso e motivador em sala de aula, especificamente de língua estrangeira. Essa regulação não deve ser entendida como uma auto-inibição de emoções, mas como uma capacidade de lidar com situações desafiadoras de maneira saudável, administrando as emoções negativas e conseguindo equilibrá-las como posturas mais positivas.

Ele explica ainda que, às vezes, é preciso um *trabalho emocional* por parte do professor, ou seja, o

desenvolvimento de ações intencionais que tenham como finalidade fortalecer aspectos emocionais positivos, o que foi também um dos objetivos das atividades a serem apresentadas. Entendo que, para um professor em formação, trabalhar com aspectos socioemocionais ainda no início da sua trajetória profissional pode fortalecer sua identidade e torná-lo mais empoderado e confiante para lidar com as adversidades que terá que enfrentar no contexto da escola.

Por outro lado, faz-se necessário esclarecer que a consciência emocional é apenas uma dimensão do que Barcelos (2015) denomina de letramento emocional. Se a consciência emocional enfatiza o trabalho individual no campo das emoções, o letramento emocional representa esse trabalho como “um processo social que acontece em um contexto social”. Sendo assim, o letramento emocional “diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem emocionalmente o mundo em seu contexto social” (BARCELOS, 2015, p. 71).

De fato, para essa autora, a chave para uma aprendizagem bem-sucedida no campo do ensino de línguas é que a dimensão emocional ou afetiva seja valorizada em sala de aula pelo professor. A

consideração da dimensão afetiva passaria pela construção do *letramento emocional*, que seria a capacidade de compreendermos os nossos próprios estados emocionais e os dos outros com competência (WEARE, 2003 apud BARCELOS, 2015). Em outras palavras, o letramento emocional envolveria o gerenciamento de nossas próprias emoções (autorregulação) (GOLEMAN, 1998, apud BARCELOS, 2015) e a competência social para compreender e responder adequadamente às necessidades dos outros, o que ainda inclui o bom gerenciamento dos relacionamentos (WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015).

O letramento emocional, por conseguinte, requer o fortalecimento de algumas condições emocionais específicas, que seriam essenciais para se alcançar as capacidades mencionadas anteriormente; dentre essas condições, destacamos a empatia e resiliência, a serem abordadas na sequência.

Falando de empatia e resiliência

Ao longo da elaboração e do desenvolvimento das atividades, duas condições emocionais a serem trabalhadas estiveram presentes como necessidade presente e horizonte futuro, orientando a inten-

cionalidade pedagógica dos materiais utilizados e das tarefas propostas: a resiliência e a empatia.

No tocante à empatia, trago à discussão a seguinte definição proposta por Arnold (2020):

Considerando a relação com outros no grupo, uma variável significativa é a *empatia*, que pode ser considerada como saber se colocar no lugar do outro. De acordo com Arnold e Brown (1999), com empatia, “não é preciso abandonar sua própria maneira de sentir e compreender, nem mesmo concordar com a posição do outro. É simplesmente a *apreciação da identidade de outro indivíduo ou cultura* (p. 19).” (ARNOLD, 2020, p.12, *tradução minha*, sem grifo no original).

As ideias de Arnold sugerem o quão necessário é nos sensibilizarmos como professores (e aos nossos alunos – professores em formação) para a percepção e compreensão das emoções vivenciadas por cada indivíduo em sala de aula, de maneira a exercitar atitudes de escuta, respeito e compaixão, e como forma de estabelecer redes de apoio mútuo, partilha de desafios comuns e resiliência.

Nos dias de hoje, fortalecer esse tipo de capacidade docente enriquece bastante a formação do professor, assim como cria oportunidades para que ele aprenda a desenvolver uma boa relação com os seus alunos e com todos os membros da instituição escolar.

No tocante à resiliência, alinho-me com o pensamento dos pesquisadores Dewaele, Chen, Padilla e Lake (2019) expresso no trecho abaixo:

A resiliência emocional do professor pode ser fortalecida, primeiramente, através da conscientização sobre suas próprias emoções e a dos alunos e, em segundo lugar, lhes ajudando a desenvolver estratégias para evitar o estresse e diminuir o risco de burnout em um prazo mais longo. (DEWAELE; CHEN; PADILLA; LAKE, 2019, p. 9, *tradução minha*, sem grifo no original).

Para esses autores, o fortalecimento da *resiliência emocional* decorre da conscientização emocional do professor, que, ao mesmo tempo, auxilia os alunos com estratégias específicas que previnem o estresse e o cansaço excessivo.

Transpondo essas ideias para o contexto do período remoto emergencial e considerando o estres-

sante isolamento social que atravessamos, pode-se afirmar que é essencial, como estratégia específica, oferecer aos professores em formação oportunidades de diálogos construtivos, em que a partilha de emoções sirva como uma catarse ou resignificação de sentimentos negativos, pessimistas ou até destrutivos, e como um caminho de fortalecimento de vínculos entre os participantes da sala de aula virtual, contribuindo para vivências de prazer, alegria e esperança.

Tudo isso pode nos ensinar a respeitar os nossos limites, preservando a nossa saúde mental e, ao mesmo tempo, resistindo e enfrentando melhor as nossas tendências ao desequilíbrio emocional, geralmente resultantes do medo, da solidão e da falta de perspectivas futuras.

Tendo delineado alguns conceitos que nortearam a elaboração das atividades, tratarei, na próxima seção, das motivações e condições em que elas foram pensadas.

Sobre motivações e expectativas para as atividades

Nesse tempo de pandemia, continuou a ser muito desafiador oferecer disciplinas totalmente

remotas aos alunos de graduação no semestre letivo 2020.2 (março a julho de 2021) e, mais ainda, àqueles que estavam cursando algumas disciplinas práticas de estágio supervisionado, que exigiam a observação de sala de aula do Ensino Regular pelos professores em formação.

Muitos alunos enfrentam todos os problemas que já sabemos estarem relacionados com o Ensino Remoto Emergencial: falta de equipamento apropriado, internet ruim, doença e morte na família, falta de concentração, barreiras de comunicação, condições de saúde precárias.

Nesse último quesito, em termos de saúde mental, percebi que os alunos chegavam muito tensos, algumas vezes estressados na aula síncrona, e mesmo sendo um encontro virtual, dava para sentir, muitas vezes, um clima pesado, onde o diálogo e a participação não fluíam de maneira natural. Nas palavras de TENG (2017 apud RICHARDS, 2020, p. 2, *tradução minha*) “emoções fortes podem motivar um professor a desenvolver ações que ele ou ela normalmente não desenvolveriam”. Posso dizer que as condições de ensino desse momento despertaram em mim essas emoções fortes de insatisfação, de frustração, mas também de empatia e

responsabilidade, que me fizeram pensar em novas formas de agir.

Mas o que fazer para dar uma resposta a essa realidade observada? Pensei, assim, em atividades que pudessem trabalhar esses aspectos emocionais no início de cada aula, como um caminho para melhorar a saúde mental dos alunos e tornar o ambiente da sala de aula mais agradável, motivador, colaborativo e propício à construção de conhecimentos. Dessa forma, surgiram as atividades que serão compartilhadas a seguir.

Como pesquisa-ação no campo da educação socioemocional, este trabalho se relaciona a outros trabalhos que abordam essa temática de integrantes do Grupo de pesquisa Aldei – Agir de Linguagem Docência e Educação Inclusiva, que é vinculado ao Proling/UFPB e do qual faço parte, a exemplo de pesquisas desenvolvidas por Rosycléa Dantas (2019); Taísa Dantas (2019) e Betânia Medrado (2020), só para citar alguns exemplos.

Em relação às três (3) atividades a serem compartilhadas e analisadas, esclareço que elas são uma amostra de um conjunto de nove (9) atividades que trabalharam as emoções através de diferentes gêneros textuais ao longo do semestre. Por questões de espaço, optei por apresentar apenas uma parte desse conjunto, e escolhi aquelas que mais afetaram os alunos do

ponto de vista emocional, segundo a avaliação que eles realizaram.

As atividades ocorriam sempre no início de cada encontro síncrono na Plataforma Zoom, nas segundas e terças das 19 às 21.00, como atividades de *Warm-up*. Elas foram aplicadas em duas turmas: na primeira turma, Estágio Supervisionado II (que é uma turma que chamamos do tronco comum) havia licenciandos de inglês, francês e espanhol e a língua de comunicação era o português; na segunda turma (Estágio Supervisionado VII), as aulas eram predominantemente em inglês, pois todos os licenciandos eram desse curso, sendo que os alunos ficavam livres para se expressarem na língua em que se sentissem mais confortáveis. No final de cada disciplina, todos os alunos preencheram um formulário de avaliação e deram o consentimento para que suas respostas pudessem ser reproduzidas para ilustrar a repercussão das atividades na consciência emocional de cada participante. A seguir, as atividades serão descritas e analisadas.

O trabalho com emoções em sala de aula: recursos e atividades

Nessa seção, explicarei o conteúdo de cada atividade produzida e tecerei algumas considerações

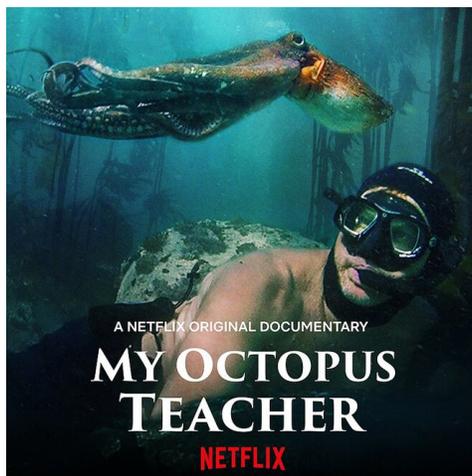
reflexivas sobre os aspectos que embasaram os recursos e tarefas propostas.

Na Atividade 1, os alunos foram convidados a assistir ao trailer do documentário “Professor Polvo” (*My Octopus Teacher*, 2020). O documentário em si trata da estória de um cineasta que desenvolve uma amizade improvável com um polvo em uma floresta de algas na África do Sul e descobre mais sobre os mistérios do mundo marinho, ao mesmo tempo em que essa relação com o polvo lhe permite refletir sobre sua vida e suas emoções, transformando-o em uma pessoa mais sensível e atenta ao mundo ao seu redor.

A tarefa para os alunos, após verem o filme, foi refletir e partilhar em pequenos grupos a seguinte pergunta: “De que forma você relaciona o conteúdo do trailer às emoções que vivenciou durante a pandemia?”

A atividade em si foi pensada porque o trailer é relativamente curto, mas permite compreender o movimento de transformação vivenciado pelo cineasta, ao se conectar com a natureza através do polvo. Essa relação foi para ele um instrumento de reequilíbrio emocional e de descoberta de emoções que lhe permitiram superar os conflitos que ele atravessava naquele momento.

Figura 1: Poster do filme *My Octopus Teacher*



Fonte: By SeaChangeProject - Own work (editada pela autora), obra original sob CC BY-SA 4.0, disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=93993491>

Outro ponto que influenciou a escolha desse material foi a tranquilidade que as imagens do vídeo transmitem. Como esperado, os licenciandos apreciaram bastante esse aspecto, destacando a calma suscitada pelas imagens do trailer. Ao mesmo tempo, os alunos se sentiram afetados pelo tema do vídeo porque o relacionaram a esse momento de conflito e desequilíbrio que vivenciamos com a pandemia, percebendo que a reconexão com a natureza pode ser uma forma interessante de se manter com uma boa saúde mental, quando surgem

problemas em nossas vidas, ou em outras palavras, uma boa fonte de *resiliência*.

A segunda atividade constitui-se de um momento de fruição estética, seguido de uma partilha de emoções, ideias e conexões desencadeadas pela apreciação de obras de arte relacionadas à Covid-19 (a exemplo da imagem observada a seguir), disponíveis no site do jornal americano *Washington Post* (2020, ver link nas referências).

Figura 2: Exemplo de *Covid-Art*.



Fonte: By ALBA-BALAMAND – Own work, CC BY-SA 4.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=90061365>

Cada aluno foi convidado a apreciar as obras e escolher uma delas que mais o afetou, expressando as impressões para os colegas. Como as obras tratavam de diferentes aspectos do Covid (isolamento, máscaras, ameaça do vírus, sistema de saúde), elas provocaram uma partilha muito significativa de emoções entre os alunos, que tiveram a oportunidade de identificar e conversar sobre medos, expectativas, frustrações comuns a todos. Nesse sentido, a atividade não só propiciou o desenvolvimento da consciência emocional, mas se constituiu um espaço privilegiado para uma *escuta empática* e para a *atenção e acolhimento* dos contextos e desafios enfrentados por cada um dos participantes da aula síncrona.

A terceira atividade se deu a partir do gênero textual notícia. Os alunos foram convidados a acessar e ler um *site* em que estavam compiladas notícias positivas em relação a aspectos da pandemia do Covid-19.

O site se intitula “Razões para acreditar” (2021) e seu objetivo é fazer uma curadoria de notícias que mostrem fatos positivos, que possam gerar esperança e otimismo nas pessoas, para contrabalançar todas as ocorrências negativas que são noticiadas a todo momento pela mídia. O site divulga notícias em geral,

mas os alunos foram direcionados a ler e destacar aquelas que tivessem alguma relação com a pandemia. Em seguida eles deveriam tecer considerações sobre de que maneira se sentiram emocionalmente afetados pela notícia selecionada.

Essa atividade foi particularmente bem recebida pelos discentes. Eles destacaram o efeito benéfico de parar e observar que, a despeito de todas as emoções negativas provocadas pela avalanche de notícias ruins a que somos submetidos rotineiramente, há uma séria de fatos positivos se desenrolando pela ação de pessoas que se ajudam, se apoiam e criam uma atmosfera de esperança e fé em dias melhores ao seu redor.

Assim, a atividade parece ter contribuído para os alunos se conscientizarem de que uma atitude positiva e solidária pode ser adotada por cada um como estratégia para se manter saudável em meio a pandemia e ajudar aos outros que estejam passando por situações ainda mais complicadas e desafiadoras.

As notícias, dessa forma, tiveram o papel de catalisador de empatia e de resiliência para os participantes, ao interpelá-los a observarem com compaixão os problemas dos outros e a usar essas informações e sentimentos para se tornarem mais fortalecidos, acreditando que são capazes de resistir

à dor, ao medo à falta de coragem. Essa atividade, de fato, acabou impactando benéficamente o próprio desempenho dos alunos nas disciplinas, bem como a sua relação com os colegas e professor.

Algumas percepções e implicações

Os depoimentos abaixo traduzem as percepções de duas alunas que vivenciaram as atividades descritas e apontam algumas implicações do trabalho intencional com aspectos emocionais ou afetivos em encontros síncronos de disciplinas de estágio no período remoto emergencial.

“Essas atividades desempenham um papel bastante importante para a sala de aula. No ensino remoto é muito fácil se sentir só, não há aquele contato ‘olho no olho’ e a sensação de isolamento e desamparo podem surgir e atrapalhar tanto a saúde mental dos alunos quanto o desempenho deles na disciplina. Para mim, as atividades surgem como uma forma de compartilhar essas sensações, funciona quase como um grupo de apoio, as atividades me ajudaram muito nesse sentido.” (Aíza, ES2)

“Acredito que essas atividades iniciais tiram a ‘frieza’ que, algumas vezes, as aulas virtuais

têm, permite que o aluno se expresse e cria laços do professor com o aluno; além de permitir a criação de laços de alunos com alunos, pois uma situação compartilhada por alguém pode ser similar a vida de outra pessoa, fazendo com que surja uma amizade. As atividades me ajudaram a refletir sobre diversos pontos e serviram de inspiração para que possa pensar em atividades para usar com meus alunos no futuro.” (Yasmin, ES2).

No excerto da aluna Aíza (nome fictício), destaca-se o efeito das referidas atividades no enfrentamento da sensação de isolamento experienciada pela aluna. Por permitir o compartilhamento de emoções e sensações, as atividades ajudaram a aluna a melhorar a sua saúde mental e conseqüentemente o seu desempenho na disciplina remota. Infere-se assim que as atividades motivaram uma postura empática e colaborativa que fortaleceu a resiliência da aluna, e promoveu o seu letramento emocional.

O depoimento da aluna Yasmin (nome fictício), por sua vez, ilustra o papel das atividades na construção de laços afetivos entre professor e aluno e entre os alunos. Elas ainda parecem ter permitido a identificação de situações de vida compartilhadas que promoveram o estabelecimento de vínculos de

amizade. Não menos importante, a aluna se refere às atividades como inspiração para a sua atuação futura como professora. Mais uma vez, destaca-se a construção da empatia e o fortalecimento das relações com o outro como uma implicação de se incluir em sala de aula atividades voltadas para o campo das emoções.

Para finalizar, considero que apesar de toda as repercussões negativas da pandemia, ela representa um momento em que, como professores, fomos e somos chamados a assumir uma postura mais proativa em relação aos aspectos emocionais em sala de aula.

Há inúmeras opções de atuação nesse campo e aqui apresentei apenas algumas possibilidades, entre as múltiplas existentes. Espero que elas possam contribuir para a reflexão sobre quão fundamental é que a formação docente inicial abrace o letramento socioemocional, a consciência e as competências socioemocionais, não como conhecimentos periféricos, mas como poderosos instrumentos na construção de um professor preparado para trabalhar a complexidade do ser humano, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto emocional, na sua integralidade.

Referências

ARNOLD, J. Affective factors in language learning: making a difference. In: SIMONS, M. and SMITS, T.F.H. (eds.) *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. London, UK & New York, U.S.: Routledge, 2020, p. 3-17.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no Ensino de Língua. In: TOLDO, C.; STURM, L. (Orgs.). *Letramento: Práticas de Leitura e Escrita*. Pontes, 2015, p. 65-78.

CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. UNESCO, Liber Editora, Brasília, 2009.

CAVNA, M. The best art created by Washington Post readers during the pandemic. *The Washington Post*, 2020. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/arts-entertainment/2020/07/06/art-pandemic-readers/> Acesso em: 21 de julho de 2021.

DANTAS, R. *As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2019.

DANTAS, T. C. A educação emocional e a vivência da tristeza em estudantes com deficiência intelectual. In: *Anais da 39 Reunião Nacional da Anped*, 2019,

Niterói. Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistência, 2019.

DEWAELE, J. M. The emotional rollercoaster ride of foreign language learners and teachers: sources and interactions of classroom emotions.. In: SIMONS, M. and SMITS, T.F.H. (eds.) *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. London, UK & New York, U.S.: Routledge, 2020, p. 205-220.

DEWAELE, J. M; CHEN, X. and PADILLA, A. and LAKE, J. The flowering of positive psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition research. *Frontiers in Psychology* 10 (212), 2019.

MY Octopus Teacher. Direção: Pippa Ehrlich e James Reed [Official trailer-Netflix], 2020.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3s0LTDhqe5A>

MEDRADO, B. P. Pautas legais, sociais e afetivas na compreensão do percurso escolar de um filho com síndrome de Down. In: MAIA, A. A. M; MEDRADO, B. P. (Org.). *Síndrome de Down: vozes e dimensões da inclusão escolar*. 01 ed. Campinas: Pontes Editora, 2020, v. 01, p. 81-100.

RAZÕES PARA ACREDITAR. *Razões para acreditar*, 2020. Disponível em: <https://razoesparaacreditar.com/> Acesso em: 21/07/2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade [online]*. 2000, v. 21, n. 73 [Acessado 19 Julho 2021], p. 209-244. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

WILLIAMS, M.; MERCER, S.; RYAN, S. *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2015.

Tecnologias digitais e o ensino de línguas: uma reflexão sobre conceitos e possibilidades

*Rafaela Carla Santos de Sousa
Jailine Mayara Sousa de Farias*

Atualmente, temos vivenciado mudanças no que diz respeito à forma como interagimos, em virtude, principalmente, das novas tecnologias digitais. Estas têm se tornado cada vez mais presentes nas nossas vidas (no consumo, no acesso à informação, nas relações pessoais, no trabalho), o que demanda que a escola prepare os(as) alunos(as) para essa realidade.

Dessa forma, o presente capítulo busca apresentar conceitos introdutórios ao(à) professor(a) de línguas da contemporaneidade que necessita preparar estudantes para novas linguagens e modos de interação, a fim de posicionarem-se e produzirem “sentidos em práticas de letramento de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p. 246).

Para isso, iniciamos com uma breve contextualização dos estudos de letramento(s) diante do

impacto da tecnologia nas nossas práticas de linguagem. Em seguida, focamos nas potencialidades do digital para o ensino-aprendizagem, trazendo também algumas reflexões sobre as orientações dos documentos oficiais para o ensino de línguas no contexto brasileiro. Finalizamos esboçando duas propostas que articulam os principais pontos desenvolvidos ao longo deste capítulo e que podem fomentar o desenvolvimento de práticas nas salas de aula.

Atualmente, vivemos uma ampliação da “paisagem comunicacional”, o que implica o trabalho com novas competências para “a ação cidadã na escola, na comunidade, no mundo” (RIBEIRO, 2018, p. 79).

Nossas práticas de linguagem são constitutivamente multimodais (comunicação em diferentes modos: verbal – oral e escrito – som, imagens, gestos etc.); contudo, o digital tem permitido cada vez mais a articulação entre diferentes semioses de formas que não eram tecnicamente possíveis numa lógica dominada pela página impressa (COPE; KALANTZIS, 2009).

Na tentativa de abarcar a diversidade e pluralidade de linguagens, um grupo de pesquisadores, denominado Grupo de Nova Londres (GNL), cunhou, em 1996, o termo multiletramentos. O nome do grupo é uma referência à cidade estadunidense onde ocor-

reu o encontro para a elaboração do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos.

Partindo de uma abordagem sociocultural dos letramentos (compreendidos, então, como práticas sociais plurais, situadas), o prefixo “multi” no conceito de multiletramentos chama a atenção para dois aspectos principais: o impacto da diversidade social nas diferentes formas de significar, bem como para as diferentes linguagens e sua articulação no processo de construção de sentidos, isto é, a multimodalidade.

A proposta dos multiletramentos considera a necessidade de mudança no ensino de letramento nas escolas, com currículos que trabalhem “com múltiplas linguagens, assim como o respeito à diversidade linguística e cultural” (COSCARELLI, 2019, p. 65).

Além dessa abordagem, diante do cenário cada vez mais marcado pelas mídias digitais, Lankshear e Knobel (2007) enfocam as novas práticas de comunicação emergentes, a partir do estudo dos denominados “novos letramentos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Segundo esses autores, os novos letramentos são caracterizados por um novo *ethos* (*new ethos stuff*) e um novo aparato técnico (*new technical stuff*) e sinalizam uma nova mentalidade, com tipos muito diferentes de valores, dinâmicas, prioridades e

sensibilidades do que os dos letramentos tradicionais com os quais estamos familiarizados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

Assim, os novos letramentos articulam novas formas de participação, inteligência coletiva, colaboração, compartilhamento, experimentação, inovação e criatividade possibilitadas pela tecnologia.

Conforme destacam Rojo e Moura (2019, p. 201), esses novos (multi) letramentos configuram-se como “práticas nas quais se combinam leituras de múltiplas linguagens”, articulando e (re) combinando diferentes práticas, modificando também os papéis de leitor e autor, que se confundem, como “*lautor*”, no processo de navegação imersiva na *web*.

Tais práticas se relacionam ao conjunto de “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente” nos crescentes canais de comunicação digital, definido por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) como letramentos digitais.

Vale destacar que, assim como os letramentos de modo geral, os letramentos digitais se constituem de “camadas de complexidade progressivas”, cambiantes, que se modificam, se reconfiguram de acordo com “as mudanças do mundo e da sociedade

em suas práticas comunicacionais [...]” (RIBEIRO, 2021, p. 113).

Nesse sentido, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) refletem como as novas ferramentas digitais, de maneira semelhante a outras tecnologias do passado, acarretam mudanças na língua, no letramento, na educação e na sociedade.

Considerando de maneira mais específica o contexto de ensino de línguas, os autores argumentam que, para que se mantenham relevantes, nossas salas de aula de língua precisam “abarcam a ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 19).

Acreditamos, então, que o ensino de línguas, para além do foco apenas no linguístico, deve abarcar a complexidade das nossas práticas de linguagem contemporâneas, as quais são cada vez mais marcadas pelas tecnologias digitais, dialogando, portanto, com novas formas de produzir sentidos, de ensinar e de aprender.

No entanto, o acesso a tais tecnologias não se dá de forma justa. No contexto brasileiro, de acordo com dados da pesquisa TIC Domicílios 2019, 20 milhões (28%) dos domicílios não possuem Internet (na região

Nordeste, esse número chega aos 35%), e a exclusão digital é uma realidade. Há uma grande diferença também quanto aos dispositivos usados para o acesso, uma vez que 58% da população utiliza exclusivamente aparelhos celulares.

Diante desse cenário desigual, ainda mais aprofundado pela pandemia de COVID-19, Ribeiro (2021) destaca o fato de que “as tecnologias digitais estão instaladas, o que nos coloca num cenário de exclusão e tentativas de inserção ligadas aos letramentos” (p. 13).

O chamado *digital divide*, termo criado em meados dos anos 1990, envolve questões sociais, econômicas e políticas. Esse é um debate mundial que não pode ser reduzido apenas em termos de “ter ou não ter” acesso à tecnologia, uma vez que há também diferentes níveis e tipos de acesso (WARSCHAUER, 2011).

Srinuan e Bohlin (2011) destacam que alguns pesquisadores buscam conceituar o termo *digital divide* como um contínuo de disparidade multifacetada e que a exclusão social não está restrita ao acesso à infraestrutura técnica, mas também à estrutura social.

A concepção acima também é defendida por Pereira (2014) ao afirmar que, quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popu-

larização ou mesmo democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital.

No contexto brasileiro, de realidades tão diferentes e distribuição desigual dos recursos, é urgente a garantia do acesso amplo à internet como forma de assegurar a inclusão digital dos(as) alunos(as).

Para Costa (2011), a inclusão digital precisa ser analisada em três categorias: (i) técnica (destreza no manuseio dos equipamentos, softwares e acessibilidade); (ii) econômica (capacidade financeira em adquirir e manter equipamentos e softwares básicos) e (iii) cognitiva (independência de uso e visão crítica).

Essa terceira categoria, relacionada ao uso crítico, é um dos objetivos destacados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O documento chama a atenção para o papel da escola em trabalhar com novas práticas de linguagem e o uso qualificado e ético das tecnologias digitais, destacando, ainda, a importância da consciência sobre o impacto de questões sociais e culturais nesses usos.

Uma das competências específicas para Língua Inglesa no Ensino Fundamental é a necessidade de

[c]omunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais,

reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. (BRASIL, 2018, p. 246).

No contexto do estado da Paraíba, a proposta curricular, elaborada a partir do documento nacional, também destaca que a participação dos(as) jovens na cultura digital e seu protagonismo na contemporaneidade exigem o trabalho com tecnologias “visando a educação para seu uso democrático e para a participação ativa e crítica nas culturas digitais” (BRASIL, 2018, p. 70).

Do ponto de vista didático-pedagógico, a BNCC também chama a atenção para a importância do uso de diferentes recursos midiáticos verbo-visuais no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos, no entanto, conforme já destacado anteriormente, que essa diversidade de recursos multimidiáticos nem sempre está disponível ao(à) docente e aos(às) alunos(as) ou distribuídos de forma justa e igualitária.

O reconhecimento da necessidade de abarcar tais dimensões, conforme destacado pela BNCC, deve vir acompanhado da criação de condições reais nas

escolas para que tais recursos sejam explorados, visto que, cada vez mais presentes nas nossas práticas de linguagem, são materiais ricos, autênticos e significativos “imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas” (BRASIL, 2018, p. 243).

Como afirma Coscarelli (2014, p. 28), a internet oferece de acesso a “muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques zoológicos”, como também traz a possibilidade de atividades tais como “conhecer cidades do mundo inteiro”, e ainda de “entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas”.

Além disso, os(as) estudantes da geração “P”, de participativa (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), podem utilizar a *World Wide Web* ativamente e serem produtores de *podcasts*, vídeos, *wikis*, construir suas narrativas a partir de *videogames* ou *fanfics online*, entre outros artefatos digitais.

É a partir dos efeitos da *web 2.0* (em que os usuários participam ativamente como criadores de conteúdos, e não apenas consumidores) e do digital que Cope e Kalantzis (2017) desenvolvem sua perspectiva sobre as potencialidades do digital para o ensino-

aprendizagem. Acreditamos que tal abordagem pode nortear a reflexão sobre os usos da tecnologia no ensino de línguas.

Com o intuito de descrever o que é potencialmente novo e transformador sobre os novos cenários de aprendizagem de hoje, Cope e Kalantzis (2017) identificam sete *affordances* da “nova aprendizagem” propiciadas pelas mídias digitais: aprendizagem ubíqua, produção ativa de conhecimento, representação multimodal do conhecimento, *feedback* recursivo, inteligência colaborativa, reflexão metacognitiva e aprendizagem diferenciada.

A noção de *affordance* é fundamental para a compreensão da perspectiva ecológica proposta por Cope e Kalantzis e ela está relacionada à abordagem ecológica da percepção do psicólogo Gibson (1986) citado por Barton e Lee (2015). O conceito de *affordance* diz respeito ao fato de as pessoas não focarem nas funções intrínsecas de um objeto; “em vez disso, percebem o que é de valor para elas numa situação particular quando têm propósitos particulares” (BARTON; LEE, 2015, p. 44).

As *affordances* são compreendidas, então, em termos de potencialidades sempre relacionais

e ecológicas (isto é, entre o indivíduo e o ambiente sociotécnico) e nunca pré-determinadas.

Isso quer dizer que a tecnologia por si só não determina necessariamente uma mudança, ela só oferece recursos, possibilidades, oportunidades de ação. Conforme afirma Warschauer (2011), assim como a música não reside no instrumento musical, o ensino, a aprendizagem e o conhecimento não residem na tecnologia.

Na sala de aula, cabe a nós professores(as) refletirmos sobre o nosso contexto e as potencialidades ou o que é oferecido/propiciado pelas tecnologias que nos estão disponíveis, de modo a fazer um uso produtivo dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse sentido que Cope e Kalantzis (2017) delineiam as sete potencialidades mencionadas (e detalhadas abaixo), as quais podem apoiar a construção de uma nova dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem:

1. **aprendizagem ubíqua:** flexibilidade temporal e espacial em relação ao processo de aprendizagem – a qualquer hora e em qualquer lugar;
2. **construção ativa de conhecimento:** reequilíbrio na agência docente-discente, colocando

os(as) estudantes como produtores ativos de conhecimento, *designers*, e não apenas consumidores;

3. **representação multimodal do conhecimento:** combinação de diferentes semioses nos textos, que integram elementos verbais, imagem, som etc.;
4. **feedback recursivo:** avaliações formativas e prospectivas, como o desenvolvimento de projetos, em que os(as) estudantes recebem *feedback* (de múltiplas fontes) durante o processo;
5. **inteligência colaborativa:** o espaço da *web* evidencia a natureza social, colaborativa da construção do conhecimento;
6. **metacognição:** utilização de instrumentos e/ou estratégias que permitam que o(a) aluno(a) reflita sobre seu processo de aprendizagem;
7. **aprendizagem diferenciada:** aprendizagem flexível, adaptável, de acordo com os interesses e vivências dos(as) alunos(as).

Smith e Kennett (2017) argumentam que o surgimento de novos espaços de aprendizagem mediados pelo digital requer que nós (re)consideremos nossos papéis em relação ao ensino-aprendizagem e os processos e estratégias que usamos para planejamento e criação de oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir, de forma breve, duas propostas de ensino que dialogam com as potencialidades mencionadas, tendo como foco a ampliação das possibilidades de trabalho com o ensino-aprendizagem de línguas.

Considerando as sete potencialidades elencadas acima, ao fazer o planejamento de ensino, o(a) professor(a) tem a possibilidade de avaliar quais delas podem ser contempladas, em qual momento, quais recursos podem ser mobilizados de acordo com o perfil dos(as) alunos(as) e os objetivos a serem alcançados.

Uma sugestão de atividade que aqui trazemos é a de produção de vídeos como resultado de uma investigação realizada pelos(as) alunos(as). Temáticas relacionadas ao dia a dia, interesses, *hobbies* e projetos de vida são informações relevantes a serem levantadas pelo(a) docente e exploradas para o ensino de línguas.

A elaboração de vídeos contempla aspectos de planejamento de roteiro, seleção de imagens estáticas e/ou dinâmicas, escolha de cores, ângulos, legendas, sons e edição trabalhando a multimodalidade de forma ativa.

A gravação de vídeos pode ser realizada via celular e, para o processo de edição, aplicativos tais como *InShot* ou *VideoShow* são algumas das

alternativas disponíveis para *smartphones*. Para aqueles que optarem pela edição em computador, uma opção é o programa gratuito *OpenShot* (disponível em *openshot.org*).

Outras ferramentas para a produção de vídeos são *websites* como o *Powtoon* (*powtoon.com*) ou *Canva* (*canva.com*) que permitem o uso de animações, narrações, adições de imagens, textos, infográficos, músicas, entre outros recursos. Um projeto para produção de vídeos pode ser elaborado em grupos, estimulando a habilidade de se trabalhar colaborativamente.

Um vídeo de curta duração como um “videominuto” faz parte da gama de novos gêneros citados na BNCC, tais como “*post, tweet, meme, mashup, playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*” (BRASIL, 2018, p. 487) entre outros.

Sobre a emergência de novos gêneros, Ribeiro (2021) nos lembra como as tecnologias sempre influenciaram mudanças nas práticas de linguagem. Para a autora, “em conexão com tais questões sociotecnológicas [...] estão as mudanças e estabilizações sofridas pelos gêneros”, os quais são “configurados e reconfigurados, continuamente” (p. 112). As salas

de aula não podem, portanto, desconsiderar essa realidade.

Um segundo exemplo que pode mobilizar as potencialidades mencionadas por Cope e Kalantzis (2017) diz respeito ao engajamento dos/as alunos/as no processo de construção de artefatos que podem ser compartilhados, para além do espaço da sala de aula, como o desenvolvimento colaborativo de um *website*.

O projeto de construção de um *website* pode ser integrado à abordagem de temáticas diversas (relacionadas a viagens, aspectos culturais, um assunto de interesse da turma), as quais podem ser exploradas de forma situada e local.

Tal processo envolve, portanto, etapas de produção, curadoria e organização de textos multimodais, *hiperlinks*, bem como diferentes níveis de interatividade, próprios da dinâmica da *web*. Os/As alunos/as podem se engajar ativamente na leitura e produção de textos autênticos, experienciando de forma crítica e reflexiva a língua.

O processo de revisão final da página poderia articular uma etapa de *feedback*, em que todos/as acessam, comentam e refletem, como produtores/as e usuários/as, sobre o processo de criação e suas escolhas, bem como quanto à navegação no *site*.

Exemplos de plataformas gratuitas para criação de sites são o *Google Sites* (sites.google.com), o *Wix* (wix.com) e o *WordPress* (wordpress.com).

Essa proposta se configura como uma oportunidade para explorar a agência dos/as alunos/as, valorizando seus repertórios e suas realidades, bem como a natureza ubíqua, colaborativa, multimodal do digital no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Destacamos que, para para o engajamento dos/as estudantes no processo de produção de sentidos em diferentes linguagens, é necessário considerar a gama de gêneros emergentes e o trabalho com uma noção de língua compreendida para além de um código estanque ou de seus objetivos instrumentais/funcionais.

Além dessa concepção de língua, as mudanças nos multiletramentos ou novos letramentos “estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p. 7).

Para que os/as alunos/as estejam preparados para o universo digital, é essencial que a escola tenha uma visão aberta e ao mesmo tempo crítica para conhecer, testar, ajustar, aprimorar e criar.

No decorrer deste capítulo, destacamos a necessidade da integração de tecnologias digitais à

sala de aula de línguas e vimos, de modo conciso, o que documentos de referência como a BNCC e a proposta de currículo do estado da Paraíba defendem.

Também fizemos um passeio por conceitos como multiletramentos, novos letramentos e letramento digital, conectando-os às potencialidades do digital para o ensino de línguas.

Esperamos que essas noções e as propostas brevemente apresentadas possam promover uma reflexão do/a docente em formação inicial ou continuada sobre como articular as tecnologias digitais às suas práticas, considerando as potencialidades do que está disponível no contexto em que atua, contribuindo para o uso crítico, produtivo e significativo de tais ferramentas.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

COPE, B; KALANTZIS, K. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 4, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Conceptualizing e-Learning. In: COPE, B. KALANTZIS, M. *e-Learning ecologies: principles for new learning and assessment*. New York, Routledge, 2017, p. 01-45.

COSCARELLI, C. Alfabetização e letramento digital. In: *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (p. 25-40)

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (org.) *Educação, (multi)letramentos e tecnologias*. Salvador: EDUFBA, 2019. (p. 61-77)

COSTA, L. F. Novas tecnologias e inclusão digital: criação de um modelo de análise. In: BONILLA, M. H. S., PRETTO, N. D. L. (orgs). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 109-126.

DUDENEY, D.; HOCKLY, N; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

- LANKSHEAR, M.; KNOBEL, C. Sampling “the New” in New Literacies. IN: LANKSHEAR, M.; KNOBEL, C. (orgs.) *New Literacies Sampler*. Peter Lang Publishing, New York, 2007, p. 1-25.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.
- PEREIRA, J. T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C. V. RIBEIRO, A. E. (org.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 13-24.
- RIBEIRO, A. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola, 2018.
- RIBEIRO, A. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R. *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SMITH, A.; KENNETT, K. Multimodal Meaning: Discursive Dimensions of e-learning. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *E-learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment*. New York: Routledge, 2017, p. 88-117.

SRINUAN, C., BOHLIN, E.. (2011). *Understanding the digital divide: A literature survey and ways forward*. 22nd European Regional Conference of the International Telecommunications Society (ITS2011), Budapest, 18-21 September, 2011.

TIC Domicílios 2019. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf Acesso em: 28 jun. 2021.

WARSCHAUER, M. *Learning in the cloud: how (and why) to transform schools with digital media*. Nova York: Teachers College Press, 2011.

O poder de agir constitutivo do gênero profissional: a Clínica da Atividade a serviço da formação docente Inicial

*Francieli Freudenberger Martiny
Walison Paulino de Araujo Costa*

Participar de processos formativos docentes, quaisquer que sejam seus protagonistas e contextos, demanda, a nosso ver, revisitação e engajamentos a memórias individuais e coletivas, com vistas a (re)ações. Isso porque o “vir a ser” é um processo de muitas idas e vindas, de constantes conflitos, de (re)descobertas, de permanentes inquietações e de profundas revoluções. Assim, acolhemos que *o tornar-se professor(a)* é caminho que se percorre individualmente, mas sem perder de vista o coletivo. Aliás, ainda que cada participante se invista do poder de agir numa perspectiva pessoal, nesse percurso, (se) mobiliza, (se) constrói, e (se) refaz a si e ao outro, numa dinâmica de ação triplamente dirigida: a si, ao outro e ao meio (CLOT, 2007).

Tais compreensões se fazem extremamente caras neste momento, tendo em vista nossas recentes vivências, seja na formação e na pesquisa, seja no protagonismo de nossos próprios processos de desenvolvimento em suas dimensões possíveis. Nossas experiências, que não podem jamais ser resumidas àquelas estritamente acadêmicas, levam-nos a defender uma formação docente libertadora, parafraseando Paulo Freire (1967).

Sendo assim, preconizamos o processo formativo como um (re)conhecer de saberes e fazeres relativos à docência que permite sair de si (por isso, libertadora), sendo valorizada, portanto, como trabalho, e este como a atividade mais humana que existe (CLOT, 2007). Trata-se de um trabalho que se desdobra e (re)vitaliza a cada nova problematização, junto a cada discordância percebida e alimentada em coletivos que se debruçam a construir habilidades, competências e profissões no *métier* docente. Coletivos que permitem e fortalecem o surgimento e a manutenção do poder de agir de cada professor(a) ali envolvido(a).

Outro pressuposto que sustenta nosso fazer educacional é a assunção de que a formação docente perfaz um processo de desenvolvimento, entendido a partir da problematização advinda dos trabalhos

de Vygotsky (2009, entre outros). Por isso, é caminho em abertura, cujo ponto de chegada não se dá a conhecer para nenhum dos(as) envolvidos(as), pois ali é pavimentado de forma situada, a cada nova interação. Como todo caminho, apresenta a cada instante inúmeras possibilidades, inclusive aquelas que nunca, ou até já foram, vislumbradas anteriormente.

É essa *imprevisibilidade libertadora* que enxergamos como *o normal* nos processos formativos. Não são os/as formadores(as), munidos(as) e protegidos(as) por conhecimentos advindos do campo científico, que dominam ou determinam a estação final deste trilhar. Pelo contrário, nos juntamos a Conceição, Rosa e Silva (2017, p. 29) para defender que “a normalidade se faz quando a vida ensaia possibilidades”. Maneiras de pensar, de dizer e de agir, imaginadas coletivamente (CLOT, 2017a). E cada novo encontro abre caminho para esses possíveis horizontes, que revitalizam e refazem nosso gênero profissional.

Desse modo, a partir do nosso desejo de dar nossa contribuição, este capítulo objetiva compartilhar algumas reflexões relativas à formação docente. Esta compreendida à luz da Clínica da Atividade, que compõe um dos ramos das Ciências do Trabalho, conforme veremos a seguir.

A macro/microscopia das Ciências do Trabalho

Ao longo desta seção, nos propomos a estabelecer uma espécie de cartografia em que se situam as Ciências do Trabalho, em suma, quais são os seus significados e suas marcas territoriais. Ademais, indicamos a sua relevância para os cenários formativos, particularmente imbricados com a Linguística Aplicada (LA), lugar de onde nos posicionamos, para discutirmos esses horizontes teóricos no contexto da formação inicial de professores(as).

Posto isto, concebemos que as Ciências do Trabalho podem ser entendidas a partir de duas óticas principais: em plano *macroscópico*²⁸, as Ciências do Trabalho podem ser vistas como um território epistemológico, onde se cruzam diversos olhares disciplinares e/ou prevalecem encontros de olhares determinados para as questões que envolvem o trabalho como fenômeno sócio-político-econômico e humano, como é o caso da Sociologia, do Direito, do Serviço Social, da Medicina do Trabalho, da Economia, da Psicologia etc.

28 Ao propormos essa classificação, não objetivamos privilegiar um plano em detrimento do outro. A tônica classificatória – *macro* e *micro* – tem a exclusiva finalidade de didatizar a contextualização acerca das Ciências do Trabalho.

Para uma ilustração mais clara desse plano, podemos citar, por exemplo, os textos publicados na *Revista Ciências do Trabalho*²⁹, em que há artigos apontando para discussões que privilegiam diversas searas, fato perceptível em seus títulos: “Precarização e trabalho essencial no Brasil no contexto da pandemia da COVID-19” (FIRMINO; SANTOS e SILVA, 2021), em que é possível enxergar que a discussão se ancora numa relação entre a saúde e a economia. O segundo artigo, intitulado “A precarização do trabalhador moçambicano face ao estrangeiro nas indústrias mineiras de Moçambique: análise da multinacional Vale do Rio Doce” (RODA, 2021), em que vemos uma análise econômica, mas de forte base legal e sócio-política. Já o terceiro artigo, “Doenças osteomoleculares: perspectiva da evolução no Estado de São Paulo” (FAXINA; CARVALHO; PEREIRA, 2021), sedia uma discussão sobre políticas públicas de saúde ocupacional e qualidade de vida dos trabalhadores. O penúltimo, “As formas literárias em *O Capital*: contribuindo à educação dos trabalhadores pela crítica da Economia Política” (SILVA; BUENO; SOUZA JUNIOR, 2021), aprofunda a discussão sobre questões filosófico-

29 Vinculada ao DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

sociológicas acerca do trabalho, de cunho marxista, numa relação com a educação e com a economia política. Por fim, no artigo “As greves de 2019: protesto e desalento” (LINHARES, 2021), há uma clara relação entre movimento grevista, sindicato e condições de trabalho docente, tangenciando proeminentemente aspectos socioeconômicos.

Em seguida, perfilaremos duas vertentes para o procedimento de *microscopia* teórico-epistemológica. Ambos os percursos podem nos conduzir à emergência da Clínica da Atividade. Todavia, optamos por trilhá-los como vertentes separadas, uma vez que uma enfatiza as Ciências do Trabalho e seu alcance disciplinar advindo das preocupações emergentes que envolviam a Psiquiatria de algumas décadas atrás, num momento inicial da cronologia dos estudos sobre o trabalho; a outra aponta igualmente para princípios disciplinares, porém mais enfática em relação a aspectos clínicos, com forte filiação à Psicologia do Trabalho contemporânea.

Em primeiro lugar, segundo Lima (1998), no período posterior à Segunda Guerra Mundial, a Psiquiatria Social possuía papel importante no desenvolvimento de políticas de prevenção da saúde, numa relação que se dá de forma bastante íntima com a psiquiatria defensora de uma espécie de higiene

social³⁰ dos trabalhadores. Dessa maneira, o trabalho se firma como fenômeno de estudo na interface com a saúde mental. De acordo com Lima (1998, p. 11), entre outros, destacam-se os seguintes campos disciplinares: “a sociologia empírica, a sociologia das organizações, as ciências de gestão, a psicotécnica, a psicofisiologia do trabalho, a psicologia do trabalho, a medicina do trabalho, a ergonomia, etc.”, para os quais parece residir “(...) o papel do trabalho na gênese da doença mental, mas também na integração dos indivíduos (principalmente dos pacientes psiquiátricos) à vida social”.

Em segundo lugar, concebemos as Ciências do Trabalho, inseridas num quadro teórico mais hodierno, a partir de um campo específico, que é exatamente a Psicologia do Trabalho, área que subjaz ao grande guarda-chuva metaforizado para a representação da Ciência Psicológica como campo científico.

Relacionado a esse panorama – digamos mais recente –, Bendassolli e Soboll (2011) evidenciam que as teorias clínicas do trabalho (Psicodinâmica do Trabalho, a Psicossociologia, a Ergologia e a

30 Relacionada ao discurso e prática psiquiátrica que pugna por uma prevenção de saúde mental, a qual se alinha com CLOT (2017b), quando este defende que noção de qualidade no trabalho aponta igualmente para esta mesma lógica higienista.

Clínica da Atividade) podem possuir alguns pontos de convergência. Contudo, parece haver mais nitidez nas divergências em relação a aspectos epistemológicos, teóricos e metodológicos que as singularizam. A seguir, brevemente, aludimos a cada uma delas.

A Psicodinâmica do Trabalho se ancora fundamentalmente na Psicanálise, a partir de uma abordagem psicopatológica, haja vista seu apego aos confrontos intrapsíquicos.

Também conhecida como Psicologia Social Clínica ou ainda como Sociologia Clínica – “a Psicossociologia busca (...) investigar as reciprocidades entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 11).

Em consonância com Bedassolli e Soboll (2011, p. 12), “a ergologia tem como fundamento o projeto de melhor conhecer o trabalho para intervir e transformá-lo, buscando contemplar a atividade humana em todas as suas dimensões”. Ou ainda, “para a ergologia, a atividade é a matriz da história humana e deve ser estudada no fluxo das situações concretas” (BEDASSOLLI E SOBOLL, 2011, p. 12).

Por fim, a Clínica da Atividade tem, atualmente, como maior expoente Yves Clot. O desenvolvimento

dessa corrente teórico-clínica foi iniciado juntamente com Daniel Faïta. De acordo com Bendassolli e Soboll (2011), o foco da Clínica da Atividade indica “(...) a busca de instrumentos que viabilizem a compreensão da situação de trabalho real para aumentar o poder de agir sobre o mundo e sobre si mesmo” (p. 10), numa dimensão tanto coletiva quanto individual. Ademais, ela “considera o trabalho como uma atividade permanente de recriação de novas formas de viver, e não apenas como tarefa, mas como atividade dirigida, histórica e processual” (BENDASSOLLI E SOBOLL, 2011, p. 10).

No que se refere à Clínica da Atividade, que centraliza nossa atenção nesta proposta, Conceição, Rosa e Silva (2017, p. 23) evidenciam, portanto, “(...) uma psicologia do trabalho que valoriza a controvérsia como fonte de desenvolvimento de recursos de ofício”.

Assim, por um lado, salientamos a sua relevância como sendo essa Psicologia do Trabalho que se constitui, sobretudo no Brasil, tributariamente com o campo da LA, o que justifica ainda mais nosso trilhar por essas veredas, tendo em vista que somos professora e professor formador/a, cujas atuações profissionais se vinculam ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM/UFPB. Destarte, essa

relação epistemológica se dá mediante os cenários que vivenciamos através da formação de professores/as pelo viés da própria LA como campo que nos orienta e pavimenta o caminho sobre o qual construímos este debate, inter-relação marcadamente detectada no Brasil, dentro desses contextos formativos previamente mencionados.

Por outro lado, sua relevância se evidencia também por adotarmos duas categorias conceituais já na sequência – nomeadamente, *gênero profissional* e *poder de agir*, que sugerem refletirmos sobre a valorização da controvérsia com fins ao desenvolvimento profissional, particularmente de professores/as iniciantes, conforme palavras de Conceição, Rosa e Silva (2017).

Tais categorias conceituais nos dão subsídios para fundamentar a discussão empreendida no decorrer deste texto, numa relação de interligação com processos formativos de professores/as em desenvolvimento.

A formação docente como fortalecimento do gênero profissional e do poder de agir

A acolhida das formulações preconizadas pela Clínica da Atividade em contexto de pesquisa e

intervenção sobre a atividade docente demandou, em contexto brasileiro, o reconhecimento dos processos históricos, políticos e sociais que influenciam o que é ser professor/a em nosso país. É desse imbricamento, em nosso caso, assentados na aproximação à LA³¹, que se origina uma Clínica da Atividade “suja”, nas palavras de Mattedi et al. (2014). De acordo com os autores, “assim como os humanos ‘sujam’ com suas marcas singulares-coletivas as suas atividades laborais” (p. 52), a adaptação do quadro proposto por Yves Clot em contexto brasileiro deixa marcas indeléveis em seus suportes conceitual-metodológicos.

Falar, portanto, a respeito de noções como *gênero profissional* e *poder de agir* na formação docente no Brasil significa também reconhecer a constituição de diversos grupos de pesquisa e intervenção, a exemplo do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT / UFPB), Núcleo de Estudos e Escuta de Professores de Línguas (NEEPLIN/DLEM/UFPB) e Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER / USP), dentre tantos outros. É também no bojo das pesquisas e debates construídos a partir

31 Cabe sempre recordar a concepção de LA advogada por Moita Lopes (2006) como um trabalho de fronteira, indisciplinar, que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (p.14).

da participação nos dois primeiros grupos que as presentes reflexões se tornam possíveis e são (re) elaboradas.

Assim, o gênero profissional docente tem sido amplamente investigado em contexto brasileiro (a exemplo de trabalhos publicados em Machado, 2004; 2009; Medrado e Pérez, 2011; dentre tantos outros), a partir da noção de gênero da atividade proposta por Clot (2007). Para o autor, existe uma memória impessoal que diz respeito às “maneiras de fazer, dizer ou sentir, estabilizadas, no mínimo, durante algum tempo” (CLOT, 2010, p. 89) em determinado meio profissional.

Clot (2007) argumenta que o gênero profissional não é (e sequer poderia ser) explicitamente formulado ou enunciado, mas representa uma parte implícita e subentendida do trabalho, quase como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo grupo profissional. Ele atua, conforme a compreensão de Clot e Faïta (2000), como restrição e, ao mesmo tempo, fonte de recursos coletivos singulares, que sustentam a ação individual, pois oferece ao profissional um estoque de atuações e verbalizações (im)possíveis e (in)aceitáveis em determinada situação.

Para o trabalhador, ele não é apenas uma organização que identifica e une os trabalhadores em um mesmo coletivo, mas principalmente um instrumento que possibilita a ação deles nas situações reais de trabalho. Isso acontece porque o gênero “diz respeito a uma incessante invenção coletiva de um plano de referência”, conforme Mattedi et al. (2014, p. 56). Nesse sentido, Clot (2010, p. 90) declara: “o gênero torna hábil”.

Ver em si desenvolvida essa habilidade é condição de saúde e vitalidade do trabalhador, que reconhece aí seu poder de agir. E a Clínica da Atividade defende que essa percepção – de si e daquilo que compartilha com o coletivo – melhor acontece quando o gênero é posto à prova, é questionado, quando o conflito é instituído e acolhido pelo coletivo. São essas instâncias, notadamente languageiras – é importante ressaltar – que permitem “civilizar o real que multiplica os inevitáveis inesperados” (CLOT, 2017a, p. 19). São, portanto, os conflitos que conferem aos trabalhadores o seu poder de agir ao mesmo tempo em que revitalizam o próprio gênero, já que ele “sempre corre o risco de se apagar, se não for refeito no curso das atividades interpessoais e pessoais” (CLOT, 2017a, p. 20).

Vemos aqui reafirmados alguns pressupostos que sustentam nossa ação enquanto (formadores/as de) professores/as, referenciados na abertura deste capítulo: o inesperado, o imprevisível, que faz parte do gênero profissional, particularmente do docente, e que precisa ser reconhecido como seu constitutivo, rejeitando fórmulas pré-estabelecidas, independentemente de suas origens. Complementa esse posicionamento uma forte crença de que o conflito somente é possível em uma prática democrática, ética e que leve à liberdade. Esta “imprevisibilidade libertadora” se faz perceber em nossas práticas quando desafiamos a racionalização científica como única fonte de saberes válidos, quando é promovida a autonomia de percurso e de soluções engendradas pelos/as (futuros/as) professores/as, quando nos permitimos pensar se, de fato, “a prática é diferente da teoria”, dentre tantas outras pequenas ações que reconhecem o processo de formação inicial como um espaço privilegiado para a acolhida de discordâncias e (re)descobertas. É, nesse fazer, que se visa transformar o gênero para conhecê-lo, possibilitando que sejam imaginadas coletivamente novas possibilidades de pensar e agir.

Essa dinâmica também dá origem ao estilo de cada trabalhador, definido por Clot (2010) como o

retrabalho dos gêneros em situação, a transformação dos aspectos dele em função das circunstâncias. É o domínio do gênero que possibilita a elaboração estilística. A partir disso, o profissional vê-se liberto da rigidez operatória e relacional dos pressupostos genéricos, que caracterizaria a atividade do trabalhador iniciante, no nosso caso, o/a professor/a em formação. Isso faz com que a atividade torne-se pessoal e subjetiva, oportunizando o contato do trabalhador consigo mesmo e com os outros. De acordo com Clot (2007, p. 203), “dispor dos gêneros é algo que sempre requer que o sujeito neles introduza algo de seu”.

O trabalho configura-se, dessa maneira, como uma atividade que visa dar acabamento ao gênero. Para o iniciante, ele é principalmente um objeto a ser assimilado, um enigma, e atua como única fonte de seu agir. Ao ser utilizado, ele passa a ser colocado a serviço do agir desse sujeito, transformando-se em recurso para a ação. Isso é alcançado depois que o trabalhador “tiver conseguido habitá-lo [o gênero] e como que ‘descascá-lo’ das atividades de outro ao observá-lo circular através de todas as atividades pessoais em que ele se refrata” (CLOT, 2010, p. 178).

Descascar o gênero significa reconhecê-lo para além daquilo que é observado no agir dos/as outros/

as trabalhadoras/as. É, desse modo, uma busca por desvendar aquilo que é genérico na atividade dos outros, a fim de descolar esse constituinte das ações individuais e reconhecê-lo na sua própria atividade. Clot (2007) aponta que, uma vez que a experiência não pode ser diretamente transmitida, na formação inicial não basta colocar os profissionais iniciantes em contato com os mais experientes. É necessário, ainda, levar o/a trabalhador/a iniciante a redescobrir sua atividade e a “tocar os limites de sua experiência” (CLOT, 2007, p. 6).

Movendo-se, assim, nas zonas limítrofes de sua própria experiência, o/a trabalhador/a iniciante se vê em condições de perceber em si o poder de agir, uma vez que pode passar a se reconhecer como parte integrante de uma história comum. Assim, acompanhar o “vir a ser professor/a” implica o fomento de oportunidades para que os/as professores/as iniciantes se (re)conheçam como sede agentiva, responsável por suas escolhas, já que elas são partes incondicionais e constitutivas do trabalho humano. Uma busca por recursos para transpor os impedimentos à atividade que é sempre coletiva.

Somente assim, podemos conceber (a formação para) o trabalho docente como um operador de saúde,

por meio de um compromisso coletivo de ampliar a potência de agir de todos/as aqueles/as que reconhecem suas senhas para aceder memórias compartilhadas e, ao mesmo tempo, ocupam espaços e percorrem caminhos que podem gerar outras histórias.

Referências

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. (Orgs.). *Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2007, 222p.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, 368p.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. *Revista Horizontes*, v. 35 n. 3, 2017a, p.18-22. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/514>. Acesso em: 06 de julho de 2021.

CLOT, Y. Higienismo contra o trabalho de qualidade? *HIG*, Belo Horizonte, vol. 1, n. 1, art. 6, 114-124, novembro, 2017b. Disponível em: <http://hig.unihorizontes.br/index.php/Hig/article/view/11>. Acesso em: 08 de julho de 2021.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, n.4, 2000, p. 7-42.

CONCEIÇÃO, Cr. L.; ROSA, R. P. F.; SILVA, C. O. A clínica da atividade no Brasil: por uma outra psicologia do trabalho. *Revista Horizontes*, v. 35 n. 3, 2017, p.23-37. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/514>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

FAXINA, R. R. C.; CARVALHO, J. F.]; PEREIRA, L. A. V. Doenças osteomusculares: perspectiva da evolução no Estado de São Paulo. *Revista Ciências do Trabalho*, n. 19, 2021. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

FIRMINO, F. D. ; SANTOS, S. V. M.; SILVA, A. M. Precarização e trabalho essencial no Brasil no contexto da pandemia da COVID-19. *Revista Ciências do Trabalho*, n. 19, 2021. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

LIMA, M. E. A. A psicopatologia do trabalho: origens e desenvolvimentos recentes na França. *Psicologia Ciência e Profissão*, 18 (2), 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/vb95JkLtrTDZvsqJ3DYBX3x/?lang=pt>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

LINHARES, R. As greves de 2019: protesto e desalento. *Revista Ciências do Trabalho*, n. 19, 2021. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. et al. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MATTEDI, A. P. V. et. al. Cartografando gêneros e estilos: nas bordas da atividade. In: ROSEMBERG, D. S.; RONCHI FILHO, J.; BARROS, M. E. (orgs.). *Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: EDUFES, 2014.

MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes, 2011.

RODA, A. A. R. A precarização do trabalhador moçambicano face ao estrangeiro nas indústrias mineiras de Moçambique: análise da multinacional Vale do Rio Doce. *Revista Ciências do Trabalho*, n. 19, 2021. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

SILVA, C. A.; BUENO, J. Z.; SOUZA JUNIOR, H. P. As formas literárias em O Capital: contribuição à educação dos trabalhadores pela crítica da

n. 19, 2021. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct>. Acesso em: 05 de julho de 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Revista Ciências do Trabalho. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct>. Acesso em: 05 de julho de 2021.



Sobre os autores e as autoras

Angélica Araújo de Melo Maia atuou como coordenadora do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB e como coordenadora da área de Estágio Supervisionado do DLEM. Autora de artigos na área de formação docente inicial de professores de línguas e de educação inclusiva, é uma das coordenadoras do grupo Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (Aldei-CNPq).

Carolina Gomes da Silva é professora de Espanhol e desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão com foco nos seguintes temas: fonética, prosódia e ensino de oralidade de espanhol como língua estrangeira. Coordena o grupo de pesquisa Prosódia, Variação e Ensino (PROVALE).

Fábio Alexandre Silva Bezerra é doutor em Língua Inglesa/Linguística Aplicada (UFSC) e PhD em Linguística (University of Sydney). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade/Multiletramentos (GEPLAM).

Francieli Freudenberger Martiny tem doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2015), e experiência na área de Linguística Aplicada. Atua na Licenciatura em Letras Inglês, Francês e Espanhol, no PIBID e na Extensão.

Gustavo Lopez Estivalet é professor do DLEM e do PROLING da UFPB com interesses em (psico)linguística, bilinguismo e léxico mental. É coordenador do Grupo de Estudo da Linguagem e Eletroencefalografia (GELEEG) e pesquisador do Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL).

Jailine Mayara Sousa de Farias é professora do DLEM e tem experiência no ensino de língua inglesa, (multi)letramentos, ensino e novas tecnologias e formação de professores. É atualmente doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

José Alexandrino de Souza Filho é doutor em literatura francesa pela Universidade de São Paulo (1993) e pela Université Bordeaux Montaigne (2003), respectivamente, e pós-doutor pela Brown University (2019). É professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas desde 1993.

Juan Ignacio Jurado-Centurión López é doutor em Teoria literária pela UFPE, professor do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atuando no ensino de disciplinas de literatura espanhola e colonial hispano-americana.

Juliana Luna Freire é professora de Literatura, doutora em Literatura e Estudos Culturais pela Universidade do Arizona. Lecionou cursos de Língua (Inglês, Espanhol e Português), Literatura e Cinema nos Estados Unidos (Framingham State University e Boston University) e no Brasil.

Lavínia Teixeira Gomes é doutora em Estudos da Tradução pela UFSC e professora de Língua Francesa e desenvolve pesquisas nas áreas de Didática do Francês Língua Estrangeira, Ensino de Língua Francesa na formação de tradutores e produção de material didático. Atualmente atua como coordenadora da área de Língua Francesa do DLEM.

Maria Luiza Teixeira Batista é professora de literatura hispano-americana, atualmente coordena o Núcleo de Letras Inglês e Espanhol do Programa de Residência Pedagógica e desenvolve pesquisas nas áreas de literatura e ensino de LE e de literatura argentina do século XX.

Philio Generino Terzakis é professora do curso de graduação em Letras Francês da UFPB e doutora em Letras pela mesma universidade. Tem interesse em metodologias de ensino de leitura e escrita, teoria da narrativa (literatura e audiovisual) e ensino da língua francesa. Ultimamente, tem desenvolvido pesquisas sobre a metodologia do ensino explícito e a psicologia cognitiva no ensino da leitura e da escrita.

Pilar Roca é doutora em literatura pela Universidad Autónoma de Madrid, e professora de língua e literatura em língua espanhola. Na atualidade, desenvolve pesquisas sobre a literatura do Cone Sul em períodos de governos totalitários.

Rafaela Carla Santos de Sousa é professora do DLEM e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem interesse em Formação de Professores de Línguas, Ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira/Adicional, Tecnologias Digitais na Educação.

Renata Gonçalves Gomes é doutora em Literaturas de Língua Inglesa pela UFSC, com doutorado sanduíche na University of California, Berkeley. É professora de literatura

e pesquisadora em estudos feministas (GRIFES). Trabalha também com contracultura, cinema e HQs.

Sandra Helena Gurgel Dantas de Medeiros possui doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Francês, atuando principalmente nos seguintes temas: intercultural, ensino/aprendizagem de FLE, cultura e formação de professor, História em quadrinhos.

Walison Paulino de Araujo Costa possui pós-doutorado em Linguística e é graduando em Psicologia. Ministra aulas para as licenciaturas em Letras Inglês, Francês e Espanhol. Atua também na Residência Pedagógica e é membro dos grupos ALDEI, GELIT e NEEPLIN. Tem interesse em Linguística Aplicada, mais particularmente na formação docente.



Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB, em 2022,
utilizando as fontes Droid Serif
e DIN Condensed.

Linguagem, literatura e prática educativa: reflexões sobre a sala de aula apresenta treze capítulos resultado das pesquisas desenvolvidas pelos professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas dos cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol, Letras/Francês e Letras/Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Distribuídos em três seções, Literatura e ensino; Língua e ensino e Formação profissional docente, os ensaios refletem questões problematizadas em sala de aula nascidas ora das mudanças sociais, ora dos impactos da pandemia, permitindo estabelecer uma conexão interdisciplinar entre diversos campos de conhecimento e abrindo novos caminhos para a elaboração, reformulação ou manutenção de critérios na formação e na prática docente dos egressos dos Cursos de Letras.

ISBN 978-65-5942-154-1



9 786559 421541